

(RE)CRIAR O ESTÁGIO EM ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: As Experiências (Auto)Formativas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim/RS

Flávia Burdzinski de Souza¹
Adriana Salete Loss²

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo que busca compreender as experiências (auto)formativas de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus Erechim/RS*, durante a realização do Estágio Curricular em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2020, na modalidade remota, por motivo do contexto da pandemia da Covid-19. Assim, a pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, desenvolvida com base na metodologia da pesquisa-formação de Josso (2004), teve como público participante um grupo de 13 acadêmicas. Por meio das narrativas das participantes, emergiram duas categorias de análise: I) Experiências autoformativas e formação docente; e, II) O papel da universidade na formação da práxis reflexiva. A partir da interpretação dos dados produzidos, o estudo revelou aspectos da resignificação da profissão docente e da experiência formativa a partir de um estágio remoto, enfatizando a importância de processos autoformativos, com caráter dialógico e reflexivo, desde a formação inicial, para a promoção do pensamento crítico frente ao trabalho pedagógico da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; pedagogia; processos autoformativos; pandemia Covid-19.

(RE)CREATE THE INTERNSHIP IN ELEMENTARY SCHOOL IN PANDEMIC TIMES: THE SELF-FORMATIVE EXPERIENCES OF THE PEDAGOGY COURSE OF THE UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – CAMPUS ERECHIM/RS

ABSTRACT

This article presents a study that seeks to understand the self-formative experiences of students of the Pedagogy Degree course at the Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus Erechim/RS*, during the Curricular Internship in the Early Years of Elementary School, in the year 2020, at remote modality, due to the context of the Covid-19 pandemic. Thus, the research adopted a qualitative approach of a descriptive-interpretative character, developed based on the methodology of the research-formation of Josso (2004), made with a group of thirteen academics. Through the participants' narratives, two categories of analysis emerged: I) Autoformative experiences and teacher training; II) The role of the University in the formation of reflective praxis. Based on the interpretation of the data produced, the study revealed aspects of the reframing of the teaching profession and the formative experience from a remote internship, emphasizing the importance of self-formative processes, with a dialogic and reflective character, since the initial training, for the promotion of the critical thinking in the face of the pedagogical work of teaching in the early years of elementary school.

Keywords: Supervised internship; pedagogy; autoformative processes; Covid-19 pandemic.

Submetido em: 13/8/2021

Aceito em: 29/12/2021

¹ Autora correspondente: Universidade Federal da Fronteira Sul. RS-135, 200 – Zona Rural. CEP 99700-000. Erechim/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/8519213124483980>. <https://orcid.org/0000-0001-7426-5712>. flavinhabdesouza@yahoo.com.br

² Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/1778568493109521>. <https://orcid.org/0000-0001-5576-0929>

INTRODUÇÃO

O presente texto tem sua gênese no Componente Curricular (CCR) Estágio Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim/RS, e foi desenvolvido durante o segundo semestre de 2020, em meio à pandemia da Covid-19³. Apresenta, como objetivo, possibilitar a prática pedagógica e a reflexão sobre conhecimentos teórico-práticos referentes às ações pedagógicas, buscando compreender a realidade escolar e contribuir para uma prática de ensino transformadora.

Assim, por meio desse CCR, ministrado pelas autoras deste texto, buscamos promover a inserção dos/as acadêmicos/as de Pedagogia em espaços educativos, com vistas à observação, ao planejamento, à monitoria (docência compartilhada), à intervenção (regência de classe) e ao registro das ações pedagógicas, com foco nos aspectos teóricos e práticos da docência nos Anos Iniciais (UFFS, 2010). Este processo, diante da crise sanitária provocada pela pandemia no ano de 2020, precisou ser reinventado, por meio da mobilização de trabalhos (auto)formativos e do planejamento de propostas pedagógicas não presenciais, a fim de garantir a segurança de todos.

Em meio a uma pandemia, os espaços escolares e, por conseguinte, a universidade, tiveram que recriar suas ações pedagógicas e formativas, em razão da exigência de um contexto que pedia novas formas de organizar os estágios, posto que não era possível a inserção presencial nas escolas, conforme ditado pela Portaria nº 343 do Ministério da Educação, de 17 de março de 2020, que orientou o desenvolvimento de aulas em meios digitais enquanto houvesse a referida situação. Com os estabelecimentos de ensino fechados em todo o país, as aulas do Curso de Pedagogia da UFFS e as orientações do processo de estágio passaram a ser desenvolvidas de forma remota, na modalidade virtual, de outubro de 2020 a janeiro de 2021.

Tendo em vista a concepção de Pimenta e Lima (2010) de que a educação precisa acompanhar as transformações da sociedade, pelo fato de ser uma prática social, o presente texto apresenta os percursos (auto)formativos do estágio supervisionado em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pelas narrativas de 13 acadêmicas⁴ que participaram de todo o processo de pesquisa, que evidenciam suas experiências formativas, traçando caminhos para a formação docente em contexto remoto por meio da pesquisa-formação (JOSSO, 2004).

O texto adota uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2002), de caráter descritivo-interpretativo, sendo desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre a (auto)formação docente e de campo, com a metodologia da pesquisa-formação fundamentada em Josso (2004). Desse modo, o texto organiza-se em quatro partes. Inicialmente, aborda a trajetória do Estágio da Pedagogia da UFFS – *Campus* Erechim/RS em meio à pandemia e, posteriormente, apresenta o percurso metodológico no qual se

³ Covid-19 vem do inglês “Coronavirus Disease 2019”. Constitui-se como uma doença respiratória causada pelo Sars-CoV-2, pertencente a uma grande família de vírus denominada Coronavírus, que, em 11 de março de 2020, foi declarada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

⁴ Convém mencionar que tivemos somente mulheres na conclusão do estágio e, conseqüentemente, na participação de todas as etapas da pesquisa. Por este motivo, o termo será usado no feminino quando fizer referência ao grupo participante da pesquisa.

efetivou a pesquisa com o grupo de estagiárias. Na terceira e quarta partes do texto, são realizadas discussões acerca das duas categorias de análise que emergiram da pesquisa-formação, desenvolvida durante o estágio: I) Experiências formativas e formação docente; e, II) O papel da universidade na formação da práxis reflexiva. E, por fim, nas considerações finais do texto, é apontado o papel essencial que o estágio desenvolveu no processo reflexivo e (auto)formativo docente.

(RE)CRIAR A PROPOSTA DE ESTÁGIO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

O Estágio Curricular Supervisionado é um dos requisitos para aprovação no Curso de Graduação em Pedagogia, parte integrante da formação de cada acadêmico/a, sendo obrigatória a todos a sua efetiva realização. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, o estágio supervisionado objetiva:

Promover a aproximação do acadêmico com a realidade profissional; Desenvolver a capacidade de observação e de interpretação contextualizada da realidade da educação infantil e das séries iniciais da educação básica; Promover atividades de intervenção a partir de um projeto deliberado, que envolvam conhecimentos pedagógicos, contextuais e de áreas específicas; Fomentar a pesquisa como base do planejamento das atividades de intervenção e da análise dos resultados (UFFS, 2010, p. 191-192).

Desse modo, no início de março de 2020, a turma de Pedagogia da UFFS – *Campus* Erechim/RS esteve reunida, presencialmente, para a organização do estágio nos espaços escolares da Região Alto Uruguai, no Norte do Estado do Rio Grande do Sul. Estando a turma com as documentações necessárias para o acesso às escolas, foram dados os encaminhamentos iniciais sobre observações, entrevistas, elaboração de projetos e organização de planejamentos a fim de atingir os objetivos propostos pelo CCR.

A partir do dia 16 de março de 2020, no entanto, as aulas presenciais foram suspensas, em razão da pandemia da Covid-19, que ganhou proporções mundiais por ser uma doença respiratória infecciosa. Esse momento foi permeado pelo medo, pela insegurança e pelos desafios lançados à docência, visto que essa profissão envolve um “[...] trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotados de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 35). Tal afirmação aponta indicadores do caráter dinâmico e interacional dessa profissão.

Diante do cenário pandêmico, foram meses de incertezas sobre o retorno ou não das atividades presenciais, tanto da instituição como do estágio, o qual precisava ser desenvolvido por uma turma de formandos do curso. Em outubro de 2020, após a aprovação da Resolução nº 35/CONSUNI/UFFS/2020⁵, a UFFS *Campus* Erechim/

⁵ Cabe salientar que a UFFS, por ser uma instituição de caráter popular, consciente de que muitos estudantes não dispunham de equipamentos e nem de acesso à internet para realizar atividades remotas, ficou de março a agosto de 2020 estudando as possibilidades de um retorno das atividades letivas na modalidade remota com qualidade e de modo acessível para todos. Assim, em agosto de 2020, foi publicada a Resolução n. 35 do Conselho Universitário (Consuni), que estabelecia os protocolos de biossegurança para a preparação da retomada das atividades acadêmicas que haviam sido suspensas. Então, até que todos os estudantes dispusessem de equipamentos e acesso à internet (financiados em grande parte pela instituição), no *Campus* Erechim/RS, a retomada das atividades letivas de modo remoto ocorreu em outubro de 2020.

RS resolveu retomar gradualmente as suas atividades na modalidade virtual, o que exigiu uma nova proposta para a condução do estágio, ainda mais porque os espaços escolares permaneciam fechados para atendimento presencial no Estado do Rio Grande do Sul, mas já haviam retomado seus atendimentos de forma remota e, portanto, apresentavam um calendário letivo que se diferenciava do calendário acadêmico da UFFS. Outra situação encontrada diz respeito a que muitas instituições deixaram de aceitar a realização de estágios, com justificativas que variavam desde a dificuldade em conduzir o processo até a falta de controle que poderia ocorrer ao deixar a regência de classe com estagiários.

Assim, o estágio também requeria mudanças de estratégias para dar continuidade à formação profissional do curso. Por este motivo, as docentes responsáveis pelo componente e pela orientação, ao refletirem que as acadêmicas já haviam realizado experiências anteriores no contexto escolar, de modo presencial, durante a realização dos estágios em gestão escolar e docência da Educação Infantil, primaram por realizar uma modalidade diferente de estágio, de modo a corresponder ao cenário da virtualidade em que se inseria o processo educativo dos Anos Iniciais.

Desse modo, todo o trabalho do CCR de estágio foi desenvolvido remotamente. As aulas, as reflexões coletivas e as orientações foram conduzidas de modo síncrono e assíncrono⁶. Já o contato com as escolas foi realizado na modalidade assíncrona. Algumas acadêmicas mantiveram o seu campo de estágio do contato inicial de estágio, outras fizeram trocas de escolas, principalmente devido ao ingresso no Programa Residência Pedagógica⁷, porém, todos os estágios desenvolvidos tiveram o objetivo de dar suporte às escolas, às professoras regentes de turma e às crianças dos Anos Iniciais, com sugestões de propostas elaboradas a partir do contexto de atividades não presenciais que o cenário exigia.

Os encontros síncronos, por meio de videoconferências, além de permitirem orientações e reflexões sobre o processo, também foram organizados com a participação de outros colegas docentes, que pesquisam as diferentes áreas do conhecimento escolar, e com profissionais dos Anos Iniciais, por meio do relato de experiências pedagógicas desse contexto de trabalho remoto. Já os encontros assíncronos tinham como proposta pesquisar, planejar e produzir materiais, jogos e recursos pedagógicos que pudessem colaborar com a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que, posteriormente, pudessem ser compartilhados com as escolas, assim como em dois espaços virtuais de redes sociais, criados e mantidos pela turma.

As propostas elaboradas na modalidade assíncrona foram: sugestões de propostas de acordo com objetos do conhecimento de cada área e seus respectivos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); produção de jogos matemáticos; produção de recursos para a contação de histórias literárias; recital

⁶ Os encontros síncronos ocorriam simultaneamente por meio de sala virtual, uma vez na semana, com todo o grupo e, individualmente, com cada acadêmica, conforme a demanda de orientação. Os encontros assíncronos eram registrados como planejamento das situações propostas e na interação com o ambiente Moodle.

⁷ Programa do Ministério da Educação, que visa à imersão de acadêmicos, de cursos de licenciaturas, em uma escola de Educação Básica, para o desenvolvimento de ações de observação, regência de classe e intervenção pedagógica, conforme propostas de estágios.

de poemas infantis; elaboração de propostas para trabalhar com os temas transversais e contemporâneos do currículo dos Anos Iniciais e gravação de vídeos (das histórias literárias, dos jogos e do poema). Cada estagiária fez seu planejamento conforme a faixa etária da turma do campo de estágio. Todas as propostas encontram-se postadas nas redes sociais criadas pela turma, intitulada “*Pedagogia em Movimento*” – canal do YouTube⁸ e página do Facebook⁹ (Figura 1).

Figura 1 – Print da página do Facebook, criada pela turma de estágio



Fonte: As autoras, 2021.

Nesse viés, após as orientações e construções das propostas, foram promovidos encontros de socialização, interação, diálogos e reflexões acerca da experiência formativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Logo após esses momentos, as propostas eram postadas nas redes sociais, a fim de compartilhar com a comunidade escolar dos estágios e com outras instituições e pessoas que seguiam as redes, sugestões possíveis de serem realizadas em contexto remoto durante o período de pandemia.

Durante o estágio supervisionado foram promovidos, também, encontros de autoformação, objetivando que a práxis reflexiva (VÁZQUEZ, 1977) se efetivasse na condução das ações formativas do grupo. Para efetivar essa ação, algumas propostas metodológicas estiveram presentes conosco nos momentos de reflexões e diálogos, conforme destacadas no esquema apresentado na Figura 2.

⁸ Link de acesso: <https://www.youtube.com/channel/UC9AhMMgjJA-FVkJUmki71NQ/featured>

⁹ Link de acesso: <https://www.facebook.com/pedagogiauffs2016>

Figura 2 – Ações metodológicas do estágio com vistas à autoformação docente



Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

A proposição de encontros de autoformação profissional encontra sua justificativa em Nóvoa (1995, p. 25), ao afirmar que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Para o autor, os saberes da profissão encontram-se também nas situações de experiências, mediatizadas pelo diálogo reflexivo, e, por este motivo, é importante investir na pessoa (NÓVOA, 1995); no nosso caso, nas estagiárias. Assim, consideramos que a reflexão e a autorreflexão são processos fundamentais na formação do profissional da educação.

Nesta mesma lógica, insere-se a experiência, que não pode ser pedagogizada, didatizada, reproduzida ou programada, pois pertence aos fundamentos da vida, que não podem ser definidos ou conceituados, como aponta Frisch:

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que nos acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto (2016, p. 10).

Desse modo, este texto possui muito do que nos fez “tremar”, tocou-nos, fez-nos sofrer e permitiu-nos constituir uma identidade profissional singular e aberta à mudança. O estágio, de certa forma, nos constitui enquanto sujeitos da experiência,

não apenas pelas atividades que foram desenvolvidas, mas, porque fomos também um território de passagem dos acontecimentos, estivemos receptivas, disponíveis, fomos afetadas, tocadas e “ex-postas”, como afirmaria Larrosa (2016a, p. 28), visto que o sujeito da experiência é “[...] um sujeito alcançado, tombado, derrubado [...] é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido”, pois está exposto à formação e/ou transformação.

Assim, nessa trajetória constitutiva de sujeitos em formação e em autoformação, percebemos a importância de compartilhar as experiências construídas, ao (re)criar uma proposta de estágio diante de um cenário que provocou incertezas e mudanças no nosso modo de conduzir os processos formativos de um curso de Pedagogia, sem perder de vista um dos objetivos principais do curso, que é fomentar a pesquisa e a formação reflexiva (UFFS, 2010).

PERCURSO METODOLÓGICO

O contexto da pesquisa foi desenvolvido com parte da turma da 9ª fase do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Erechim/RS, que participou e concluiu o estágio supervisionado remoto no ano de 2020. A turma era constituída, na sua totalidade, por 23 acadêmicas e um acadêmico. Deste total, 13 estagiárias disponibilizaram-se a concluir as etapas de participação da pesquisa, ao escrever sobre a conclusão do processo de estágio, a partir de algumas perguntas norteadoras, evidenciando, assim, suas narrativas escritas sobre a experiência formativa.

O delineamento da pesquisa compreendeu uma abordagem qualitativa, com o objetivo de entender um problema específico que envolveu diferentes sujeitos em seu contexto, explorando as suas percepções, os desejos e as necessidades do cotidiano diante do desenvolvimento de um estágio em meio a uma situação de pandemia, que afetava não somente a saúde e a economia do país e do mundo, mas, principalmente, que mantinha as crianças afastadas da escola há mais de sete meses. Neste contexto, a abordagem qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, onde o ser humano pensa sobre o que faz e interpreta suas ações, a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2002, p. 21-22).

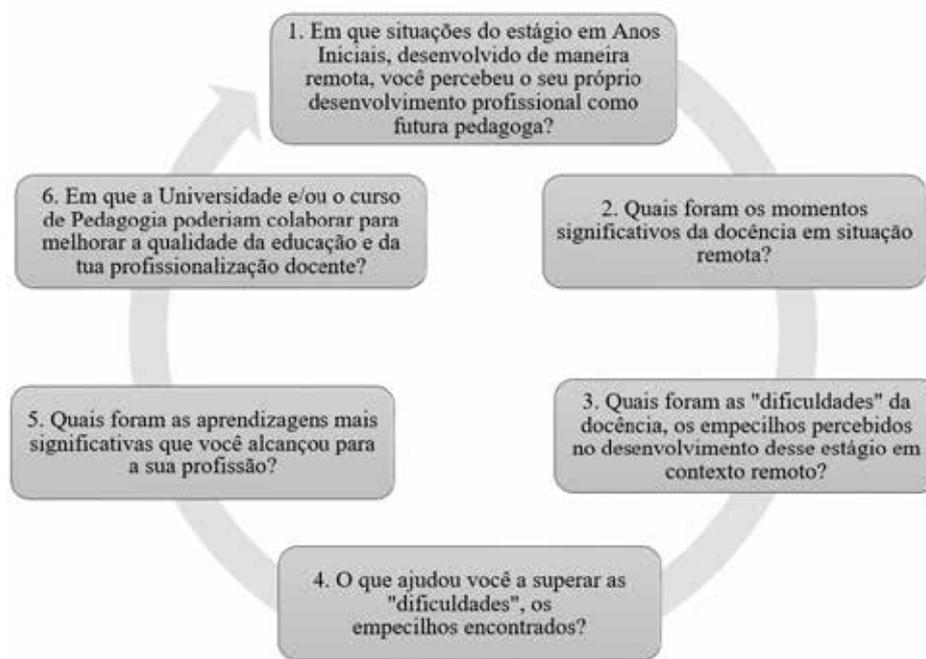
A pesquisa qualitativa veio ao encontro da temática em estudo, que problematizou a formação profissional de pedagogas em contexto de constituição de uma docência temporariamente remota. Nessa perspectiva, realizaram-se encontros de socialização e autoformativos durante os quatro meses em que ocorreram as aulas síncronas de estágio, buscando compreender as experiências das ações realizadas e fazendo proximidades com as etapas da pesquisa-formação de Josso (2004).

Para Josso (2004), as etapas que constituem a pesquisa-formação, na prática de seminários, são: a apresentação da proposta, as informações, a discussão e a negociação, a narrativa oral e os comentários e as análises das narrativas escritas. A partir dessas etapas, facultadas aos participantes, possibilitamos o desenvolvimento das capacidades de autorreflexão, de implicação correlata a um empenho responsável e de comunicação em situação de confrontação intersubjetiva. Conforme o referido autor,

essas capacidades são exercidas e desenvolvem-se em três tempos: na narrativa oral, na narrativa escrita e na interpretação intersubjetiva.

Desse modo, as acadêmicas propuseram-se a participar da pesquisa com suas narrativas, trazendo para o debate os desafios, as perspectivas de trabalho e a reinvenção da docência com crianças de seis a dez anos que frequentam os Anos Iniciais. Assim posto, nos encontros síncronos, foi dada a oportunidade para que todos os integrantes da turma pudessem socializar experiências, informações, tecer comentários sobre o que estavam vivendo e planejando viver na realização dos estágios, pensando coletivamente em estratégias que pudessem ser sensíveis e significativas para as escolas e para as crianças dos Anos Iniciais. Convém salientar que todos participaram desse primeiro tempo da pesquisa com suas narrativas orais (JOSSO, 2004), porém, somente 13 estagiárias disponibilizaram-se a concluir a pesquisa, sistematizando as discussões com suas narrativas escritas, produzidas por meio de um questionário, com base em 6 perguntas abertas, que nos acompanharam nessa trajetória formativa, e que estão explicitadas no esquema apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Questões norteadoras da pesquisa-formação



Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

O instrumento do questionário foi disponibilizado por meio de formulário eletrônico, e o convite para a participação nessa etapa de pesquisa foi feito formalmente para a turma, de duas formas: via e-mail e por meio de grupos em redes sociais. No convite, ficou estabelecido claramente que esta etapa constituía um momento para a sistematização da experiência do estágio, desenvolvendo, com maior profundidade, as questões norteadoras já presentes durante os encontros, principalmente após a conclusão do processo.

Para o assentimento da pesquisa, todas as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foi reforçado o anonimato, com a solicitação de autorização para o uso de suas narrativas. Ficou decidido que as

participantes da pesquisa não seriam identificadas, a fim de que pudessem expressar-se com tranquilidade sobre seu processo (auto)formativo. Assim sendo, foi solicitado que criassem um pseudônimo, ou seja, cada uma deveria escolher uma palavra que representasse o estágio e pela qual gostaria de ser chamada durante a pesquisa (a escolha do pseudônimo poderia vir de um adjetivo ou verbo que representasse sua identificação com o processo de desenvolvimento de um estágio remoto).

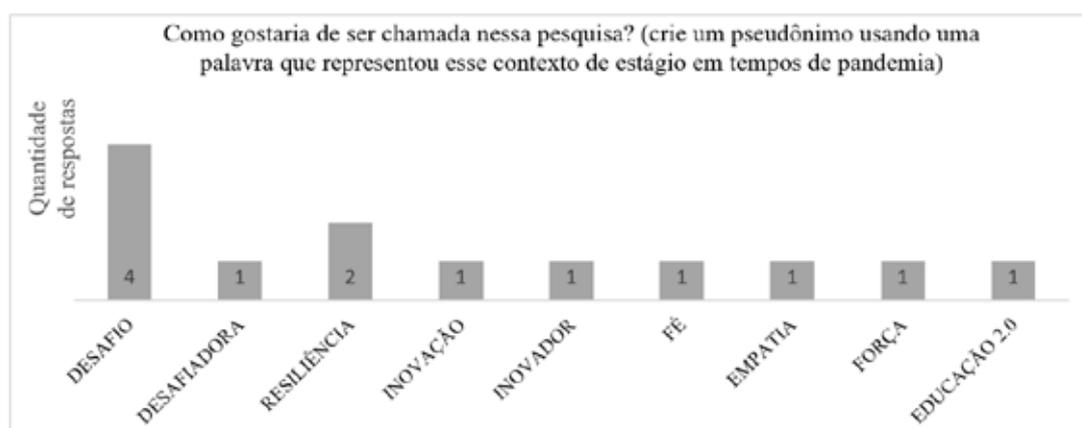
A análise dos dados, produzidos por meio das narrativas escritas com o instrumento do questionário, deu-se com base na análise de conteúdo, que se constitui como um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2006, p. 31).

Tomando por base essa metodologia, foram organizados três momentos de análise. Primeiramente, ordenamos o material produzido, a fim de operacionalizar seu uso. Num segundo momento, realizamos a exploração do material, construindo duas categorias de análise, a partir dos temas que emergiram nas narrativas sobre a experiência formativa do estágio: I) Experiências formativas e formação docente; e, II) O papel da Universidade na práxis reflexiva. Por fim, no terceiro momento, realizamos o tratamento dos resultados, inferindo e interpretando as narrativas escritas de maneira reflexiva e crítica (BARDIN, 2006), a partir das categorias emergentes. Esse *corpus* de análise é apresentado na sequência deste texto, fazendo relações teóricas a partir do estudo de autores como Alarcão (1996); Amaral, Moreira e Ribeiro (1996); Nóvoa (1995); Larrosa (2016a, 2016b); Vázquez (1977) e Zabalza (2014), entre outros, auxiliares na compreensão das duas categorias de análise da pesquisa.

EXPERIÊNCIAS (AUTO)FORMATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTÁGIO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Como explicitado anteriormente, para identificar as narrativas produzidas, as 13 acadêmicas que concluíram sua participação na pesquisa foram desafiadas a criar pseudônimos utilizando palavras que representassem a experiência formativa de um estágio em contexto remoto. Nessa escolha, os resultados foram os seguintes: 4 acadêmicas se definiram como “Desafio”; 1 como “Desafiadora”; 2 como “Resiliência”; 1 como “Inovação”; 1 como “Inovadora”; 1 como “Fé”; 1 como “Empatia”; 1 como “Força”; e 1 como “Educação 2.0”. O gráfico 1, a seguir, ilustra essas escolhas.

Gráfico 1 – Escolha dos pseudônimos



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Os pseudônimos que se repetem foram numerados de acordo com a ordem de recebimento das narrativas – *Desafio 1, Desafio 2, Desafio 3*, etc. Apesar de as narrativas terem sido produzidas na individualidade, sem nenhuma intervenção ou ideia a respeito dos pseudônimos que poderiam ser usados, podemos observar que muitas palavras escolhidas se assemelham em sua gênese e conceito, por exemplo, desafio/desafiadora; inovação/inovador. Essas escolhas também têm relação com o tempo inicial da pesquisa, pois, nos encontros síncronos, as acadêmicas traziam essas palavras em meio às suas narrativas orais, e são essas evidências que procuramos igualmente trazer ao longo do texto, visto que muitas interpretações e inferências foram realizadas no confronto entre o que ouvíamos ser explicitado nas narrativas orais e o que lemos na sistematização das narrativas escritas.

Desafio foi a palavra mais escolhida pelo grupo e, com certeza, ela é carregada de significado, principalmente porque, nos momentos de encontros formativos, muitas relatavam que esse cenário de estágio estava inserido em uma realidade completamente atípica e nunca experienciada. Desafio, de acordo com o dicionário de língua portuguesa, significa: “Ato ou efeito de desafiar. Provação que se faz a alguém para ver se é capaz de fazer algo. Tarefa difícil de ser executada” (ACADEMIA..., 2008, p. 405). E, de fato, esse foi um estágio que exigiu muitas tarefas difíceis de serem planejadas e executadas, provocando e mobilizando ações que, muitas vezes, provocaram uma sensação de incapacidade de desenvolvimento.

A escolha dessas palavras também se justifica nas narrativas construídas a partir das perguntas norteadoras da pesquisa-formação (JOSSO, 2004). Foi possível observar que muitas estagiárias levaram em consideração que os planejamentos das propostas, o uso da tecnologia, as produções de vídeos e as pesquisas produzidas fizeram parte do processo do desenvolvimento profissional nesse novo cenário e acabaram, de forma significativa, levando à escolha das palavras do pseudônimo, conforme pode ser verificado nos excertos que seguem.

Em um momento tão frágil como o que estamos vivenciando, neste estágio, a empatia prevaleceu. Pudemos continuar com as aprendizagens e ao mesmo tempo proporcionar aprendizagens. Senti falta, sim, do modelo presencial, porém esta forma foi uma experiência única e inovadora (Empatia);

Acredito que dentro da dinâmica utilizada no estágio, todas as situações foram de grande valia para o desenvolvimento profissional, pois, para realizar o cronograma proposto, foi necessário ter sensibilidade em criar algo atrativo e pedagógico levando em consideração a faixa etária e, principalmente, o fato de que as crianças que iriam absorver essas propostas estão (devido a pandemia) com um grande contato com a internet, portanto, a necessidade de pensar em ideias inovadoras se tornou imprescindível, pois, em meio a tanta tecnologia, criar algo que prenda atenção das crianças é desafiador (Inovador);

Sabemos que o estágio visa contribuir tanto no planejamento quanto na prática pedagógica, não foi diferente, mas foi necessário reconstruir estratégias para que o estágio fosse realmente vivenciado de forma significativa e com uma identificação da discente estagiária ao processo profissional (Desafiadora).

De início, atuar numa modalidade remota parecia que teria um tempo determinado, passageiro, mas, aos poucos, essa organização foi ganhando um espaço-tempo muito amplo, o que acabou exigindo cada vez mais resiliência por parte das estagiárias. Neste sentido, fomos abrindo espaço para que esses anseios pudessem ser trazidos aos encontros, afinal, as narrativas “[...] em supervisão podem contribuir para a formação de professores reflexivos, se o supervisor habituar os seus estagiários a registrarem as suas práticas, a refletirem sobre elas e até a partilharem esses registros” (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p. 106).

Assim, durante os encontros, as narrativas das pesquisas desenvolvidas para o planejamento das propostas, o compartilhamento de ideias e a reflexão sobre os documentos orientadores do currículo dos Anos Iniciais, principalmente no que se refere à ideia disciplinar da BNCC, às inseguranças sobre as escolhas realizadas, à constituição de uma rede social que estava servindo de referência para o trabalho pedagógico dos Anos Iniciais, enfim, ao processo como um todo, foi muito importante para a experiência formativa de cada uma, conforme demonstram algumas narrativas a seguir.

Os momentos de compartilhar os trabalhos produzidos foram momentos significativos da docência em situação remota. Assistir aos vídeos dos colegas, isso nos auxilia a sair da nossa bolha e pensar em outras possibilidades para um mesmo tema (Desafio 1);

Os elogios e agradecimentos de professores pelas propostas realizadas e postadas na página Pedagogia em Movimento. O relato deles em relação à dificuldade que estavam encontrando nas atividades remotas e buscando conosco, estagiários, ideias e propostas para aderirem com as crianças. Foi muito significativa esta troca (Inovador);

A construção de materiais num todo, todo o processo do estágio, foi uma experiência diferente e encantadora (Educação 2.0).

Ao fazer uso das metodologias das narrativas no estágio supervisionado, como processo autoformativo, fomos buscando atingir alguns objetivos formativos, que se constituíram na dinâmica permanente de aprender sobre o ofício de “ser professor” ou de “estar professor”, uma tarefa árdua, pois requer o permanente aprender e desaprender no processo de construção da identidade profissional. Neste sentido, conforme Alarcão (1996, p. 18),

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autônomo, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer.

Nessa dinâmica, consideramos que os espaços de formação inicial necessitam constituir processos autoformativos, para que as/os acadêmicas/os possam problematizar suas experiências de docências perante os contextos diversos da realidade da profissão no tempo presente, sobre o que fazem e o que veem fazer (ALARCÃO, 1996), afinal, como salienta Zabalza (2014), a universidade não pode constituir-se somente como um espaço de formação para o futuro, ou seja, para quando o curso

for concluído. Muito mais do que isso, a academia é um espaço de formação para as dimensões de um sujeito do presente, que não se forma apenas para o trabalho, posto que a vida humana não é somente trabalho. Por isso, o autor chama a atenção para que a formação abranja as dimensões pessoal, social, intelectual e prática (ZABALZA, 2014).

Dessa maneira, a formação profissional não pode ser reduzida ao saber meramente técnico, como argumenta Zabalza (2014), pois é preciso compreender a formação como um processo de intervenção pedagógica do “Eu”, como uma preocupação por si e pelo próprio crescimento pessoal. Por este motivo, o autor assevera que

[...] um rico estágio é um estágio que oferece oportunidades não só de aprender coisas úteis para o futuro desempenho profissional dos estudantes, mas que possibilita melhorar como pessoa, preocupar-se com o contexto, conhecer-se melhor, poder experimentar essa preocupação por si mesmo à qual se referia Foucault (ZABALZA, 2014, p. 83).

Neste sentido formativo, o estágio com alunos dos Anos Iniciais oportunizou uma ampliação da formação humana das acadêmicas envolvidas, as quais podem ser reconhecidas em narrativas como as das estagiárias *Desafio 1*, *Desafio 4* e *Resiliência 1*, citadas a seguir.

Durante todos os momentos de pesquisa do estágio, me vi em desenvolvimento profissional e também pessoal, visto que pouco sabia lidar com tantos recursos tecnológicos e esse exercício me fez crescer pessoalmente. Percebi que ser pedagogo(a) é estar em constante desenvolvimento, aprimoramento e, para isso, a pesquisa deve estar sempre presente (*Desafio 1*);

Minha resiliência, acreditar em mim foi muito importante para vencer os desafios do estágio. Reconhecer que são tempos diferentes e tudo bem em errar, em ter medo, cansaço, mas resistir sempre e dar o meu melhor (*Resiliência 1*);

Várias aprendizagens que adquiri no estágio vão além da profissão que irei exercer. Por exemplo, pensar sobre os materiais usados na docência também tem que ser levado para a vida, como o excesso de E.V.A., que em nada colabora com o tema transversal do meio ambiente. Pensar na elaboração de temas transversais me fez ver isso. De nada adianta falar sobre ética com as crianças se não as respeito, se não acolho o medo delas nesse momento de pandemia, por isso, acho que o estágio vai além do ambiente acadêmico, é para a vida (*Desafio 4*).

Nas narrativas sobre as aprendizagens da profissão, também identificamos algumas palavras recorrentes: flexibilidade, continuidade do percurso formativo, atualização, engajamento, comprometimento, superação de desafios, relações humanas e criatividade. Nesta direção, a estagiária *Educação 2.0* também salientou que aprendeu que “[...] nenhuma tecnologia supera a atividade presencial de sala de aula com as crianças”, e a estagiária *Inovador* chamou a atenção para as transformações e mudanças da educação, que nunca tiram as necessidades das crianças da centralidade:

A educação não pode parar, principalmente, em relação às crianças, pois a necessidade delas vai além da matriz curricular. Devemos estar sempre nos atualizando e inovando os métodos de aprendizagem, pois a qualquer momento, tudo pode mudar e novas abordagens precisarão ser feitas. Aprendi que é preciso aumentar sempre, cada vez mais, o leque de possibilidades para a educação (*Inovador*).

Nessa perspectiva, Zabalza (2014) pontua que o estágio vai sendo composto como um encontro consigo mesmo e com tudo que envolve a profissão: as instituições e suas culturas, a teoria, os profissionais, as hipóteses, as expectativas, as crianças, os preconceitos, os problemas, etc. Por isso, as “máscaras” e os “personagens” construídos nas atividades acadêmicas tendem a desaparecer nos estágios, quando se enfrenta situações reais, em companhia de outros profissionais que também têm muito a ensinar. Assim, o papel fundamental do período de estágio é permitir que os estudantes possam confrontar o que aprenderam nas aulas universitárias com as experiências que estão vivendo. Igualmente, devem confrontar a experiência vivida com a teoria, construindo suas experiências formativas (ZABALZA, 2014).

Neste contexto, então, o que seria uma experiência? Nas palavras de Larrosa (2016a, p. 18),

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Se algo me acontece, forma-me, transforma-me. Se algo se passa comigo, me constitui, “me faz quem eu sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade” (LARROSA, 2016b, p. 48). Por isso, Larrosa aponta que “[...] o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa” (*Ibidem*, p. 48, grifo nosso).

Larrosa e Kohan (2016) sinalizam que a experiência é aquilo que dá sentido à educação, e não à verdade, pois não educamos para transmitir o que já sabemos, mas, para transformar o que sabemos, o que impõe nos livrarmos das verdades que nos levam a educar. Neste cenário, a educação não se faz a serviço das lógicas operativas e funcionais já existentes, mas se organiza em torno da liberdade, da emancipação, da alteridade, da abertura ao novo. Deste modo, são os sentidos e os significados levantados pelo meio, pelas crianças, pelos acadêmicos e acadêmicas que vão construindo o cenário educativo, fato que também movimenta o percurso constitutivo do estágio.

Nesses termos, o estágio em Anos Iniciais do curso de Pedagogia da UFFS Erechim/RS foi organizando suas ações formativas com base nas demandas levantadas pelo grupo. As temáticas e ações presentes foram organizadas a partir do que fazia sentido para cada estagiária. Foi consenso do grupo que as metodologias estudadas durante o curso foram falhas em suas transposições didáticas e caminhos apontados para a construção da docência com crianças. As narrativas orais e escritas evidenciam que muitas “lacunas” nessa formação foram deixadas, principalmente em relação aos fundamentos dos componentes curriculares de História, Geografia, Ciências Naturais, Matemática, Ensino Religioso e Artes. Sem conceitos esclarecidos e sem proposições didáticas organizadas, realizar planejamentos de acordo com os objetos de conhecimento salientados pela BNCC foi um desafio no estágio, principalmente para evitar cair na armadilha que esse documento curricular pode nos lançar, ao constituir um currículo marcado pela aplicabilidade de conteúdos fragmentados e organizados

pela lógica da produtividade de políticas neoliberais, ausente de um pensamento autor-reflexivo e crítico (MANFRÉ, 2020).

Não é objetivo deste texto fazer reflexões e apontamentos acerca da BNCC para os Anos Iniciais, contudo, convém mencionar que a falta de reflexões mais profundas nos cursos de formação de professores, sobretudo dentro do curso em que atuamos, acaba, muitas vezes, gerando ações didáticas nos planejamentos dos estágios que são vazias de sentido, reprodutoras, fragmentadas e semiformativas, como destacado por Manfré (2020). O autor pontua que a semiformação fica evidente na análise do documento da BNCC, notadamente, pela organização de um

[...] saber fragmentado, nas metodologias e didáticas empobrecedoras, no ensino instrumentalizado, no desprestígio do professor como fonte de saber, nas atividades voltadas para o “aprender a aprender”, no tempo administrado com o objetivo de “formar” mais em menos tempo, no aligeiramento da formação mediada por modelos empreendedores externos à escola (MANFRÉ, 2020, p. 26).

Neste sentido, enquanto orientadoras de estágio, temos que nos manter atentas para poder alertar as proposições que surgem dentro de uma lógica de pensamento instrumental, propondo, a todo o tempo, tomadas de consciência sobre as ações planejadas para as crianças do Ensino Fundamental e, muitas vezes, desconstruindo as ideias de algumas propostas planejadas pelas estagiárias. A narrativa da estagiária *Desafio 4* vem ao encontro dessas constatações, e permite-nos refletir que ainda precisamos avançar enquanto curso de Pedagogia na formação para a docência nos Anos Iniciais:

As lacunas deixadas pelo nosso curso com relação às metodologias são visíveis quando em situações, como a do estágio, precisamos fazer uso de fundamentos de áreas das quais nem conhecemos e nunca se quer ouvimos falar. Sabemos que não é possível abranger tudo, mas muitos componentes que tivemos nem o mínimo nos trouxeram de conhecimento da BNCC, nem onde buscar e muito menos sobre uma visão mais crítica com a BNCC (Desafio 4).

Sendo assim, muitos encontros síncronos com o grupo foram dedicados para receber convidados de outras instituições e colegas (professores do curso), para dialogar sobre os fundamentos e as metodologias de História, Geografia, Ciências Naturais e Matemática. Sabemos que esses espaços não abrangeram a necessidade formativa de cada estagiária na sua totalidade, mas permitiram conhecer caminhos e movimentar as pesquisas nos assuntos abordados, e, assim, acreditamos que as narrativas também trouxeram aspectos sobre o papel da universidade na constituição de uma práxis reflexiva, fato que constitui a segunda categoria de análise da pesquisa.

O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DA PRÁXIS REFLEXIVA

A partir das narrativas produzidas sobre a experiência formativa do estágio em Anos Iniciais, percebemos o quão importante é o papel da universidade nos processos formativos de uma práxis reflexiva¹⁰ para a docência neste período de escolarização,

¹⁰ Práxis reflexiva é entendida, aqui, como um eminente grau de consciência implicado na prática educativa (VÁSQUEZ, 1977).

especialmente pela compreensão de sua atividade social transformadora (VÁSQUEZ, 1977) e atribuição de uma clara fundamentação teórica dos projetos de estágio, que possibilitaram proporcionar uma orientação e um sentido formativo coerente com as questões que lhes davam sustentação e suporte (ZABALZA, 2014).

Nas palavras de Zabalza, os estágios nas universidades têm uma contribuição formativa muito importante para os/as acadêmicos/as, não somente pela aproximação com a cultura profissional, mas, principalmente, pelo espaço de consciência que produzem sobre sua própria formação, afinal, o estágio serve para

[...] levar a cabo experiências formativas que são novas e diferentes daquelas trabalhadas nas aulas e laboratórios universitários: adquirir novos conhecimentos, desenvolver novas habilidades, reforçar ou modificar atitudes, entre outros [...] Serve para que os estudantes se tornem conscientes da forma como encaram as atividades que levam a cabo e, por fim, quais são seus pontos fortes e fracos. De certo modo, constitui um recurso importante no momento de identificar e tomar consciência das próprias lacunas formativas. É, portanto, um excelente recurso de autoavaliação e de motivação (ZABALZA, 2014, p. 107-113).

Tomar consciência sobre seus pontos frágeis e fortes foi um dos aspectos que priorizamos destacar na pesquisa-formação desenvolvida, afinal, sempre julgamos que fosse importante que cada estagiária tivesse compreensão sobre seus conhecimentos e seus pontos a avançar, para construir uma práxis reflexiva sobre a prática, com tomadas de consciência acerca do caráter transformador que a atividade docente desempenha (VÁSQUEZ, 1997).

De acordo com Vázquez (1997), esse caráter transformador da práxis, além de ter relação com os instrumentos, com as tecnologias e as atividades desenvolvidas, também tem relação com a formação humana de cada sujeito envolvido no processo, numa constante relação entre teoria e prática. Por isso, uma das perguntas norteadoras da pesquisa-formação tinha como objetivo identificar quais as “dificuldades”¹¹ enfrentadas nesse momento de estágio remoto e como cada uma das estagiárias fez para poder superá-las ou, ao menos, afrontá-las, o que foi sistematizado em algumas narrativas:

A impossibilidade do diálogo olho a olho, isso faz muita falta. E também não estamos inseridas dentro do contexto escolar (Desafio 1);

A falta de contato com os colegas e professores. E planejar sem ter o contato com as crianças (Desafio 3);

Acredito que a timidez, vergonha de produzir conteúdo para ficar na rede e lidar com toda os desafios impostos pelo isolamento (Resiliência 1);

Com certeza, o maior deles foi não estar com as crianças, não ouvir os seus desejos e anseios. Os momentos de gravação e edição de vídeos também foram complicados, tanto pela parte tecnológica quanto pela inibição na hora de gravar (Inovador); Minha principal dificuldade foi falar com a câmera e não ter retorno imediato da situação proporcionada! (Empatia).

¹¹ Usamos a palavra entre aspas, pois hoje enxergamos, com mais clareza, que seriam experiências limitadas ou pouco exploradas, ou ainda sem sentido, e não dificuldades, no sentido de impedimento ou penoso.

Como podemos observar nas narrativas, foi quase unânime o consenso de que planejar sem conhecer as crianças e o contexto escolar, sem possibilidade de diálogo e interação pessoal, de estabelecer o “olho no olho”, como dito pela estagiária *Desafio 1*, foi uma das maiores “dificuldades”. O cenário imposto pelo distanciamento social foi um empecilho que, de certa forma, trouxe obstáculos ao processo de estágio. Além disso, a gravação de vídeos e tudo o que envolvia a parte tecnológica também foram adversidades enfrentadas por grande parte do grupo e que apareceram em suas narrativas, tanto orais como escritas.

Como forma de superar essas “dificuldades”, os diálogos e trocas entre as colegas e as orientadoras de estágio foram muito importantes, conforme destacado pelas estagiárias, ao afirmarem que: “Ter as professoras e colegas sempre à disposição para sanar todas as dúvidas” (*Desafio 3*); “A disponibilidade da orientadora foi muito importante, pois serviu para acalmar e estabilizar os sentimentos em vários momentos” (*Inovador*); “A conversa e o diálogo foram essenciais” (*Educação 2.0*).

Essas e outras narrativas sinalizaram, mais uma vez, que, na coletividade, no contexto (auto)formativo proporcionado pelo estágio, foi sendo constituído um percurso reflexivo de docência, atingindo objetivos, como

estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática. O prático torna-se investigador e o investigador implica-se na prática; integrar vários momentos de formação (articulação informação/conhecimento/saber e articulação formação profissional e pessoal); formar produtores de inovação através de uma reflexão coletiva sobre as práticas; facilitar a convergência de diferentes domínios disciplinares (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p. 106).

O grupo também evidenciou, nas suas narrativas orais e escritas, a importância de que o curso tenha o compromisso de colaborar com essa trajetória formativa de maneira mais ética no que diz respeito à docência com as crianças. Mais reflexões teóricas sobre os fundamentos das áreas, elaboração de mais situações práticas e de planejamento durante o curso, aumento do número de docentes nas orientações de estágios em docência, convite a outros profissionais e estabelecimento de parcerias com outras universidades são algumas das propostas deixadas pelo grupo, como sugestão de trabalho para a UFFS e que estão exemplificadas nas falas das estagiárias, conforme poder ser verificado nos excertos a seguir:

Acredito que o curso em si deveria dar um pouco mais de atenção ao ensino fundamental, reforçando as metodologias, principalmente, falta esse “tcham” dentro da pedagogia (*Educação 2.0*);

Melhorar as metodologias, para preparar melhor o futuro docente. Na minha opinião, essa é a grande lacuna do nosso curso (*Resiliência 2*);

O número de professores da orientação do estágio é pouco, assim como ao longo do curso vamos nos deparando com poucos professores que são da Pedagogia, o que nos deixa com poucas referências sobre o que realmente é constituir-se pedagogo. Outra questão é que muitos professores não têm experiências no trabalho com crianças e sem saber sobre desenvolvimento infantil acabam propondo coisas que não se aproximam delas, muitos não acreditam na potência das crianças e acabam desconsiderando isso ao mostrar exemplos de atividades (*Desafio 4*).

Como destacado na passagem de Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), a formação docente tem seus fundamentos na educação com o compromisso político-social, ou seja, os processos formativos para a docência precisam promover o permanente estudo, o debate e a reflexão crítica sobre a ação pedagógica. Neste sentido, pontuações como essas nos fazem reavaliar o percurso formativo do curso e pensar em novas estratégias para o curso de Pedagogia.

Desse modo, acreditamos que os processos formativos, ao constituírem a profissionalização docente, não podem restringir-se em competências técnicas, mas, também, aos saberes necessários para o trabalho pedagógico do ensino e da aprendizagem (e é isso que queremos apontar aqui). De tal maneira, é crucial a discussão referente à concepção epistemológica interacionista, a partir da qual se compreende que a aprendizagem escolar não é “acumular conteúdos, mas aumentar a capacidade de aprender, pois os conteúdos caducam, as estruturas não, elas são instrumentos vitais que, uma vez construídas, acompanham o sujeito por toda a vida” (BECKER, 2001, p. 274).

Tomar consciência de que o conhecimento não é algo pronto, acabado, finalizado, como pontua Becker (2001), provoca-nos, de certa forma, a agir na direção da organização de um novo paradigma para a formação docente: a formação orientada para a pesquisa, como caracteriza Kincheloe (1997). Inerentemente político, formar docentes para a pesquisa é rejeitar a crença de preparar os futuros professores para ajustá-los em escolas como as existentes. Sendo assim, ao acolher as demandas do grupo de estagiárias e da comunidade escolar durante o processo desse estágio, percebemos que estávamos iniciando um caminho para a formação de profissionais não apenas com objetivos para o ensino, mas, também para a pesquisa e para analisar e compreender o que está ocorrendo na sociedade.

Nessa dimensão, André (2016, p. 97-98) aduz:

Quais seriam, então, as competências do novo professor? Qual o papel das instituições formadoras de professores? No processo de formação é importante trabalhar o conhecimento bem como as atitudes: a aquisição do conhecimento deve ocorrer da forma mais interativa; a formação deve acontecer no interior da escola, partindo de situações problemáticas: e, nesse sentido, o currículo de formação deve propiciar o estudo de situações práticas reais. Para que a formação seja significativa, ela deve proporcionar a oportunidade de desenvolver uma prática reflexiva competente.

É neste cenário de construir sentidos realmente significativos para a formação docente que os estágios precisariam ser efetivados. Em meio a uma pandemia, qual seria nosso papel enquanto universidade? Qual seria o papel das estagiárias? Quais seriam as estratégias formativas que precisariam ser mobilizadas? Como desenvolver ações que realmente tivessem sentido diante de um cenário tão turbulento e incerto como o que vivíamos? Que conhecimentos eram essenciais para constituir a práxis reflexiva das acadêmicas? Talvez nesse momento não tenhamos todas as respostas, mas temos o desejo da busca pela mudança, da abertura, da (re)invenção de um percurso formativo. Tudo isso evidencia a transformação própria do sujeito da experiência (LARROSA, 2016a) pelo viés da práxis reflexiva (VÁSQUEZ, 1997).

Compreendemos que a formação docente requer processos pedagógicos de autoformação “[...] na perspectiva crítico-reflexivo, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1995, p. 25). Neste sentido, consentimos que o estágio na formação inicial de pedagogos/as necessita ser entendido como um componente curricular que se desenvolve pelo processo de autoformação, com estratégias de contínua reflexão, a fim de que possamos colaborar na construção de um pensamento crítico frente ao trabalho pedagógico, que, no caso desse estágio, se relaciona aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário da virtualidade, percebemos que se constituiu uma nova perspectiva de profissionalidade docente, o que, de acordo com Pacheco,

Significa trazer à realidade educativa algo efetivamente novo, ao invés de não modificar o que seja considerado essencial. Pressupõe não a mera adoção de novidades, inclusive as tecnológicas, mas mudança na forma de entender o conhecimento (2019, p. 50).

Nesse contexto, a inserção dos recursos tecnológicos não foi considerada novidade, mas a forma como o processo foi conduzido, principalmente ao constituir a experiência formativa de cada acadêmica pelos processos (auto)formativos que foram sendo constituídos nos encontros de estágio.

De início, pensávamos muito em estar com as crianças, dentro das escolas que haviam oferecido o campo de estágio, mas, aos poucos, fomos percebendo que as redes sociais “Pedagogia em Movimento” foram se tornando um apoio para outras instituições, alcançando muitos outros profissionais dos Anos Iniciais, os quais puderam encontrar um espaço de inspiração para o seu trabalho pedagógico. E é nesse sentido que acreditamos que a abrangência do estágio foi muito maior do que o planejado inicialmente.

Na formação docente, é primordial que se desenvolva o processo autoformativo, a abertura ao diálogo e à reflexão, como dinâmica metodológica para a problematização do cotidiano da escola e do fazer pedagógico (ALARCÃO, 1996; NÓVOA, 1995; ZABALZA, 2014). Conforme o exposto, a autoformação durante o desenvolvimento do estágio dos Anos Iniciais da Pedagogia, no ano de 2020, deu-se por meio do diálogo reflexivo virtual e permanente. Os encontros assíncronos e síncronos eram constituídos de práticas sistemáticas de pesquisa, de registro e das narrativas experienciais e reflexivas, por considerarmos a formação da profissão docente um processo que exige reflexão crítica do saber conhecer, saber fazer, saber conviver e saber ser, na perspectiva da práxis reflexiva (VÁSQUEZ, 1977).

Conforme evidenciado nas narrativas das estagiárias, o estágio, desenvolvido de maneira remota, permitiu construir uma identidade profissional singular e aberta a mudanças, que exigiram novos olhares, novos desafios, novas estratégias pedagógicas e novas formas de relação com o conhecimento com as escolas e com as crianças, enfim, com a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essas novas mudanças trazem uma perspectiva do processo reflexivo e autoformativo docente que pode ser

constituído na dinâmica de metodologias como a pesquisa-formação (JOSSO, 2004). Nesse contexto, percebemos o quanto as narrativas foram fundamentais para a constituição da reflexão na ação e reflexão sobre a ação, colaborando para constituir profissionais que almejam a solução de problemas pelo viés do trabalho colaborativo, do pensamento crítico e da pesquisa.

Enquanto orientadoras de estágio, percebemos, também, que na companhia das estagiárias e, concomitante à análise de suas narrativas, fomos produzindo um movimento de (co)educação, como diriam as colegas Vaniel, Laurino e Novello (2013, p. 139), pois acreditamos que, além de estarmos desenvolvendo ações educativas com a turma, ao mesmo tempo, estamos nos educando, nos formando como professores, “em companhia, em codependência com o outro; o outro é também o professor formador que faz parte das redes de conversação, que participa do coletivo que discute e problematiza o seu fazer”.

As narrativas desenvolvidas ao longo da pesquisa também evidenciam o modo como estamos constituindo o percurso formativo dentro do curso de Pedagogia. Assim, acreditamos ser importante refletir junto aos demais colegas no que concerne a como podemos organizar um currículo que venha progredir nos pontos destacados, qualificando a formação para além de uma instrumentalização “técnica”, como muitas vezes percebido nos pedidos das estagiárias.

Além disso, semelhante ao que descreveram as autoras Vaniel, Laurino e Novello (2013) no texto “(Co)Educar: Formação de Professores em Redes de Conversação”, de certa forma, ao organizar as redes sociais com as proposições desenvolvidas pelas estagiárias, estávamos produzindo materiais pedagógicos que puderam compor o acervo de pesquisa de nosso próprio curso. E assim, como na pesquisa das autoras, foi nas reflexões atentas, na problematização sobre o fazer docente nas propostas remotas, por meio do diálogo sobre a produção dos materiais para as redes sociais, que fomos exercendo o (co)educar.

Ao retomar os objetivos do estágio do curso de Pedagogia, portanto, compreendemos que um deles esteve em maior evidência no processo: “Fomentar a pesquisa como base do planejamento das atividades de intervenção e da análise dos resultados” (UFFS, 2010, p. 192). É nesse viés de constante pesquisa, de constante busca e inquietude que fomos e vamos traçando um percurso (auto)formativo nos estágios, sempre em companhia e em colaboração.

Assim sendo, esta pesquisa pôs-nos a refletir sobre o currículo do curso e da Educação Básica; sobre as propostas remotas desenvolvidas; sobre a virtualidade do contexto de pandemia; sobre a importância da abertura de espaços de diálogos; sobre o sentido de *inovação*; e, principalmente, sobre a nossa experiência formativa, o que nos permitiu crescer com *resiliência* diante dos *desafios*, com *força* e *fé*. Fé, não no sentido religioso, mas no sentido social de autenticidade, legitimidade e honestidade com o processo de formação humana, posto que a pesquisa nos mostrou que o processo educativo é esse que se constitui na *empatia* e no contexto da coletividade de um trabalho consciente e reflexivo que desenvolvemos enquanto professoras universitárias, que trabalham pensando na formação humana integral dentro de um curso de Pedagogia ao (re)criar um estágio em tempos de pandemia.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Dicionário escolar da Língua Portuguesa*. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- AMARAL, Maria João; MOREIRA, Maria Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996. p. 89-124.
- ANDRÉ, Marli (org.). *Práticas Inovadoras na formação de professores*. Campinas/SP: Papyrus, 2016.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia o Novo Coronavírus – COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm > Acesso em 24 abr 2020.
- FRISCH, Max. Prólogo. In: LAROSSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KINCHELOE, Joe Lyons. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LAROSSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016a. p. 15-34.
- LAROSSA, Jorge. A experiência e suas linguagens. In: LAROSSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016b. p. 35-56.
- LAROSSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: LAROSSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 5-6.
- MANFRÉ, Ademir Henrique. Base Nacional Comum Curricular e (Semi) Formação: quais os dilemas da escola atual?. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 35, n. 111, p. 9-28, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.111.9-28>. Acesso em: 14 jul. 2021.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995.
- PACHECO, José. *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. *Projeto Pedagógico do curso de graduação em pedagogia-Licenciatura*. Chapecó: UFFS, 2010.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. CONSELHO UNIVERSITÁRIO. *Resolução nº 35/CONSUNI/UFFS/2020*. Estabelece o Protocolo de Biossegurança e diretrizes institucionais para preparação e execução do Plano Institucional de Retorno Gradual das Atividades Acadêmicas Suspensas, no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) para o período de emergência de saúde frente à pandemia da COVID-19. Chapecó/SC: UFFS, 2020. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2020-0035>>. Acesso em 24 ago 2020.
- VANIEL, Berenice Vahl; LAURINO, Débora Pereira; NOVELLO, Tanise Paula. (Co)educar: formação de professores em redes de conversação. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 28, n. 90, p.134–151, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2013.90.134-151>. Acesso em: 16 jul. 2018.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.
- ZABALZA, Miguel. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação
está sob Licença Creative Commons CC – By 4.0.