



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

LETÍCIA MONTE VIEIRA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO
ENSINO REMOTO E SEUS EFEITOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

FORTALEZA

2023

LETÍCIA MONTE VIEIRA

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO
ENSINO REMOTO E SEUS EFEITOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina Façanha Soares

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V716e Vieira, Leticia Monte.
O estágio supervisionado na Educação Infantil no contexto do ensino remoto e seus efeitos para a formação docente / Leticia Monte Vieira. – 2023.
48 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Cristina Façanha Soares.

1. estágio supervisionado. 2. formação docente. 3. educação infantil. 4. pandemia. I. Título.
CDD 370

LETÍCIA MONTE VIEIRA

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO
ENSINO REMOTO E SEUS EFEITOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina Façanha Soares

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Cristina Façanha Soares (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr^a Georgia Albuquerque de Toledo Pinto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ao meu Senhor Jesus, a Maria minha Mãe Santíssima e ao meu querido São José.

A minha família, especialmente meus pais, Toni e Vânia, que tanto fizeram e continuam a fazer por mim nessa jornada.

RESUMO

Tendo em vista que o advento da pandemia ocasionou diversas mudanças no modo de se fazer educação, o presente estudo trata sobre os efeitos da realização do estágio supervisionado na Educação Infantil durante o contexto do ensino remoto para a formação docente. Este trabalho tem como principal objetivo investigar como se deu a realização da atividade de estágio na Educação Infantil realizada no formato remoto, no contexto pandêmico emergencial, a fim de apontar os efeitos na formação dos estudantes de pedagogia. Para tanto, valeu-se das contribuições teóricas de Pimenta e Lima (2012), Lima (2008), Ostetto (2002; 2011a; 2011b), dentre outros. Foi realizada uma pesquisa básica com abordagem qualitativa do tipo exploratória. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se a revisão bibliográfica, além de questionário aplicado via plataforma do Google Forms com nove estagiários(as) que cursaram a atividade de estágio na Educação Infantil no período de 2021.1. Diante disso, foi possível verificar que o estágio como primeira experiência de atuação na Educação Infantil levou uma parte dos(as) pedagogos(as) em formação a esperarem, nessa etapa, a experimentação da docência por meio de vivências presenciais e a associarem essa fase como o momento de aplicar a teoria estudada às práticas do cotidiano educacional, almejando, além disso, que todas as suas dúvidas sejam sanadas. Essa expectativa foi frustrada com o advento da pandemia e adoção do ensino remoto emergencial, levando uma parcela dos discentes a esperarem por um estágio voltado para a abordagem teórica e de formulação de hipóteses acerca da Educação Infantil. Adiante, foi constatado que as etapas de observação e intervenção foram avaliadas negativamente por grande parte dos(as) estagiários(as), afinal a dependência dos recursos digitais para tal e falta de feedback por parte dos responsáveis pelas crianças causou essa percepção. A participação foi parcialmente avaliada como positiva, no que diz respeito às participações de momentos com as professoras, tendo o planejamento como principal destaque. Por outro lado, essa etapa teve seu lado negativo devido à falta de momentos com as crianças. Com isso, foi possível constatar que na visão dos estudantes o estágio em Educação Infantil realizado no formato remoto se mostrou num contraste, tendo seus pontos positivos e negativos, limitados, principalmente, pela necessidade das tecnologias que acabaram por reduzir as possibilidades de aproximação com a realidade da Educação Infantil. Ainda assim, essas mesmas dificuldades contribuíram para que os pedagogos em formação refletissem acerca da docência e da infância naquela conjuntura.

Palavras-chave: estágio supervisionado; formação docente; educação infantil; pandemia.

ABSTRACT

Considering that the advent of the pandemic caused several changes in the way of doing education, the present study deals with the effects of carrying out the supervised internship in Early Childhood Education during the context of remote teaching for teacher training. The main objective of this work is to investigate how the internship activity in Early Childhood Education was carried out in the remote format, in the emergency pandemic context, in order to point out the effects on the training of pedagogy students. For that, it used the theoretical contributions of Pimenta and Lima (2012), Lima (2008), Ostetto (2002; 2011a; 2011b), among others. A basic research with a qualitative approach of the exploratory type was carried out. As methodological procedures, a bibliographic review was used, in addition to a questionnaire applied via the Google Forms platform with nine interns who attended the internship activity in Early Childhood Education in the period of 2021.1. In view of this, it was possible to verify that the internship as the first experience of acting in Early Childhood Education led some of the pedagogues in training to expect, at this stage, the experimentation of teaching through face-to-face experiences and to associate this phase as the moment to apply the theory studied to the practices of daily educational life, aiming, moreover, that all your doubts are resolved. This expectation was frustrated with the advent of the pandemic and the adoption of emergency remote teaching, leading a portion of the students to wait for an internship focused on the theoretical approach and the formulation of hypotheses about Early Childhood Education. Further, it was found that the observation and intervention stages were negatively evaluated by most of the interns, after all, the dependence on digital resources for this and the lack of feedback from those responsible for the children caused this perception. Participation was partially evaluated as positive, with regard to sharing moments with the teachers, with planning as the main highlight. On the other hand, this stage had its negative side due to the lack of moments with the children. With this, it was possible to verify that in the view of the students, the internship in Early Childhood Education carried out in the remote format was in contrast, having its positive and negative points, limited mainly by the need for technologies that ended up reducing the possibilities of approximation with the reality of Early Childhood Education. Even so, these same difficulties contributed to make pedagogues in training reflect on teaching and childhood in that context.

Key-words: supervised internship; teaching training; kindergarten; pandemic.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO (A) PEDAGOGO (A)	11
2.1	O estágio na formação de professores: concepções e fundamentos	11
2.2	O estágio como pesquisa: uma proposta investigativa	14
3	O ENSINO REMOTO E O ESTÁGIO NA FACED/ UFC	16
3.1	O ensino remoto e a proposta da FACED - Participar e Incluir: por uma pedagogia colaborativa no contexto da pandemia	16
3.2	O estágio supervisionado na Educação Infantil	18
3.3	O estágio supervisionado em tempos de pandemia	20
4	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NA PANDEMIA	23
5	METODOLOGIA	28
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	31
6.1	Quais eram as suas expectativas para a atividade de estágio em Educação Infantil antes da pandemia?	31
6.2	Quais eram as suas expectativas para a atividade de estágio em Educação Infantil no formato remoto realizado no período pandêmico?	33
6.3	Como você avalia as etapas de observação, planejamento, participação e intervenção no formato remoto?	35
6.4	Quais os efeitos do estágio remoto na Educação Infantil para a sua formação docente?	37
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
	REFERÊNCIAS	43

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco principal abordar como se deu a atividade de estágio supervisionado na Educação Infantil e seus efeitos para a formação docente, a partir da experiência de alunos (as) que vivenciaram essa etapa no contexto pandêmico.

A temática da pesquisa surgiu a partir da minha experiência na atividade de estágio em Educação Infantil como aluna do curso de Pedagogia e em seguida como monitora, no período de ensino remoto emergencial. Levando em consideração as vivências, os diálogos e os desafios instalados nesse tempo surgiram reflexões e questionamentos acerca do funcionamento da educação, mais precisamente sobre a realização do estágio supervisionado no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

No contexto do curso de Pedagogia da UFC, durante todo o percurso acadêmico, o (a) aluno (a) é incentivado (a) a assumir uma postura crítico-reflexiva, tendo na experiência do estágio curricular supervisionado o enriquecimento dessa prática. Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio supervisionado como campo de conhecimento se faz eixo central na formação acadêmica do futuro professor, pois é por meio desse momento que o educando tem acesso a conhecimentos indispensáveis para a construção da identidade e dos saberes do cotidiano docente. Por isso, a importância de entender como se deu esse estágio vivenciado em um período atípico na educação.

É de conhecimento público que a pandemia vivenciada desde o fim de 2019 foi causada pela infecção respiratória do coronavírus (SARS-CoV-2). A rápida contaminação que se espalhou em diversas regiões do mundo ocasionou uma catástrofe global em diferentes áreas da sociedade. No Brasil, de acordo com a Fundação Oswaldo Cruz (2021), a pandemia de Covid-19 gerou um forte impacto social, econômico, cultural e político, e inserida nesse contexto a educação enfrentou diversos desafios, como a adaptação para o ensino remoto emergencial.

Na ocasião em questão, com o fechamento imediato das escolas, a Educação Infantil continuou suas atividades de maneira remota, seguindo então as recomendações dos documentos de protocolo emergencial indicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Em linhas gerais, o Parecer CNE/CP nº 5-2020 aprovado em abril de 2020, que trata da reorganização do calendário escolar e as possibilidades de ensino não presencial para os diferentes níveis de ensino, indicou que as escolas dessem continuidade aos trabalhos. Dessa forma, os profissionais da Educação Infantil trabalharam

desenvolvendo materiais de orientação aos pais e/ou responsáveis com atividades educativas lúdicas priorizando o desenvolvimento infantil por meio do brincar.

Nesse cenário, como forma de enfrentamento e em resposta aos desafios educacionais gerados pela pandemia, a FACED, em um trabalho coletivo de docentes, discentes e técnico-administrativos, criou o plano Participar e Incluir. Esse projeto possibilitou que as atividades do curso de pedagogia da UFC tivessem continuidade por meio de ações como atividades didático-pedagógicas e virtuais, web seminários e web conferências temáticas, cursos livres e oficinas temáticas. Assim sendo, a atividade de estágio em Educação Infantil seguiu sua realização com o formato remoto.

Diante do exposto e ao levar em consideração a continuidade dos trabalhos na Educação Infantil e na universidade, é notória a necessidade e urgência da ampliação dos estudos que interligam a atividade de estágio na Educação Infantil e a formação docente na pandemia, pois ainda existem muitas lacunas sobre o assunto, visto que é algo recente e que reverbera até os dias atuais. Exemplificando, não se sabe com afinco o que pensam os estudantes, se a realização da atividade no formato remoto foi efetiva ou se prejudicou, se existem outras metodologias para a realização do estágio no cenário em questão, entre outros aspectos a serem apontados durante o trabalho.

Assim, diante das considerações apontadas, busca-se conhecer e refletir sobre o estágio na educação infantil e a formação de professores. Dessa forma, é possível notar que o estudo é importante para a Educação Infantil porque implica na formação dos futuros pedagogos que atuarão na área.

A partir disso, esta pesquisa visa responder à seguinte questão: na visão dos estudantes, quais os efeitos do estágio em Educação Infantil realizado no formato remoto e vivenciado no contexto da pandemia para a sua formação como pedagogo?

Com base nessa questão, o objetivo geral deste trabalho é investigar como se deu a realização da atividade de estágio na Educação Infantil realizada no formato remoto, no contexto pandêmico emergencial, a fim de apontar os efeitos na formação dos estudantes de pedagogia. Como objetivos específicos essa pesquisa pretende: conhecer a proposta do estágio adotado na formação do pedagogo na FACED/UFC; descrever como se deu a realização do estágio no formato remoto; identificar o impacto e/ou efeitos do desenvolvimento do estágio realizado remotamente na Educação Infantil para a formação docente dos estudantes de Pedagogia.

Desse modo, esta monografia está estruturada em sete capítulos, sendo o primeiro esta introdução. O segundo aborda as concepções relacionadas ao estágio docente e sua

importância para a formação do estudante pedagogo, além de apresentar a proposta do estágio como pesquisa investigativa. O terceiro capítulo trata do funcionamento do ensino remoto na FAGED, a partir do plano Participar e Incluir. A partir disso, apresenta a estrutura do estágio supervisionado e em seguida mostra sua adaptação e atuação no período emergencial. O quarto capítulo versa sobre a Educação Infantil, contextualizando essa primeira etapa da Educação Básica no Brasil, com base nos documentos que a norteiam e, posteriormente, apresenta os direcionamentos que foram seguidos durante o período pandêmico.

O quinto capítulo se refere à metodologia da pesquisa realizada descrevendo os procedimentos metodológicos utilizados. O sexto capítulo apresenta os resultados e discussões. Por fim, o sétimo capítulo sintetiza os principais pontos da pesquisa e as considerações finais do trabalho.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO (A) PEDAGOGO (A)

Este capítulo versa sobre os aspectos teóricos relacionados à temática do estágio supervisionado. A princípio apresento a legislação de estágio em vigência. Em seguida, discorro acerca do lugar da teoria e da prática no estágio, pois conforme visto em Pimenta e Lima (2012) existe na cultura estudantil o mito de que na teoria a prática é outra, evidenciando então, lacunas existentes tanto nas teorias ensinadas nos cursos de licenciatura, como nas práticas realizadas. Assim sendo, considero necessário explicar como se dão essas duas vertentes e sua implicância na formação de professores. Logo após, apresento a importância do estágio na formação do pedagogo e, por fim, a proposta do estágio como pesquisa.

2.1 O estágio na formação de professores: concepções e fundamentos

De acordo com a Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), o estágio escolar supervisionado é definido como um ato educativo, integrado ao projeto pedagógico do curso que visa a preparação para a futura profissão do estudante. Nessa perspectiva, é com a experiência do estágio que o estudante pode descobrir, duvidar, ser desafiado e conviver com aquilo que é a proposta de seu futuro trabalho.

Assim sendo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) estabelece no Art. 61 que são considerados como fundamentos para a formação de professores:

- I** - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)
 - II** - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)
 - III** - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)
- (BRASIL, 1996, Art. 61).

Desse modo, o estágio impacta diretamente na formação docente, pois nesse processo de formação inicial é compreendido como um campo formador dialético entre teoria e prática e que contribui para promover o saber e o fazer de conhecimentos sobre a educação de crianças (DRUMOND, 2019). Logo, é importante destacar que o estágio supervisionado não se resume à execução da teoria posta em prática, pelo contrário, configura-se como um conjunto de diversos saberes.

No olhar de Pimenta e Lima (2012) não há separação entre teoria e prática, pelo contrário, as duas são como um remo que conduzem o barco, sem uma ou outra não há movimento. Apesar disso, o que se vê na realidade dos cursos de graduação em Pedagogia é uma divisão, pois conforme relatado pelas autoras não é raro ouvir dos estudantes o dilema “na prática, a teoria é outra”.

Diante disso, cabe indagar: de que teoria estamos falando? Por qual prática o pedagogo em construção deve passar? De que teorias e práticas estamos falando, uma vez que o cotidiano das instituições é tão diferente devido aos diversos contextos vividos na educação?

Nessa discussão, Pimenta e Lima (2012) apontam duas principais questões que norteiam a dicotomia existente entre teoria e prática: as teorias ensinadas nas disciplinas e a carga horária dos cursos. As disciplinas dos cursos de pedagogia em sua maioria não possuem nenhuma relação com o campo de atuação dos profissionais “e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 6).

Fazenda (2012) complementa ainda ao chamar atenção para a “hibernação teórica”, existente nos momentos iniciais do curso de formação de pedagogos em que as teorias ensinadas servem unicamente para cumprir tarefas, como a realização de resumos e seminários. Ou seja, a falta de um sentido para a teoria ensinada fortalece a visão do estágio em que teoria e prática são dissociadas.

Além disso, há o desprezo pela carga horária destinada ao estágio, sendo ela realizada somente no momento final do processo formativo. Para Kenski (2012), essa perspectiva do estágio designado aos momentos de conclusão do curso direciona aos estudantes a sensação de que nesse tempo serão sanados todos os problemas relacionados à docência.

Nessa linha, Piconez (2012) aponta em seus estudos a limitada articulação com o contexto da prática pedagógica nas escolas gerada por componentes curriculares que não contribuem com a formação docente. É necessário refletir acerca disso visto que a carga horária teórica dos cursos de pedagogia muitas vezes se mostra distante da realidade da Educação Infantil, área específica desta pesquisa. Ainda nesse sentido, nota-se que os currículos muitas vezes priorizam a educação, no sentido da escolarização da Educação Infantil, em detrimento do cuidado de bebês e crianças pequenas (OSTETTO, 2002).

Outro aspecto relevante é a concepção de prática adotada que, muitas vezes, é reduzida à imitação de modelos e instrumentalização técnica (PIMENTA; LIMA, 2012). Ou seja, são práticas que não contemplam o processo do ensino em sua totalidade.

Conforme visto em Ferraz (2020), as concepções apresentadas têm sustentado a promoção de orientações de estágio com propostas premeditadas, em que as temáticas de

intervenção já estão antecipadamente definidas, não considerando as solicitações reais das escolas e não havendo, conseqüentemente, espaço para o diálogo com os sujeitos incluídos no segmento. Quer dizer, esses fatores acabam dificultando o processo de formação do estudante pedagogo, pois engessam a sua formação na medida em que se separa teoria e prática ou se reduz essa relação a uma “receita de bolo pronta”. Além do mais, mina a capacidade de reflexão do estudante, tira sua liberdade de desenvolver e criar.

Refletindo acerca das concepções de estágio apresentadas e ao fazer uma aproximação com o universo do trabalho docente, é evidente que a formação do professor envolve sim a aprendizagem de técnicas e métodos, o desenvolvimento de habilidades, também a aprendizagem por meio de exemplos e referências da área, porém, não se pode restringir o ato educativo a essas práticas. Logo, para além disso, “o estágio é um momento de aprendizagem, abrangendo observação, problematização e reflexão a respeito do exercício docente” (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 7).

Lima (2008) estabelece ainda que: a) o estágio não é hora da prática, pelo contrário é práxis, isto é, atitude teórica e prática de transformação; b) aproximação da realidade, com envolvimento e intencionalidade; c) atividade teórica, instrumentalizadora da práxis, em que o professor em formação ou atuação é tido como um intelectual em contínua formação e a educação como um processo dialético. Assim, o estágio como campo de conhecimento tem na práxis a articulação da teoria e prática orientadas pela reflexão-crítica em direção a um movimento de ação e transformação.

Diante disso, o estágio supervisionado no curso de pedagogia se faz importante uma vez que aciona saberes que vão além da teoria. Assim, como mencionado por Ostetto (2011b), a formação docente abrange várias dimensões, mais do que uma racionalidade técnica e teórica, assinalada por aprendizados conceituais e procedimentos metodológicos. A autora afirma que “Há no reino da prática pedagógica e da formação de professores muito mais que domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados” (OSTETTO, 2011b, p. 128).

Portanto, o estágio curricular aciona saberes captados durante todo o processo formativo do estudante e futuro pedagogo, que reverberam em sua práxis, sendo então um exercício fundamental para a integração dos seus conhecimentos. Esses saberes, conforme Scalabrin e Molinari (2013), são apenas os fundamentos para a construção da prática em sala de aula, pois a formação docente é um constante realizar-se, que passa pela formação acadêmica

e se aprimora de forma contínua, afinal como seres humanos construímos conhecimentos diariamente, estando assim em ininterrupto processo de aprendizagem.

Desse modo, o estágio se configura como importante componente na formação de professores ao permitir também que os (as) alunos (as) estabeleçam conexões entre as teorias estudadas e prática do ensino à medida em que propicia uma maior aproximação entre o aprendizado acadêmico e a assimilação da dinâmica das escolas (SCALABRIN; MOLINARI, 2013).

Assim sendo, esse movimento dialético deve ser um convite ao (à) estagiário (a) para que assuma uma postura reflexiva e crítica. Para mais, o estágio supervisionado se faz um componente valioso para a construção docente uma vez que atua como atividade integradora do saber com o fazer (KULCSAR, 2012).

2.2 O estágio como pesquisa: uma proposta investigativa

Em contraposição às práticas instrumentalistas e de imitação de modelos “prontos” e prescritivos, numa tentativa de superar as limitações impostas pela dicotomia teoria e prática, Pimenta e Lima (2012) propõem a adoção do estágio tendo como método a pesquisa:

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 de 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; LIMA, 2012, p. 46).

A pesquisa apresenta-se, então, como eixo norteador do estágio. Nesse segmento, a teoria visa iluminar a prática para transformação da realidade. Portanto, adota-se no estágio, não uma perspectiva de atividade prática, mas de ato teórico que fundamenta todas as ações da prática, isto é, da práxis docente (PIMENTA; LIMA, 2008). Para isto, considera-se a estratégia investigativa.

Logo, no entendimento de Kenski (2012), a utilização do estágio como pesquisa visa formar um professor consciente de que sua prática deve direcioná-lo a uma conduta de “observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações” (KENSKI, 2012, p. 37). A autora dialoga com a perspectiva de estágio apresentada afirmando que a pesquisa de investigação procura reorientar as práticas pedagógicas de professores para com seus educandos.

A formação do professor pesquisador, remete ao exercício do pensar o que se faz e experimentação no ato de fazer, partindo de um pensamento contextualizado, que articulando-se amplamente em todos os seus aspectos e, à medida e, que observa a realidade, percebe as demandas e, no decurso da reflexão, faz sugestões e propõe alternativas (OSTETTO, 2002). Dessa forma, o professor em formação aprende acerca de sua futura profissão tendo no estágio investigativo a possibilidade de aprender a pensar e a refletir criticamente, iniciando um exercício que se tornará contínuo guiando assim todo o seu percurso docente.

Neste seguimento, Lima (2009, p.45) explica a relação dialética da prática pedagógica por meio do simbolismo metafórico da árvore “cujas raízes representam a fundamentação teórica estudada, o tronco simboliza a pesquisa, os galhos e as folhas são as atividades desenvolvidas e os frutos representam os registros reflexivos realizados pelos estagiários.”

Em complemento, Malaguzzi (1999) amplia a visão de pesquisa destacando que esta deve levar à ação e a ação à pesquisa. Assim, a pesquisa adotada como ação docente leva a produção de estratégias que visam favorecer não somente o trabalho dos professores, mas também o das crianças.

Fazenda (2012) salienta ainda o pensar um estágio como pesquisa que se inicia no pesquisar-se a si mesmo e amplia “numa dimensão maior: a de um projeto coletivo de formação de educador”. Isto significa dizer que a profissão docente aliada a proposta de pesquisa precisa ser vivenciada em conjunto, com todos os agentes da educação.

Neste capítulo foi possível compreender acerca das concepções de estágio que permeiam a formação docente, bem como a importância desta etapa para a construção do futuro pedagogo. A seguir, será aprofundado o aspecto da proposta de estágio neste método, como a proposta de estágio da FACED e seu funcionamento durante o ensino remoto emergencial.

3 O ENSINO REMOTO E O ESTÁGIO NA FACED/ UFC

Aqui serão abordados os aspectos relacionados ao funcionamento do estágio supervisionado no contexto do ensino remoto. Inicialmente, contextualizo o ensino remoto por meio dos documentos oficiais, portarias e resoluções, do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional da Educação (CNE). Posteriormente, apresento a proposta da FACED/UFC para a continuidade das atividades do curso de pedagogia durante a vigência do período pandêmico. Em seguida, a estrutura e característica da atividade de estágio conforme o Projeto Político do Curso (PPC) de Pedagogia. Finalmente, relato acerca do desenvolvimento do estágio no contexto da Educação Infantil realizado no formato remoto.

3.1 O ensino remoto e a proposta da FACED - Participar e Incluir: por uma pedagogia colaborativa no contexto da pandemia

Com a determinação do período emergencial, a primeira medida tomada para o âmbito educacional se deu pela Portaria nº 343, de março de 2020, que autorizou pelo MEC orientou o ensino remoto emergencial em substituição das aulas presenciais, sendo elas mediadas ou não por ferramentas digitais (BRASIL, 2020a). Além desta, outras portarias foram emitidas a fim de complementar ou revogar o documento inicial com relação ao ensino remoto, a saber, as portarias 345 e 473 (BRASIL 2020b; 2020c).

Mais adiante, no dia 28 de abril de 2020, o CNE, com a aprovação do Parecer CNE/CP nº 05/2020, determinou diretrizes de orientação às escolas da Educação Básica e instituições de Ensino Superior na vigência da pandemia de Covid 19, no que diz respeito às ações educacionais de cada nível de ensino. O documento recomendou para os cursos de ensino superior que adotassem o modelo de ensino remoto na duração do período emergencial (BRASIL, 2020).

Acerca do ensino remoto emergencial,

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. (BEHAR, 2020, p. 1).

Diante do exposto, vale destacar a diferença entre o ensino remoto e a Educação a Distância (EAD). Esta carrega todo um arranjo, organização e estruturação regido e

regulamentado por lei, enquanto aquela objetiva no contexto emergencial reduzir as sequelas do isolamento social a partir de um formato que viabilize o acesso provisório à educação (SOUZA et al., 2020).

Conforme Ferraz e Ferreira (2021) este modelo de ensino referenciado surgiu como alternativa, contudo não levando em consideração alguns fatores, como a desigualdade no acesso à tecnologia e a ausência de preparação e proximidade de docentes e alunos com relação aos equipamentos digitais.

Nesse contexto de suspensão das atividades presenciais e alteração da dinâmica educacional, a FACED/UFC buscou juntamente com todos os entes que fazem a instituição, tais como professores, alunos, servidores técnicos e administrativos e terceirizados, enfim, em unidade com toda comunidade acadêmica, meios para responder às demandas e questões educacionais do período.

Desse modo, mediados pelas Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs), foram organizados encontros e reuniões de debate, diálogo, escuta, discussão da manutenção e planejamento das atividades educativas emergenciais para os semestres seguintes do curso de Pedagogia na vigência do período pandêmico. Disso resultou o plano *Participar e Incluir: por uma pedagogia colaborativa no contexto da pandemia*.

O documento publicado em agosto de 2020, seguindo as orientações dos documentos oficiais citados previamente, levou em consideração, a partir de uma pesquisa aplicada à comunidade da FACED, as condições pessoais de todo o coletivo que a compõe. Como resultados, a referida pesquisa revelou os seguintes elementos: a saúde mental de alunos e alunas foi afetada, a renda familiar comprometida, muitos estavam cuidando de familiares que pertencem ao grupo de risco, outros estavam vivenciando processo de luto, e a maioria concebeu o ambiente de suas residências como inapropriado para realização dos estudos com mais da metade discordando do ensino remoto (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2020).

Nessa conjuntura, reconheceu-se a discrepância da realidade desigual existente e que nem todos os seus integrantes tinham condições de dar continuidade ao andamento do curso. Assim, muitos fatores como os aspectos socioeconômicos, a saúde física e mental, tornaram inviáveis o andamento para todos.

Nesse cenário, a comunidade da FACED afirmou que:

[...] o papel da Universidade é de proteção social e de apoio à sociedade e à comunidade universitária, com a garantia de desenvolvimento científico e tecnológico voltado para a problemática atual e a oferta de ações e atividades de apoio psicológico,

socioeconômico e artístico-cultural (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2020, p. 8).

Sendo assim, teve como definição que a imigração imediata para o ensino remoto era inviável e que não existiam ferramentas digitais que assegurassem a manutenção da qualidade do ensino sem causar perdas na aprendizagem e desarticulação do tripé da Universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Diante disso, considerou também a falta de condições de acesso à internet e aos principais equipamentos necessários para o ensino remoto, o alinhamento e articulação do currículo do curso na vigência do ensino remoto, a ampliação da utilização dos diversos recursos e espaços virtuais, entre outros aspectos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2020).

O documento ressaltou ainda a importância das práticas presenciais para produção de conhecimento, partindo-se das interações:

Esses espaços de interação coletiva, onde novos conhecimentos surgem, são os que possibilitam a vinculação interpessoal, o comprometimento social e político, o exercício da liberdade e da produção das subjetividades frente à diversidade sociocultural e econômica, que os espaços educacionais e de produção do conhecimento oferecem (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2020, p. 8).

Como produto de todo esse embasamento, as principais estratégias desse regime especial e de caráter suplementar reforçaram a oferta de uma educação emancipatória. Nesse cenário, as disciplinas foram estruturadas em eixos temáticos e as atividades organizadas em múltiplas configurações: vídeos, textos digitais, web seminários, palestras, visitas virtuais, entre outros. Para a atividade de estágio supervisionado, foco deste trabalho, optou-se por sua manutenção.

3.2 O estágio supervisionado na Educação Infantil

Como mencionado no capítulo anterior, é por meio do estágio supervisionado que o (a) pedagogo (a) em formação tem a oportunidade de se aproximar e refletir acerca da realidade da sua futura área de atuação profissional. No curso de Pedagogia da UFC, a atividade de estágio supervisionado segue a proposta de pesquisa investigativa abordada anteriormente, sendo direcionada assim para uma reflexão teórico-prática.

Na FACED/UFC, o componente curricular Estágio I - Educação Infantil tem caráter obrigatório, possuindo carga horária de 160h e equivalente a 10 créditos de disciplina. Além

disso, deve ser ofertada em instituições de ensino, prioritariamente da rede pública, denominadas creche e pré-escolas, que têm por objetivo a educação e o cuidado de bebês e crianças de 0 a 5 anos de idade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014).

Nesse contexto, conforme Ostetto (2002, p.15), o estágio docente é “um momento de encontro entre educadores em formação e educadores que já estão atuando na educação infantil”. São os futuros professores que, em contato com os que já estão em serviço, experimentam o exercício da docência, tendo como centro de sua prática a criança e seu desenvolvimento e não o ensinar baseado em conteúdos.

Nessa ocasião, conforme a ementa do estágio, os estudantes realizam, juntamente a supervisão de um professor da faculdade, a observação, o planejamento, a execução, o registro e a avaliação de atividades pedagógicas em contextos institucionais de cuidado e educação de crianças pequenas, além da elaboração de propostas pedagógicas para Educação Infantil (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014).

Desse modo, o principal objetivo da atividade é “apropriar-se de uma práxis docente comprometida com o desenvolvimento integral da criança, compreendendo-a como um ser competente, completo, complexo, sujeito de direitos e contextualizado culturalmente” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2021, n.p). Essa definição dialoga, então, com os documentos que orientam as propostas e práticas da educação infantil, a serem conhecidas no capítulo a seguir.

Assim sendo, a carga horária da atividade de estágio supervisionado na Educação Infantil é dividida em dois momentos: os encontros presenciais na FAGED/UFC e os encontros presenciais nas instituições-campo de creches e pré-escolas.

A primeira fase é destinada ao estudo de aporte teórico e documentos legais que fundamentam a prática do estágio e a inserção nas instituições campo, também de orientação, reflexão, planejamento e discussão acerca das vivências, a fim de articulá-las com os estudos realizados nas bases teóricas. Na fase de encontros nas instituições-campo, os estagiários (as) têm a oportunidade de se aproximar da realidade educacional por meio de três etapas: observação, participação e intervenção (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014).

A observação propõe-se ao conhecimento e caracterização da instituição e da prática do professor da turma, como também das interações que ocorrem nesse contexto. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC), a partir disso os estagiários podem realizar entrevistas com os profissionais da instituição e/ou com as famílias das crianças a fim de:

- a) coletar dados que subsidiarão a análise da proposta pedagógica da instituição, com especial atenção às concepções de educação, infância e família; das rotinas de cuidado e educação na instituição, relacionando-as com sua estrutura física e organizacional, com a formação de seus profissionais e com sua proposta pedagógica; e das diferentes formas de interação que se dão no âmbito da instituição;
- b) integrar os conhecimentos construídos nas diferentes disciplinas do curso de Pedagogia aos conhecimentos oriundos das práticas desenvolvidas pelos e com os professores das creches e pré-escolas-campo do Estágio;
- c) planejar um projeto de intervenção na instituição. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014, p. 99 - 100).

Nesse aspecto, Ostetto (2011a) propõe que se faça uma prática de observação voltada não somente para as crianças, mas também para si, com olhar atento e aberto ao novo.

Na participação, os estagiários (as) têm a oportunidade de auxiliar o(a) professor(a) da sala, assim como os demais profissionais da escola sede do estágio, na realização de atividades com as crianças, como em reuniões pedagógicas, no planejamento, na elaboração de materiais, entre outros. A partir disso, os estagiários coletam dados, integram seus conhecimentos e planejam. Para Libâneo (1994, p. 222) “A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas”.

Em seguida, tendo como base a observação, o planejamento e a participação, apresentam uma proposta de intervenção à professora da classe e à turma. Assim, para o planejamento e desenvolvimento do projeto de intervenção, deve-se partir da observação e escuta atenciosa e participante das crianças, da rotina da turma e do planejamento da professora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014).

3.3 O estágio supervisionado em tempos de pandemia

Dado o contexto geral do ensino remoto e do estágio conforme o PPC de Pedagogia, essa atividade na FACED sofreu adaptações para seu funcionamento no formato remoto emergencial.

A respeito da substituição das atividades de estágio presencial para o formato não presencial, o Parecer CNE/CP nº 05/2020 recomendou para os cursos de licenciatura e formação de professores que,

[...] estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc [...] Dessa forma, permite-se aos acadêmicos o aprofundamento acerca das teorias discutidas em sala e complementam a aprendizagem com a aplicação prática, inclusive de forma não presencial, dada sua experiência com o uso de meios e tecnologias

digitais de informação e comunicação, sobretudo, nos cursos da modalidade EaD, mas não exclusivamente a eles (BRASIL, 2020, p.17).

Ferraz e Ferreira (2021) chamam atenção para o fato de que o documento retoma a concepção tecnicista de que no estágio se aplicam as teorias adquiridas na formação universitária. Por outro lado, as autoras afirmam também que o ensino remoto suscitou um movimento de ressignificação da formação e reconfiguração no modo de se fazer educação.

Nesse caminho de reestruturação, seguindo o Plano Participar e Incluir, os encontros do estágio supervisionado na Educação Infantil da FAGED/UFC aconteceram por meio de momentos síncronos de orientação e estudo via plataforma do Google Meet, e assíncronos nos grupos de planejamento das professoras da creche por meio do Whatsapp. A turma de pesquisa deste trabalho se aproximou da realidade de um CEI localizado no município de Maranguape-CE.

Nessa situação, durante o contexto pandêmico, a Secretaria Municipal de Educação de Maranguape (2021) publicou a Portaria nº 02/2021 que regulamentou a prática de atividades pedagógicas remotas, a serem realizadas no período de isolamento social, em decorrência da pandemia causada pelo coronavírus (COVID-19). O documento orienta e sugere, mas deixa margem para que cada instituição se organize, levando em consideração a realidade vigente, a garantia dos objetivos e direitos de aprendizagem e a minimização das perdas de aprendizagem. Acerca das orientações sobre as atividades remotas, de modo geral a portaria direcionou para a mediação com uso de tecnologias da comunicação e informação e/ou materiais impressos e acessíveis para os pais/responsáveis durante o isolamento social.

Com relação ao atendimento e as especificidades da Educação Infantil, orientou que as interações ocorressem três vezes por semana, levando em consideração os diferentes agrupamentos, faixas etárias e os direcionamentos legais dispostos na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Sugeriu, ainda para esta etapa, atividades pedagógicas para que os pais/responsáveis pudessem realizar em casa com as crianças. Acerca da avaliação, instituiu que as instituições desenvolvessem procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e do desenvolvimento das crianças, reforçando esses instrumentos para fim de acompanhamento e não de promoção ou classificação (MARANGUAPE, 2021).

Nesse cenário peculiar, as etapas de observação, participação, planejamento e intervenção passaram por ajustes tendo em vista o atendimento das demandas da época.

Assim sendo, os primeiros encontros de estágio remoto foram direcionados ao estudo e conhecimento do CEI. Acerca dos estudos, os estagiários (as) seguiram o programa da atividade de estágio remoto que propôs como ações a utilização de textos, momentos de diálogo

para pensar as experiências, ciranda dialógica, estudo dos documentos e legislação, pesquisa em sites e documentação pedagógica (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2021). As leituras e experiências virtuais abordaram a temática voltada à docência, à educação infantil, ao estágio e às condições da educação no período remoto emergencial.

Além disso, conheceram a instituição, seu corpo docente e observaram o contexto da escola e das crianças mediante a apresentação feita pela coordenadora da instituição de uma pesquisa que mostrou o perfil das famílias¹ do Centro de Educação Infantil (CEI) em que se viveu a atividade do estágio. Essa aproximação com a instituição sede do estágio, segundo Ostetto (2002), possibilita tanto para os educadores em serviço como para os estagiários(as) uma troca de experiências, em que a creche/pré-escola retoma sua história, bom como suas conquistas e desafios e se abre a construir coletivamente com os estagiários (as) novas histórias.

Em seguida, a turma foi dividida em trios, sendo posteriormente inseridas nos grupos das professoras nas respectivas turmas de berçário, Infantil 2 e 3. Com isso, observaram as ações das professoras durante o período emergencial e, posteriormente, planejaram interações a serem realizadas pelas crianças em casa com auxílio de suas famílias. As atividades foram repassadas às crianças por meio de vídeos e imagens, sendo intermediadas pelas professoras e repassadas aos pais/responsáveis, que se encarregaram também de registrar a realização das propostas gerando um feedback para as professoras e estagiários em formação.

Por último, no final do semestre, os estagiários registraram suas experiências e aprendizagens produzindo artigos e relatórios que serviram também como ferramenta avaliativa da atividade curricular obrigatória de estágio. O relatório, seguindo o que diz Ostetto (2011a), é compreendido como um instrumento pedagógico, ampliado aqui também para os artigos, que auxiliam na análise e reflexão das experiências vividas. Estes produtos sistematizados e lapidados das observações e registros/diários dos (as) estagiários (as), foram também socializados em uma apresentação coletiva para toda a turma.

Neste capítulo, foi possível visualizar acerca do funcionamento do estágio remoto durante o contexto pandêmico, a partir das orientações e do planejamento apresentado. A seguir serão abordados os aspectos, particularidades e atuação da Educação Infantil na pandemia.

¹ A pesquisa do perfil das famílias serviu de base para o planejamento e a reorganização interna do CEI. Não foi possível apresentar os dados neste trabalho, visto que não houve divulgação para conhecimento público.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NA PANDEMIA

Para melhor entendimento da situação educacional e da infância brasileira no período pandêmico, este capítulo inicia contextualizando a Educação Infantil, direcionada pelos principais documentos: LDBEN (1996), Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Em seguida, partindo do documento que direcionou as orientações para o referido tempo, o Parecer nº 05/2020, comentado à luz de algumas discussões teóricas, acerca de seu funcionamento durante o tempo em que as crianças ficaram em casa.

No Brasil, as políticas de atendimento à infância são inicialmente caracterizadas pelas diferenças das classes sociais das crianças. Nessa situação, os espaços destinados às crianças eram designados ao lugar onde os pais as deixavam enquanto trabalhavam, sendo constituído de caráter assistencialista e destinado àquelas crianças mais pobres na perspectiva dos cuidados vinculados ao corpo. Já para as crianças privilegiadas socialmente, esse suporte estava direcionado para a educação de práticas de escolarização voltadas à promoção intelectual (CRUZ, 2000). Além disso, havia a ausência de investimento público e a falta de profissionalização na área.

A Constituição de 1988 inaugurou na Educação Infantil a perspectiva dessa etapa como um dever do Estado, sendo esse direito não só das famílias, mas principalmente das crianças, e de todas as crianças independente da classe social (BRASIL, 1988). Essa inovadora forma de pensar a infância e a nova concepção da criança como um sujeito de direitos corroborou em novas perspectivas acerca do conceito de criança tendo o educar e o cuidar como binômio indissociável. Diante do exposto, Ostetto (2002) chama atenção para o fato de que não basta para as crianças ter esse direito garantido, é necessário olhar também para a qualidade do atendimento à infância e ao cumprimento da indissociabilidade do educar e do cuidar na Educação Infantil.

Assim, a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, em conformidade com o Art. 29 LDBEN (BRASIL, 1996, n.p.), tem como função “o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Essa etapa da educação básica é oferecida gratuitamente e acontece em creches e/ou pré-escolas.

Dito isto, entende-se que no contexto atual a criança é definida como sujeito histórico e de direitos, sendo então o centro do planejamento curricular, conforme o Art. 4º das DCNEI (BRASIL, 2009). Ainda, seguindo as diretrizes mencionadas, esse indivíduo “nas

interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, n.p.). Com isso, a Educação Infantil tem como prática pedagógica a articulação das experiências e dos saberes da criança. Nesse viés, as DCNEI fortalecem a ideia de que a criança se desenvolve em sua rotina e nas suas experiências cotidianas.

Com a BNCC (2017), o direito das crianças é reforçado a partir dos direitos de aprendizagem, dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo então a criança como centro da prática educacional. Vale ressaltar que essas esferas postas no documento não são fragmentos dissociados entre si, mas que se completam numa unidade a fim de proporcionar de modo harmônico e estruturado uma educação centrada no ser completo da criança, que aprende e se desenvolve de modo articulado, não compartimentado.

Portanto, a infância como etapa do desenvolvimento da pessoa e a educação de crianças é assegurada por lei e regida por documentos que direcionam a Educação Infantil para um espaço de produção de sentidos e intenção na prática pedagógica. Contudo, diante do contexto emergencial remoto, cabe indagar como esse direito foi garantido, visto que as principais características dessa educação se baseiam em práticas pedagógicas que priorizam as brincadeiras e interações sociais.

O Parecer nº 05/2020, no que diz respeito à Educação Infantil, reconheceu a necessidade do cumprimento da carga horária mínima obrigatória prevista na LDBEN (BRASIL, 1996) e a falta de previsão legal e normativa para o ensino a distância nesta etapa (BRASIL, 2020). Acerca disso, Fochi (2020) problematiza a questão da carga horária ao indagar a preocupação exacerbada com relação ao cumprimento de 200 dias letivos previstos e ao desenvolvimento infantil pautado e reduzido às atividades de pintura, recorte, cola e das aulas por tela.

Assim, na tentativa de minimizar as perdas para as crianças, o documento recomendou:

que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais (BRASIL, 2020, p. 9).

Considera-se que todas as práticas desenvolvidas no cotidiano dessas crianças, como a troca de fraldas, o momento do banho, a hora da alimentação e da soneca, devem ser valorizadas como experiências de aprendizagem. Dito isto e diante das políticas de isolamento social no contexto pandêmico, questiona-se: essas experiências do dia a dia foram aproveitadas? Como ficaram as interações e as brincadeiras?

Na Educação Infantil, tendo em vista as interações e no brincar um aspecto fundamental para o desenvolvimento da criança, Oliveira, Araújo Neto e Oliveira. (2021, p. 362) consideram a importância de “levar em conta as vivências e sentimentos, respeitando sua individualidade, singularidade, valorizando-se sua própria maneira de estar no mundo.”

Nessa linha, Castro, Vasconcelos e Alves (2020) complementam ao dizer que no cenário emergencial se deve adotar a prática de levar às crianças, no bem-estar de seus lares com suas famílias, a garantia de experiências que produzem fortes impressões e memórias significa preservar a infância e a vida lúdica.

Smole e Silva (2020) defendem, por sua vez, que não se trata de formalizar uma aula em EaD para bebês e crianças bem pequenas, mas da possibilidade de um trabalho remoto com planejamento e envolvimento das famílias.

No contexto em questão, muito se discutiu o importante papel das famílias na educação das crianças. Nessa linha, não se trata de tornar os familiares novos professores, mas de estabelecer relações, dando o devido respeito às diferentes formas de organização familiar, partindo do acolhimento, diálogo e entendimento das várias realidades e possibilidades presentes nessas famílias (COUTINHO; CÔCO, 2020).

No entendimento de Smole e Silva (2020), a Educação Infantil deve ser concebida como um local de encontros e vivências, uma comunidade de aprendizagem, uma rede de apoio onde todos, adultos e crianças, vão aprender. Nessa perspectiva, Malaguzzi (1999) define o ambiente de aprendizagem como um terceiro educador que na conjuntura em questão foi transferido para a casa, tendo então nesse espaço um novo educador e novas possibilidades de aprendizagem.

Por sua vez, o documento propôs uma espécie de educação remota. Vale lembrar que educação remota nada tem a ver com ensino remoto, pois para a etapa de Educação Infantil não há ensino, mas sim educação e cuidado visando o pleno desenvolvimento da criança. Assim, o Parecer nº 05/2020 especificou, para as crianças de 0 a 3 anos que estão na creche, que:

as orientações para os pais devem indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Para auxiliar pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura, sugere-se que as escolas ofereçam aos cuidadores algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura. (BRASIL, 2020, p. 10).

Já para as crianças de 4 e 5 anos que estão na pré-escola:

as orientações devem indicar, da mesma forma, atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais quando for possível. A ênfase deve ser em proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças. As escolas e redes podem também orientar as famílias a estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem. Além de fortalecer o vínculo, este tempo em que as crianças estão em casa pode potencializar dimensões do desenvolvimento infantil e trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade. (BRASIL, 2020, p. 10).

No quesito da avaliação, é admitido na Educação Infantil o caráter específico de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças (LDBEN, 1996). Com a pandemia, esse acompanhamento ficou a cargo das famílias que foram orientadas a encaminhar para as instituições de Educação Infantil feedback ou devolutiva acerca das atividades realizadas em casa. O documento complementa reafirmando as dificuldades e desigualdades existentes em nossa sociedade, principalmente no que diz respeito às condições de acesso aos dispositivos de tecnologia e comunicação.

Acerca disso, no contexto brasileiro, as vivências de infância na pandemia se mostraram diferentes nas diversas realidades e classes sociais. Segundo Santos (2020), o distanciamento social vivido nos bairros de classe média e alta não teve o mesmo rigor nas classes mais baixas. A autora constatou esse fato a partir de sua experiência e atuação em um bairro periférico do município de Maceió. Conforme afirma, grande parte das famílias dessa região residia em casas de poucos compartimentos ou pequenos barracos, com um quantitativo de até oito moradores. Além disso, poucas dessas famílias tinham acesso à internet ou computador. Esse fato levou as crianças, que tiveram suas aulas suspensas, tendo mais tempo livre, a enfrentarem esse momento com vivências e brincadeiras na rua, mesmo com os riscos de contaminação.

Em complemento, Sarmiento e Silva (2020) a partir da experiência de uma creche em Portugal, chamam a atenção para o silenciamento e a invisibilidade que a pandemia de Covid-19 ocasionou nas crianças. Nisso, as pesquisadoras reforçam a importante relação e parceria entre os familiares, docentes da educação infantil, bem como toda equipe e gestão escolar no exercício de ouvir essas crianças, da importância de explicá-las acerca da situação.

Anjos e Pereira (2021) apontam ainda em seus estudos, que a pandemia evidenciou e ampliou os processos de mercantilização da educação em detrimento de uma formação humana. Esse aspecto pôde ser observado tanto nas instituições privadas como também nas públicas.

À luz do entendimento de Silva e Silva (2020), é possível concluir que o formato de ensino adotado favoreceu os interesses dos setores empresariais de educação e tecnologia privados, não facilitando, contudo, o acesso e igualdade de condição para todos (as), principalmente da educação pública que foi “elevada à nicho de mercado” tendo que submeter famílias a nova ditadura tecnológica. Assim, é notório que algumas camadas da sociedade ficaram desassistidas no que diz respeito aos direitos de aprendizagem que, em tese, deveriam valer para todos (as).

Neste capítulo foi possível conhecer acerca das especificidades da Educação Infantil no contexto da educação emergencial, partindo dos documentos e discussões que conduziram o período. A seguir será apresentada a metodologia para desenvolvimento desta pesquisa.

5 METODOLOGIA

Este capítulo trata dos aspectos metodológicos desta pesquisa, no que diz respeito aos procedimentos necessários e úteis para se atingir o objetivo geral do trabalho: investigar como se deu a realização da atividade de estágio na educação infantil realizada no formato remoto, no contexto pandêmico emergencial, a fim de apontar os efeitos na formação dos estudantes de pedagogia. Assim sendo, apresento a natureza da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, as etapas de coleta e a análise dos dados, a caracterização do lócus e os sujeitos da pesquisa.

Desse modo, este estudo teve por finalidade realizar uma pesquisa de natureza básica, uma vez que gera conhecimentos, focando na melhoria de teorias científicas já existentes. Para alcançar os objetivos específicos mencionados no capítulo primeiro, foi utilizada a abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2001, p. 21-22), a pesquisa qualitativa busca compreender e explicar a dinâmica das relações sociais “em um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” que não podem ser quantificados. Logo, neste trabalho foram analisados os depoimentos e visões subjetivas dos estagiários acerca de sua experiência de estágio no formato remoto.

Com o intuito de conhecer a problemática acerca da área de estudo foi realizada uma pesquisa exploratória. De acordo com Gil (2002), a pesquisa de caráter exploratória visa principalmente, aperfeiçoar conhecimentos ou explorar concepções à medida que possibilita maior ligação com o problema, tornando-o mais explícito. Nesse segmento, o trabalho buscou conhecer e ampliar os estudos voltados para a esfera do estágio no contexto da formação de pedagogos ao apresentar e indicar relações desse processo na situação de ensino remoto emergencial.

Para obtenção dos dados necessários, foram utilizados os procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica, além de um questionário aplicado na plataforma do Google Forms. Em primeiro lugar, durante os meses de setembro a dezembro de 2022, foi realizada a pesquisa para a revisão bibliográfica. Conforme Lakatos e Marconi (2003) ela tem como objetivo aproximar o pesquisador de todo o material que foi produzido e publicado, ou seja, compreende toda a bibliografia do tema estudado. Assim, toda essa revisão bibliográfica fornece embasamento para a análise de uma temática, gerando novos conceitos, conclusões e resultados.

Para isto, foram utilizados os materiais fornecidos nas disciplinas do curso de pedagogia, bem como da atividade de estágio, além de livros do acervo da Biblioteca de Ciências Humanas da UFC e artigos dos sites de busca do Google Acadêmico, Periódicos e

outras páginas da internet, tendo como palavras-chaves: estágio supervisionado; formação docente; educação infantil; pandemia.

Acerca do levantamento de dados do questionário aplicado, conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 69), pode ser definido como um instrumento de coleta de dados que “objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”. Dessa forma, o questionário foi aplicado no período de 5 a 10 de novembro de 2022 e se constituiu de perguntas abertas, a fim de reunir as informações e experiências pessoais do estágio remoto no ponto de vista particular de cada aluno (a).

As duas primeiras perguntas tiveram como objetivo identificar as expectativas dos estudantes para o estágio em seu formato presencial e durante o tempo emergencial. Parte-se da hipótese de que o estágio após sofrer alterações para o ensino remoto gerou diferentes expectativas nos estagiários. Posteriormente, eles foram questionados a respeito das etapas do estágio durante o ensino remoto e finalmente indagados acerca dos efeitos geradores desse estágio para a formação docente em cada um.

Em seguida, os dados foram analisados seguindo as etapas de organização, codificação e categorização dos materiais coletados em articulação com os fundamentos teóricos desta pesquisa. A fim de uma melhor estruturação e compreensão dos dados que foram coletados e para melhor apreciação da leitura, os resultados serão apresentados na ordem das perguntas feitas no questionário, seguindo de suas respectivas respostas e as relacionando conforme os capítulos de revisão bibliográfica.

Quanto à escolha dos sujeitos da pesquisa, foram selecionados os estagiários (as) que realizaram a atividade de estágio na Educação Infantil no semestre 2021.1, durante o intervalo de 12/05/2021 a 02/08/2021. O período do estágio em questão data da vigência de monitoria da autora desta pesquisa sob supervisão da orientadora deste trabalho. Nesse contexto, a turma escolhida pôde vivenciar com bastante afinco todas as etapas de observação, participação, planejamento e intervenção, ainda que no período de ensino remoto.

Dessa amostra havia quatorze mulheres e um homem. O questionário foi enviado aos quinze estagiários, dos quais nove responderam. A maior parcela dos estagiários realizou a atividade de estágio no 6º semestre, período habitual de oferta, com apenas uma resposta para o 7º semestre do curso. Para preservar a identidade dos (as) estagiários (as) serão identificados pelos seguintes nomes fictícios: Melissa, Tulipa, Margarida, Orquídea, Girassol, Lavanda, Íris, Bromélia e Camélia.

O Centro de Educação Infantil (CEI) onde foi realizado o estágio não presencial está situado no centro do município de Maranguape-CE e na ocasião contava com 217 crianças

atendidas dos quatro meses de vida aos cinco anos de idade. Desse quantitativo, havia um total de 13 turmas do berçário ao Infantil 5. A turma de estagiários (as) foi dividida nos agrupamentos do Infantil 1, 2 e 3.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, serão apresentados os principais resultados deste estudo com as respostas coletadas do questionário realizado na plataforma do Google Forms e enviado aos estagiários (as). Foram estabelecidas quatro perguntas principais. A primeira tem o objetivo de saber o que os estudantes pensam da atividade de estágio no seu formato comum e habitual. Em seguida, questiona-se quais eram suas expectativas para o estágio no formato remoto. Após isso, o interesse é saber como eles avaliam cada etapa da proposta no estágio. Por fim, deseja-se saber quais os efeitos do estágio realizado no formato do ensino remoto para a formação docente dos estagiários.

6.1 Quais eram as suas expectativas para a atividade de estágio em Educação Infantil antes da pandemia?

Em primeiro lugar, pontua-se conforme as respostas de Girassol e Íris, a expectativa significativa do estágio como primeira experiência de atuação na Educação Infantil:

Girassol - Conhecer as práticas da educação infantil. Saber como era o cuidar de crianças e conhecer as atividades realizadas visto que nunca tive essa experiência. Além de colocar em prática as teorias estudadas até ali.

Íris - Seria uma oportunidade de aprofundar os conhecimentos teóricos e usufruir de vivências com as crianças pequenas no âmbito educacional. O estágio em educação infantil iria me proporcionar a minha primeira experiência a frente de uma turma, tinha expectativas de propor interações, elaborar planejamentos e observar o envolvimento das crianças.

Essa expectativa vai de encontro ao que afirmam Amestoy e Possebon (2016, p. 279) “o estágio curricular é, normalmente, o primeiro momento em que os estudantes dos cursos de Licenciatura se inserem no ambiente escolar. Neste momento, não mais no papel de alunos, mas como professores”.

Diante disso, é possível notar também nas respostas acima, a relação do estágio ter seu lugar significativo no formato presencial, uma vez que possibilita a aproximação e interação de estagiários, crianças e professoras. Essa espera é confirmada com o PPC do curso de pedagogia, citado no capítulo 4 do referencial teórico, tendo o estágio projetado para ser vivido no formato presencial, não havendo no projeto do curso previsão para sua realização à distância. À vista disso, soma-se as falas de Melissa, Tulipa, Margarida, Orquídea, Lavanda e Bromélia:

Melissa - Viver experiências presenciais, observar como as crianças interagem na escola com as outras crianças, a professora e com o meio.

Tulipa - Vivenciar teoria e prática de forma aprofundada.

Margarida - Minhas expectativas eram que com o estágio na Educação Infantil eu iria acompanhar de perto e ver na prática como funciona realmente essa etapa da Educação Básica. Estava bem animada e cheias de curiosidades para conhecer como seria a escola que iríamos estagiar, as crianças e as professoras. Estava convicta que seria uma experiência incrível e muito enriquecedora para a minha formação.

Orquídea - Ter uma visualização da prática e interagir com as crianças e professoras.

Lavanda - Conhecer as rotinas do CEI, como as coisas funcionavam.

Bromélia - Conhecer de perto a realidade vivenciada nas escolas de Educação Infantil.

O estágio gerou nestes estudantes a espera de um momento propício para vivenciar experiências como docente, ter uma inserção na prática docente, conhecer e acompanhar de perto a realidade da Educação Infantil. Essa expectativa, de interesse nas dinâmicas do cotidiano da creche, da turma e das crianças, é explicada por Ostetto (2011b), como uma curiosidade pelo contexto mais amplo daquele estágio.

Nesse sentido, um ponto relevante e constatado nas falas acima, faz ressalva às interações muito esperadas pelos estagiários. As interações, como sublinhado por Fochi (2020), destacam-se como sendo o elemento central da prática pedagógica e tem importante dimensão para a formação de conhecimento e transformação da sociedade. Logo, é possível entender que esse componente das relações humanas, ressaltado nos comentários dos estagiários (as) é de fato importante uma vez que envolve a construção de saberes, tanto dos pedagogos em formação e em exercício, como também das crianças.

Posto isto, é destacado de modo explícito na fala de Girassol e implícito nos comentários de uma parte dos outros estagiários (as) uma associação do momento do estágio como etapa em que as teorias ensinadas no curso de pedagogia serão postas em prática no cotidiano da Educação Infantil. Essa forma de ver o estágio leva então a uma expectativa distorcida da proposta real do estágio ou de um estágio “real”. Lima (2008) teoriza que o estágio não se configura como momento da prática, na verdade, é o tempo de começar se pensar e assumir a posição de professor que é um constante aprendiz.

Retomando Scalabrin e Molinari (2013), no estágio as teorias estudadas e a prática do ensino se conectam e propiciam uma maior aproximação entre o aprendizado acadêmico e a assimilação da dinâmica das escolas. Além deste fato, os alunos (as) apontam para uma prática voltada apenas para o período do estágio, já no final da graduação, neste caso realizado no sexto semestre do curso. Isso porque como postulado por Kenski (2012), o momento do estágio é

visto como a apoteose do trajeto acadêmico em que, em tese, serão sanadas todas as dúvidas relacionadas à docência.

Já Camélia destaca os conhecimentos adquiridos durante a vivência de sua experiência em estágio não obrigatório: *“Camélia - Não tinha grandes expectativas, pois já havia estagiado de forma não obrigatória antes da pandemia, então muita coisa da prática eu já tinha conhecimento”*.

De fato, está previsto no Art. 61, inciso III da LDBEN 9.394 (1996) como fundamental para a formação de professores “o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades”, contudo não se pode desprezar o valor dessa prática vivenciada à luz de uma orientação docente.

Portanto, é possível perceber um paradoxo: em linhas gerais, o ato de depositar todas as expectativas de solução de problemas docentes no período do estágio gera um certo desprezo pelas práticas vivenciadas no percurso e no caminho do tornar-se professor. De outro ponto de vista, para quem já teve a experiência anterior há certa segurança de uma prática onde já se “sabe tudo”.

6.2 Quais eram as suas expectativas para a atividade de estágio em Educação Infantil no formato remoto realizado no período pandêmico?

Quando questionados acerca da realização do estágio remoto é possível observar que, devido a conjuntura da época, a maior parte dos estagiários (as) revelaram baixa expectativa, tendo presente os sentimentos de incerteza, receio e/ou nenhuma expectativa:

Melissa - Nenhuma. Imaginei que seria mais uma disciplina teórica em que iríamos ler alguns textos e fazer hipóteses de como as crianças agem a partir do que sabemos sobre elas.

Tulipa - Confesso que a expectativa foi mudando de perspectiva devido ao contexto vivenciado: aulas sendo realizadas à distância, escolas fechadas, saúde física, mental e emocional afetadas. Logo, fiquei na espera de vivenciar um estágio sem sua integralidade, focado apenas nos estudos teóricos relacionados ao assunto.

Margarida - Na verdade, eu estava bem receosa como seria o estágio no formato remoto, bem como estava ciente que iríamos perder muitas vivências e conhecimentos da prática mesmo com esse formato remoto decorrente da pandemia.

Girassol - Apenas me formar. Não tive expectativa nenhuma em relação a resposta anterior, pois sabia que tão seria nem 10% igual as atividades presenciais.

Lavanda - Não criei muita expectativa.

Camélia - Sabia que não seria bem aproveitada.

É notório que nessa situação o olhar dos estagiários foi direcionado para a espera de um estágio com a abordagem exclusivamente teórica. Em vista disso, Lima (2009) ressalta que no estágio a função da teoria é de iluminar a prática e desta ressignificar a teoria. Entretanto, o que se verifica é que as concepções apresentadas nas respostas acima e anteriores não dialogam com essa perspectiva, sugerindo então um estágio dissociado da prática.

Portanto, não se trata de colocar teoria em prática, mas de a partir da teoria vivenciar práticas. Desse modo, falar de vivências significa ampliar o repertório de possibilidades que levam o professor em formação a construir, a partir das teorias estudadas, uma prática crítica e reflexiva. Assim, “a tarefa da teoria é ajudar para que os professores entendam melhor a natureza de seus problemas. Desta forma, a prática torna-se um meio necessário para o sucesso da teoria”. (MALAGUZZI, 1999, p. 100).

Supõe-se também que essa expectativa frustrada de estágio decorre justamente da ideia de uma teoria que se coloca em prática. Os estagiários podem ter pensado que por não estarem no presencial, não haveria interações, logo não conseguiriam pôr a teoria em prática. Pensar em aplicar teoria à prática, reforça a perspectiva de um estágio premeditado e prescritivo tornando-o algo impossível de se obter. Como encaixar teorias em crianças de zero a cinco anos e chamar isso de prática?

Logo, nem a teoria pela teoria, nem a prática pela prática fazem sentido separadas. Do contrário, o estágio como campo de conhecimento tem na práxis pedagógica, teoria e prática, tendo seu sentido ampliado diante de uma reflexão crítica que visa a transformação da realidade educacional vivenciada (LIMA, 2008). Ou seja, a teoria precisa dialogar com a realidade e a prática ter fundamento e articulação com os conceitos teóricos.

Malaguzzi (1999) acrescenta ainda que nas práticas educacionais a teoria só faz sentido se trata e se ocupa dos problemas que surgem da prática, visando serem esses problemas solucionados pelos docentes. Então, com o contexto pandêmico surgiram novos problemas e demandas. Logo, os educadores e conseqüentemente os (as) estagiários (as) precisaram mobilizar teoria e prática, de modo reflexivo e crítico, para uma nova necessidade educacional.

Tulipa chama ainda atenção para a preocupação com a saúde física e mental, ponto importante e levado em consideração no Plano Participar e Incluir, explicitado no capítulo 3 deste trabalho. Acerca disso, vale ressaltar que segundo a OMS (2022), a pandemia de covid-19 ocasionou uma crise mundial na saúde mental elevando em aproximadamente 25% os quadros de ansiedade e depressão ainda no primeiro ano pandêmico, 2020. Fagundes et al (2021) explicam que de fato houve um controle da infecção favorecido pelo distanciamento

social, entretanto, isso ocasionou também uma série de ocorrências que refletem no bem-estar físico e mental dos estudantes universitários que posteriormente ocuparão o mercado de trabalho, podendo manifestar sequelas deste tempo.

É válido ressaltar que por traz do professor em formação existe uma pessoa. Nesse sentido, Ostetto (2011b) destaca que os sentimentos de medo, incerteza e insegurança fazem parte do processo de constituir-se educador. Isso é comum na jornada inicial dos estagiários e com o advento da pandemia é notório que esses sentimentos se intensificaram. A preocupação não mais existia apenas quanto ao exercício da docência em creches e pré-escolas, mas quanto a realizar isso em um período atípico da educação.

Em contrapartida, as baixas expectativas descritas anteriormente, uma pequena parte da turma esperava aproveitar o estágio mesmo que no formato remoto. A isto, acrescenta as respostas de Orquídea, Íris e Bromélia:

Orquídea - Contato com as crianças, observar os planejamentos e compreender os desafios desse período

Íris - Mesmo em período remoto, possuía a expectativa que o estágio em educação infantil pudesse proporcionar oportunidades de aprendizagem entre estagiário-criança e que as interações não fossem tão afetadas.

Bromélia - Aprender mais sobre a área da Educação Infantil, ainda que de forma remota.

A respeito disso, é possível relacionar a visão positiva dos (as) estagiários (as) à proposta de estágio adotada, afinal, como visto em Pimenta e Lima (2012), a pesquisa busca investigar as diversas realidades e situações educacionais.

6.3 Como você avalia as etapas de observação, planejamento, participação e intervenção no formato remoto?

Inicialmente, uma parcela significativa respondeu acerca das etapas supracitadas definindo-as nos seguintes termos: limitadas, superficiais, difíceis, regular e complicadas, com apenas uma resposta positiva:

Melissa - Limitadas. O estágio que vivenciamos durante a pandemia foi extremamente limitado, apesar de ser compreensível dada a situação. Observamos vídeos, documentos e áudios do que nos falavam sobre as crianças. Planejamentos a partir das orientações dadas para crianças que não tínhamos nenhum contato. Participamos e intervimos frente a um celular, olhando para uma câmera e não para uma criança. Foi de fato muito triste. Contudo, considero, dentro da realidade que

estávamos vivenciando, que conseguimos extrair um pouco de significado. Aprendemos a enxergar mais as famílias e o seu contexto social e percebemos que as professoras estavam em uma grande luta para fazer o seu melhor.

Margarida - Acredito que todas as etapas foram bastante limitadas e parcialmente difíceis de serem realizadas por conta do formato remoto.

Girassol - Muito superficiais. O planejamento foi a melhor parte, pois pensamos nas crianças, nas nossas práticas. Mas intervenções e observações não podemos realmente perceber se foi proveitoso ou não. Então todo aprendizado ficou muito superficial.

Lavanda - Foram bons

Íris - Avalio como regular, foi um formato que a instituição não de educação infantil teve dificuldades para se adaptar, assim como, todo o sistema de ensino. As observações e participações são tidas como rasas, eram poucas às vezes que as professoras encaminhavam as devolutivas nos grupos de Whatsapp. Quanto o planejamento era feito através de reuniões no Google Meet e as intervenções eram encaminhadas em grupos do Whatsapp.

Bromélia - Tais etapas foram complicadas de serem realizadas, uma vez que não houve o contato direto com a realidade, fato que dificultou a construção de conhecimentos sobre a instituição e os sujeitos investigados.

Como mencionado por Melissa, Margarida e Íris, as adversidades encontradas para a realização efetiva das etapas de observação, participação, planejamento e intervenção se deram em razão da configuração do ensino remoto. Bromélia reforça esse fato ao dizer que isso “*dificultou a construção de conhecimentos sobre a instituição e os sujeitos investigados.*”

Desse modo, é possível identificar nas respostas que as limitações e dificuldades se dão, principalmente, nas etapas de observação e intervenção. As dificuldades do período quanto à etapa de observação, deveu-se à falta de contato com as crianças e as baixas nas devolutivas/feedbacks por parte das famílias. Ostetto (2011, p.21) reforça que a observação oferece os subsídios necessários para outras ações fundamentais na prática dos estagiários, como o planejamento, a documentação pedagógica e a avaliação.

No que diz respeito a intervenção, as mediações aconteciam de forma indireta, uma vez que os estagiários, mesmo no uso das telas, não tinham contato virtual com as crianças. As respostas de Orquídea e Camélia complementam as percepções descritas anteriormente:

Orquídea - Não tivemos muitas observações no que diz respeito as crianças, pois recebíamos poucas devolutivas das interações propostas devido ao contexto pandêmico. Participamos de muitos planejamentos em unidade com as professoras regentes. Não participamos de momentos com as crianças.

Camélia - A observação foi fraca, já que não tínhamos como observar de perto as crianças, o planejamento foi como esperado, tivemos muita ajuda das professoras da UFC e da escola participante, a participação e intervenção poderia ter sido melhor.

Em contrapartida a avaliação negativa acerca das observações e intervenções, é possível verificar que os momentos de participação foram avaliados como parcialmente efetivos, pois como relatado por Orquídea, houve momentos de participação com as professoras para planejamento, entretanto não teve participação de momentos com as crianças.

Diante disso, o planejamento foi avaliado positivamente. Desse modo, Tulipa complementa a fala de Girassol ao dizer que “*o planejamento foi a melhor parte, pois pensamos nas crianças, nas nossas práticas*” e caracteriza o estágio como bastante proveitoso ao indicar pontos positivos e fortes em cada etapa:

Tulipa - Superou as expectativas citadas anteriormente. Foi um estágio não convencional, diferente do que já conhecíamos, porém não deixou a desejar quanto a observação (tivemos acesso aos professores da escola a qual estagiamos), ao planejamento (realizado junto as professoras da escola e da atividade de estágio), participação (tanto de estagiários como das professoras da escola e da atividade) e intervenção (com suporte necessário para as intervenções e feedback das professoras da escola). Assim, conseguimos vivenciar um pouco do que é a educação infantil real, dentro do cenário de pandemia.

Ainda assim, é possível inferir que apesar das dificuldades impostas no período em questão, as etapas que estruturam o estágio foram realizadas. Como destacado nas respostas de Melissa e Tulipa, essas etapas apesar das dificuldades do formato remoto, contribuíram significativamente ao permitir que os (as) o estágio (as) estabelecessem reflexões no que diz respeito às crianças, suas famílias em seu contexto social e ao trabalho das professoras.

6. 4 Quais os efeitos do estágio remoto na Educação Infantil para a sua formação docente?

Nesta questão, foi solicitado aos estagiários (as) apontassem o que pensam acerca do estágio realizado no formato remoto, se foi positivo ou negativo, se contribuiu ou não, sua efetividade e desafios. Diante da proposta de estágio direcionada para a pesquisa investigativa, de caráter teórico-prático e reflexivo, como visto em Pimenta e Lima (2012), Tulipa e Girassol consideraram positivamente as contribuições da atividade para sua formação:

Tulipa - Contribuiu significativamente. Perceber os desafios, as problematizações, as possíveis soluções, ter contato com a escola (mesmo que de forma indireta), perceber o que funciona ou o que pode ser melhorado numa escola real, dentro do cenário o qual vivenciamos foi de extrema importância para minha formação docente e de pessoa como um todo.

Girassol - Eu acredito que foi uma experiência positiva graças ao empenho dos profissionais da escola observada, quanto das professoras e monitoras da disciplina. O fato de a comunicação ter sido através de aplicativos que precisavam de internet atrapalhou bastante a experiência assim como a falta de contato direto com as

famílias e as crianças. Mas no contexto de pandemia essa era a única saída. Por isso a experiência foi positiva. Porém não acredito que foi realmente efetivo. Eu, por exemplo, não me sinto seguro segurando um bebê, algo que eu esperava aprender no estágio de ed. Infantil.

Apesar dessa avaliação positiva, como relatado por Girassol, há a percepção de não efetividade da atividade de estágio. O comentário supracitado faz ressalva a dependência acerca do uso de aplicativos e internet para a realização das atividades e a insegurança para “aprender a segurar o bebê”, ou seja, para ele essa aprendizagem não foi possível acontecer.

Por outro lado, os efeitos do estágio remoto ficaram divididos entre prós e contras, parcialmente positivas e negativas. Logo, evidencia-se uma dicotomia entre as respostas:

Melissa - Como tudo na vida tem seus dois lados, considero o estágio remoto a partir de seus prós e contras. Foi bom porque não ficamos paralisados. A pandemia foi muito arrasadora, pela questão de saúde pública, e pela sensação de uma parada no tempo, inércia. Eu não queria atrasar minha formação, deixando de fazer o estágio, porque isso era ainda mais frustrante, o fato de não fazer nada, de ver tudo se "atrasando", para mim, era pior do que fazer o estágio remoto. Mas, quando escolhemos algo, perdemos outro. Escolher fazer o estágio remoto foi bom porque ele me ajudou a prosseguir com o andamento da minha formação (além disso, naquela época, eu não tinha nem expectativa de quando as coisas melhorariam, então, não valia a pena esperar por algo que você não sabia quando iria acabar) e foi ruim porque não aproveitamos muito, interagimos com telas, quase nada sabíamos sobre as crianças. As famílias e as crianças nos enxergavam como completos estranhos. Foi totalmente diferente de quando fiz o estágio do Ensino Fundamental, de forma presencial. No outro estágio, as crianças nos conheciam, criaram vínculos conosco, a escola nos conhecia, a comunidade interagia com a gente. Foi totalmente diferente.

Margarida - Percebo que o estágio teve seu lado positivo, mas também teve muitas limitações, ou seja, pontos negativos. O lado positivo foi que tivemos boas experiências nas reuniões que ocorriam pelo Google Meet com as professoras, coordenadora e diretora da escola, onde aprendemos muito sobre as estratégias realizadas para planejar interações que os pais pudessem fazer com os bebês e com os materiais que possuíam em casa já que as crianças não estavam frequentando a escola por conta da pandemia. Uma das limitações principais que considero foi a ausência do contato com as crianças visto que as vivências que propúnhamos eram passadas para a professora da escola para que elas enviassem para o grupo que tinham os pais das crianças para que eles pudessem realizar com seus filhos. Além disso, a falta de acompanhar a rotina das crianças também foi bem complicada já que elas não estavam frequentando a escola.

O relato de Melissa dialoga com a resposta dada por Girassol na pergunta de número 2, quando ambos demonstram preocupação e intenção de permanência na atividade de estágio remoto apenas para concluir o processo de graduação. É fato que a aquisição do diploma como fim do processo de ensino acadêmico viabiliza maiores possibilidades profissionais, ou seja, essa preocupação dos discentes em se formar é válida e deve ser levada em consideração. Outro aspecto negativo citado diz respeito a falta de interação e consequente ausência da formação de vínculo entre os agentes: estagiários, crianças, professoras, famílias

Apesar disso, como já mencionado no tópico anterior ressalta-se a efetividade do estágio no que diz respeito ao planejamento. Isso, como relatado por Margarida devido à imersão dos(as) estagiários (as) nos grupos de professoras no WhatsApp além dos encontros realizados na plataforma do Google Meet que propiciaram uma aproximação com o trabalho docente naquele período.

Ademais, um efeito positivo apontado por Íris faz relação ao uso de ferramentas digitais em favor da educação: “Íris - *Em parte, houve efeito positivo, pois mostra que podemos utilizar ferramentas digitais ao nosso favor, elas também podem ser didatizadas*”.

De fato, o ensino remoto suscitou debates acerca da formação docente frente ao avanço tecnológico e o uso de dispositivos digitais na educação. Nesse contexto, Gonçalves e Avelino (2020) defendem a utilização das mídias e tecnologias digitais em favor da educação, chamando então atenção para a necessária formação e demanda de conhecimento acerca desses recursos nos cursos de formação de professores.

Por fim, Orquídea, Lavanda, Bromélia e Camélia comentam que apesar do ensino remoto ter sido uma saída para a realidade em questão, diante dos desafios daquela conjuntura e desse formato, houve uma redução das possibilidades de aprendizagem:

Orquídea - O estágio contribui da forma que foi possível diante do contexto, entretanto, não tivemos uma visualização da prática de perto e isso é um fator muito importante. Conseguimos compreender o planejamento e a organização das propostas junto as professoras, isso nos deu uma base para planejamentos futuros.

Lavanda - Foi desafiador, não aproveitei tanto.

Bromélia - Acredito que, apesar de ter proporcionado uma aproximação com uma instituição de Educação Infantil, contribuindo para que eu aprendesse sobre as peculiaridades dessa etapa da educação, o estágio remoto reduziu minhas possibilidades de assimilar conhecimentos sobre o cotidiano das crianças e dos professores.

Camélia - O estágio na educação, assim como qualquer outro, é de extrema importância, pois proporciona aos muitos discentes o primeiro contato com docência. Na pandemia considero que tenha sido um ensino negativo, acrescentou no histórico, mas foi muito desafiador e falho no remoto.

Retomando aqui os tópicos anteriores que dizem respeito às expectativas de estágio antes da pandemia, no contexto da pandemia, e das avaliações durante o ensino remoto. Estes pontos servem de base e fornecem subsídios para melhor entender os efeitos do estágio remoto para os estagiários. Ora, o fato de se esperar, fora do período pandêmico, um estágio concebido como a parte prática do curso ou de apoteose do trajeto acadêmico, onde se vivenciariam experiências presenciais elevou essas expectativas, sendo elas obviamente frustradas pela pandemia e consequente adoção do estágio remoto, causando os efeitos negativos apresentados.

Com o ensino remoto essa expectativa de viver o estágio numa realidade concreta foi substituída pela intermediação de telas. Essas expectativas frustradas de estágio também foram encontradas nos estudos de Ferraz e Ferreira (2021), com a perspectiva de um estágio que não se materializou e de ressignificação das práticas de ensino e aprendizagem, evidenciando a necessidade de se elevar os debates acerca da formação de professores na situação de ensino remoto emergencial.

No dizer de Ostetto (2011b, p. 136) “ser profissional da educação significa experimentar sentimentos” e a partir disso construir sentidos. Desse modo, é possível perceber nas falas dos estagiários que a falta do presencial impediu que eles sentissem, de certo modo, a docência. Aqui refere-se o sentir no âmbito mais amplo remetendo aos sentidos, do ver as crianças, ouvi-las, tocar.

Por outro viés, as mesmas dificuldades e dores apontadas pelos estudantes foram também sentidas, pode-se dizer que até em dobro, pelas professoras das turmas do CEI. Esse fato mostra que os docentes puderam experimentar a docência e se aproximar de uma realidade, que apesar de não ser a ideal, foi realizada a partir do que era possível naquela circunstância.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida investigou como se deu o estágio supervisionado no contexto do ensino remoto, apontando seus efeitos para a formação docente, isto, considerando a importância e os desdobramentos desta fase para a formação dos futuros professores.

Desse modo, foi possível conhecer a proposta do estágio adotado na formação do pedagogo na FAGED/UFC, a relembrar: pesquisa investigativa direcionada para a reflexão teórico-prática. Alinhado a esta proposta, o trabalho descreveu como se deu a realização do estágio no formato remoto e, com isso, foi possível identificar os efeitos para a formação docente dos estudantes de pedagogia diante do desenvolvimento do estágio remoto na educação infantil.

Nesse sentido, primeiramente foi possível observar que o estágio como primeira experiência de atuação na educação infantil levou uma parte dos (as) pedagogos (as) em formação a esperarem nessa etapa a experimentação da docência por meio de vivências presenciais e a associarem essa fase como momento de se aplicar a teoria estudada às práticas do cotidiano educacional, além disso almejando que todas as suas dúvidas sejam sanadas. Essa expectativa foi frustrada com o advento da pandemia e adoção do ensino remoto, levando uma parcela dos discentes a esperarem por um estágio voltado para a abordagem teórica e de formulação de hipóteses acerca da Educação Infantil.

Adiante, foi constatado que as etapas de observação e intervenção foram por grande parte dos (as) estagiários (as) avaliadas negativamente, afinal a dependência dos recursos digitais para tal e falta de feedback por parte dos responsáveis pelas crianças causou essa percepção. A participação foi parcialmente avaliada como positiva, no que diz respeito às participações de momentos com as professoras, tendo o planejamento como principal destaque. Por outro lado, essa etapa teve seu lado negativo devido à falta de momentos com as crianças.

Com isso, foi possível constatar que na visão dos estudantes o estágio em educação infantil realizado no formato remoto se mostrou num contraste, tendo seus pontos positivos e negativos, limitados principalmente pela necessidade das tecnologias, que acabaram por reduzir as possibilidades de aproximação com a realidade da Educação Infantil. Ainda assim, essas mesmas dificuldades contribuíram para que os pedagogos em formação refletissem acerca da docência e da infância naquela conjuntura.

É fato que o contexto pandêmico gerou uma série de alterações e mudanças na forma de fazer educação, levando instituições educacionais a assumir como medida emergencial o ensino remoto. Contudo, é considerável ponderar que o estágio como campo de

conhecimento e de pesquisa nos leva a considerar a pesquisa em qualquer circunstância, inclusive no formato não presencial. Desse modo, não se pretende aqui defender adoção do estágio remoto como proposta, mas de se entender que ele foi estruturado e realizado a partir da realidade possível naquele período.

Assim, é possível concluir que o presente trabalho contribuiu gerando reflexões e ampliando os estudos referentes à atividade de estágio na Educação Infantil e a formação de professores na pandemia. Para mais, fomentou também a importância de se reforçar nos cursos de formação de professores a perspectiva do docente que é, como nas palavras de Gonzaguinha (1982), “um eterno aprendiz”, atentando aqui também para a importância da formação continuada.

Diante de tais considerações, esta pesquisa me possibilitou refletir e pensar acerca de uma prática docente sob viés humanizador e de empatia, uma vez que na leitura e análise aprendi a levar em consideração todos os agentes envolvidos: os (as) estagiários (as), as crianças, as famílias, as professoras do CEI e as docentes da atividade de estágio. Recomendo para trabalhos futuros a ampliação de estudos e de uma formação que forneça aos docentes uma aproximação dos conhecimentos básicos acerca do uso de tecnologias e das possibilidades metodológicas que essas ferramentas podem acrescentar em contribuição para a educação. Dessarte, sugiro também o aprofundamento de estudos acerca da formação e acompanhamento a longo prazo dos docentes formados no contexto pandêmico.

REFERÊNCIAS

AMESTOY, Micheli Bordoli Amestoy. POSSEBON, Natália Borba. **A importância do estágio no desempenho da docência.** CCNEXT v.3 Ed. Especial- XII EIE Encontro sobre Investigação na Escola, 2016, p. 278– 281. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/revistacne/index.php/ccnext/article/view/937>. Acesso em 13/12/2022.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação Infantil Em Tempos De Pandemia: Outros Desafios Para Os Direitos, As Políticas E As Pedagogias Das Infâncias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79179>.

BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade UFRGS**, Porto Alegre, p. 1 - 1, 02 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 17/12/2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3-4, 26 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil:** Parecer CNE/CEB no 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **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 do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: DF, 2020. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 05/09/2022.

BRASIL. MEC. **Portaria 345, de 19 de março de 2020.** Altera a Portaria MEC no 343, de 17 de março de 2020. 2020b. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index>. Acesso em: 05/09/2022.

BRASIL. MEC. **Portaria 473**, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1o do art.1o da Portaria no 343, de 17 de março de 2020. 2020c. Disponível em <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020>. Acesso em: 05/09/2022.

CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly Alves. “Estamos em casa!”: narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de

pandemia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3716>. Acesso em: 02/10/2022.

COUTINHO, ÂNGELA SCALABRIN; COCO, V. . Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **PRÁXIS EDUCATIVA** (UEPG. ONLINE), v.15, p. 1-15,2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 11/12/2022.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Por que resgatar a História da infância e da educação infantil? In: CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. **Infância e educação infantil: resgatando um pouco da história**. Fortaleza, SEDUC, 2000.

DRUMOND, Viviane. Estágio e Docência na Educação Infantil: questões teóricas e práticas. **Olhar de Professor**, v. 22, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68462591002>. Acesso em: 15/10/2022.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 47-55.

FERRAZ, Roselane Duarte. Estágio Supervisionado na Formação do Pedagogo: contribuições e desafios. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade** - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-12, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0016>. Acesso em: 12/09/2022.

FERRAZ, Roselane Duarte; FERREIRA, Lúcia Gracia. Estágio Supervisionado no Contexto do Ensino Remoto Emergencial: Entre a Expectativa e a Ressignificação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED** , v.2, p. 1-28, 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 13/12/2022.

FOCHI, P. S. **A relação entre adultos e crianças na Educação Infantil: reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. Educação Unisinos – v.24, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/341132242>. Acesso em: 3/10/2022.

FOCHI, P. S. **AULA ABERTA - Pedagogia Unisinos | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Nbap-57p2GA&list=PL4LE_HO8vJbS430cq523I3Jd2IsXdMhQj. Acesso em: 12/12/2022.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acesso em: 11/12/2022.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. **Métodos de Pesquisa**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1a Edição. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2009.

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

GONÇALVES, N. K. R.; AVELINO, W. F. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19. **BOLETIM DE**

CONJUNTURA (BOCA) UFRR ano II, vol. 4, n. 10, Boa Vista, 2020. Disponível em: www.revista.ufr.br/boca. Acesso em: 8/12/2022.

GONZAGUINHA. **O que é, O que é?** (Álbum Caminhos do Coração). Rio de Janeiro, 1982. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gonzaguinha/463845/>. Acesso em: 2/2/2023.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S.C.B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 35 - 45.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S.C.B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 57 - 67.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. DE A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos, **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática**. Reflexões sobre o estágio Supervisionado e a ação docente 4ª edição. Revista e ampliada, 2008.

LIMA, Maria Socorro Lucena. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n. 1, p. 45-48, jan.-jun. 2009.

MALAGUZZI, Loris, In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. ED. ARTMED. Porto Alegre, 1999.

MARANGUAPE, Secretaria Municipal de. **Portaria nº 02/2021, de [s.d]**. Regulamenta a prática de atividades pedagógicas remotas, a serem realizadas no período de isolamento social, em decorrência da pandemia causada pelo corona vírus (COVID-19). Maranguape: SME, 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020. D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, Pág. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 10/ 09/2021.

OLIVEIRA, A. S. S.; ARAUJO NETO, A. B.; OLIVEIRA, L. M. S. E. Processo Ensino Aprendizagem Na Educação Infantil Em Tempos De Pandemia E Isolamento. **Ciência Contemporânea**, v. 1, p. 349-364, 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e Encantamentos na Educação infantil: Partilhando Experiências de Estágios**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

OSTETTO, Luciana E. **Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências.** In: Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores. 5ª Edição - Campinas: Papirus, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **O estágio curricular no processo de tornar-se professor.** In: OSTETTO, Luciana E. Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. 5. Edição. Campinas, SP: Papirus, 2011.

PICONEZ, S.C.B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S.C.B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 24. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 13 - 34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

SANTOS, Alana Barros. Retratos Da Pandemia No Bairro Da Levada: Infância E Crise Em Um “Bairro De Periferia”. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1465-1477, dez./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1465>.

SARMENTO, Teresa; SILVA, Daniela. “Queo A Minha Shela, Queo Os Amigos”: Refletir O Isolamento Social De Bebés Em Tempos De Pandemia, Na Base De Uma Experiência Vivida Em Portugal. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1206-1228, dez./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1206>

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **UNAR**, v. 17, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://revistaunar.com.br/cientifica/volumes-publicados/volume-7-no1-2013>>. Acesso em: 17/09/2022.

SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Edileuza Fernandes. PARA ONDE VAI O DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA?. **Revista Interinstitucional Artes de Educar.** Rio de Janeiro, V. 6 - N. Especial II – p. 188-206 (jun - out 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”. DOI: 10.12957/riae.2020.51877.

SOUZA, Sonia Maria da Fonseca; FÓFANO, C. S.; QUARTO, L. C.; LUQUETTI, Eliana Crispim França. Os Encontros E Desencontros Do Ensino Presencial, A Distância E Remoto Em Tempos De Covid-19. **Revista Transformar**, v. 14, p. 38-51, 2020.

SMOLE, K. C. S; SILVA, Ana Teresa Gavião Almeida Marques da. **Webinar: Educação infantil: EAD, Ensino Híbrido, Ensino Remoto. O que de fato funciona?** 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=A2ldyC-APY&list=WL&index=6&t=131s>. Acesso em: 18/12/2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Participar e Incluir: por uma pedagogia colaborativa no contexto da pandemia - UFC FACED atividades educativas emergenciais.** Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://ppge.ufc.br/plano-participar-e-incluir-da-faced>. Acesso em: 15/10/2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Programa da atividade de estágio I** - Educação Infantil. Fortaleza, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico - Curso de Pedagogia (Diurno)**. Fortaleza, 2014.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO

Primeira parte:

- Em que semestre você cursou a atividade de Estágio em Educação Infantil?

Segunda parte:

1. Quais eram as suas expectativas para a atividade de estágio em Educação Infantil antes da pandemia?
2. Quais eram as suas expectativas para a atividade de estágio em Educação Infantil no formato remoto realizado no período pandêmico?
3. Como você avalia as etapas de observação, planejamento, participação e intervenção no formato remoto?
4. Quais os efeitos do estágio na Educação Infantil para a sua formação docente?
(Coloque aqui o que você pensa acerca do estágio realizado no formato remoto, se foi positivo ou negativo, se contribuiu ou não, se foi efetivo, desafios, etc.)

Extra:

- Comentários adicionais. (Se achar necessário)