

---

# ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA:

DILEMAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM  
TEMPOS DE PANDEMIA

Márcia Baiersdorf  
Liane Maria Vargas Barboza  
Leandro Siqueira Palcha  
Fernanda Silva Veloso  
(Organizadores)

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.  
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia  
sem a autorização escrita da Editora.  
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.  
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

---

B152e Baiersdorf, Márcia (org.) et al.  
Estágios de formação pedagógica e a relação Universidade-Escola: dilemas,  
desafios e perspectivas em tempos de pandemia / Organizadores: Márcia  
Baiersdorf, Liane Maria Vargas Barboza, Leandro Siqueira Palcha e Fernanda  
Silva Veloso.– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.  
351 p.; tabs.; gráfs.; quadros; fotografias.  
E-Book: 5,85 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5637-287-7.

1. COVID-19. 2. Formação de Professores. 3. Prática Pedagógica. I. Título. II.  
Assunto. III. Organizadores.

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

### **Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação. 370
2. Formação de professores – Estágios. 370.71
3. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia. 371.3

---

# ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: DILEMAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Márcia Baiersdorf  
Liane Maria Vargas Barboza  
Leandro Siqueira Palcha  
Fernanda Silva Veloso  
(Organizadores)

*Copyright* © 2021 – Dos organizadores representantes dos autores  
*Coordenação Editorial*: Pontes Editores  
*Capa*: Referência audiovisual produzida pela acadêmica do curso de Pedagogia Caroline Baptista Fragoso.  
*Diagramação*: Vinnie Graciano  
*Revisão*: Joana Moreira

PARECER E REVISÃO POR PARES  
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

### **CONSELHO EDITORIAL:**

**Angela B. Kleiman**

(Unicamp – Campinas)

**Clarissa Menezes Jordão**

(UFPR – Curitiba)

**Edleise Mendes**

(UFBA – Salvador)

**Eliana Merlin Deganutti de Barros**

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

**Eni Puccinelli Orlandi**

(Unicamp – Campinas)

**Glaís Sales Cordeiro**

(Université de Genève – Suisse)

**José Carlos Paes de Almeida Filho**

(UNB – Brasília)

**Maria Luisa Ortiz Alvarez**

(UNB – Brasília)

**Rogério Tilio**

(UFRJ – Rio de Janeiro)

**Suzete Silva**

(UEL – Londrina)

**Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva**

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

---

# SUMÁRIO

## PREFÁCIO

|   |          |
|---|----------|
| <b>CENTRO DE ARTICULAÇÃO DAS LICENCIATURAS: ESPAÇO DE DISCUSSÃO CURRICULAR E DE CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ</b> | <b>9</b> |
|---|----------|

Liane Maria Vargas Barboza  
Márcia Baiersdorf

## APRESENTAÇÃO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>O ESTÁGIO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: DILEMAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA</b> | <b>21</b> |
|---|-----------|

Liane Maria Vargas Barboza  
Márcia Baiersdorf

## OS SUJEITOS DO UNIVERSO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: TRABALHO, ESCOLA E FAMÍLIA

|   |           |
|---|-----------|
| <b>OS IMPACTOS DO NOVO CORONAVÍRUS NA EDUCAÇÃO DO PARANÁ: A DEFESA DA VIDA DE PROFISSIONAIS DO ENSINO PÚBLICO</b> | <b>29</b> |
|---|-----------|

Clau Lopes

|  |           |
|--|-----------|
| <b>LUZ, CÂMERA, AÇÃO: INFÂNCIA E CRIANÇAS EM CENA!</b> | <b>42</b> |
|--|-----------|

Camila Cândida Schnorr Urbaniak

## O TRABALHO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS PARA A GESTÃO DO SISTEMA E DA ESCOLA

|  |           |
|--|-----------|
| <b>A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: COTIDIANO E DESAFIOS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO ESCOLAR</b> | <b>54</b> |
|--|-----------|

Patrícia Celli da Silva Ribeiro, Léia de Cássia Fernandes Hegeto

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PINHAIS-PR FRENTE AOS DESAFIOS ENFRENTADOS PELA PANDEMIA DE COVID-19** \_\_\_\_\_ 66

Adriana Denise Bento, Tatiana Figueroa Martin Gaya

**INCLUSÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: DESAFIOS PROFISSIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA**

**PROFESSORAR EM MEIO A PANDEMIA** \_\_\_\_\_ 77

Jokasta Pires Vieira Ferraz

**A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM USO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS ANTES, DURANTE E APÓS A PANDEMIA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA** \_\_\_\_\_ 90

Fernanda Silva Veloso, Glaucia da Silva Brito

**A PESQUISA NA/COM/SOBRE A ESCOLA E O PROFESSOR PESQUISADOR: MEDIAÇÕES DESDE O ESTÁGIO**

**ENTRELAÇAMENTOS ENTRE PESQUISA E DOCÊNCIA: PERSPECTIVAS A PARTIR DO CONCEITO DE EXPERIÊNCIA ESCOLAR** \_\_\_\_\_ 116

Tânia Maria F. Braga Garcia

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PESQUISADORES DE HISTÓRIA** \_\_\_\_\_ 129

Adriane de Quadros Sobanski

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFPR E A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR NO CONTEXTO DA PANDEMIA** \_\_\_\_\_ 141

Anderson Lepeco, Leandro Palcha

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR-PESQUISADOR: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E SUA IMPLICAÇÃO NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL** \_\_\_\_\_ 154

Halyne Czmola, Rita de Cassia Tinte

**O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NOS CURSOS DE LICENCIATURAS EM IE'S PARANAENSES**

**O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO REMOTO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARANAENSES: UM RECORTE DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA** \_\_\_\_\_ 177

Patrícia de Oliveira Rosa-Silva

**QUAL O PAPEL E O LUGAR DO CAMPO ESTÁGIO?** \_\_\_\_\_ 191

Everton Carlos Crema

## O ESTÁGIO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CAMPO ESCOLAR: DILEMAS E DESAFIOS DESDE A ESCOLA

### O ESTÁGIO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CAMPO ESCOLAR: DILEMAS E DESAFIOS DESDE A ESCOLA \_\_\_\_\_ 203

Sergio Roberto Chaves Junior

### POR ENTRE FRESTAS... A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA \_\_\_\_\_ 214

Ana Beatriz Souza Cerqueira, Bárbara Betina Schalinski, Catarina Moro, Marisa Carla Correia do Nascimento

### DILEMAS E DESAFIOS PARA O ESTÁGIO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA \_\_\_\_\_ 232

Giuvane Litka, Michaela Camargo, Sidmar dos Santos Meurer

### ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE DOCÊNCIA EM FÍSICA EM ATIVIDADES REMOTAS NA ESCOLA PÚBLICA E NA UNIVERSIDADE: REFLEXÕES, DILEMAS E APRENDIZAGENS \_\_\_\_\_ 247

Guilherme Ferreira Joaquim Pinto, Raquel Maistrovicz Tomé Gonçalves, Ivanilda Higa

## O POSSÍVEL RETORNO PRESENCIAL ÀS AULAS: DIAGNÓSTICO DA PANDEMIA E DESAFIOS PEDAGÓGICOS

### VOLTAR OU NÃO VOLTAR? ESTA NÃO É A ÚNICA QUESTÃO \_\_\_\_\_ 263

Alan Ripoll Alves

### O POSSÍVEL RETORNO PRESENCIAL ÀS AULAS: DIAGNÓSTICO DA PANDEMIA E DESAFIOS PEDAGÓGICOS \_\_\_\_\_ 278

Waldirene Sawozuk Bellardo

## POSFÁCIO

### CARTA MANIFESTO CEALI

### OS ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA \_\_\_\_\_ 334

Cristina Frutuoso Teixeira, Fernanda Silva Veloso, Léia de Cássia Fernandes Hegeto, Leandro Siqueira Palcha, Liane Maria Vargas Barboza, Márcia Baiersdorf

### SOBRE OS AUTORES \_\_\_\_\_ 343

---

# PREFÁCIO



---

## **CENTRO DE ARTICULAÇÃO DAS LICENCIATURAS: ESPAÇO DE DISCUSSÃO CURRICULAR E DE CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

Liane Maria Vargas Barboza<sup>1</sup>  
Márcia Baiersdorf<sup>2</sup>

O Centro de Articulação das Licenciaturas – CEALI foi criado com a finalidade de ser um espaço para discutir e propor políticas de formação de professores no âmbito do Setor de Educação. Teve sua proposta de criação aprovada em 19 de outubro de 2011 durante reunião setorial e, assim, seu primeiro regimento aprovado em 14 de março de 2012.

Foi instaurado em outubro do mesmo ano, durante solenidade pública, realizada no Anfiteatro 100 no Edifício D. Pedro I. Na ocasião, como parte da programação do Dia D Educação, evento realizado pelo Setor de Educação para demarcar o dia dos professores e, naquele ano, realizado em articulação com o Núcleo e Coordenação das Licenciaturas da Universidade Federal do Paraná e em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, Secretarias Municipais da Educação, Conselhos

---

1 Profa. do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, coordenadora do CEALI (2019-2021).

2 Professora do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, vice coordenadora do CEALI (2019-2021).

Municipais e Estaduais de Educação, Conselhos Tutelares, Ministério Público e Movimentos Sociais. Assim, deu-se início aos trabalhos do CEALI, em 2012, com a primeira coordenação composta pelo professor Dr. Altair Pivovar (Coordenador) e pelo professor Dr. Alexandre Luís Trovon de Carvalho (Vice-Coodenador).

As coordenações foram sendo sucedidas por outros professores e professoras do Setor. No ano de 2015, as professoras Dras. Odisséa Boaventura de Oliveira (Coordenadora) e Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde (Vice-Coodenadora). No ano de 2017, as professoras Dras. Ivanilda Higa (Coordenadora) e Ana Lucia Ratto (Vice-Coodenadora). Sendo a atual coordenação composta em 2019 pelas professoras Dras. Liane Maria Vargas Barboza (Coordenadora) e Márcia Baiersdorf (Vice-Coodenadora), ambas em 2021 estenderam a gestão por mais dois anos.

## **Estrutura, princípios e objetivos do CEALI**

Desde o início dos trabalhos, o CEALI tem se constituído em espaço colegiado que integra docentes representantes dos três departamentos do Setor de Educação – Fundamentos da Educação (DTFE), Teoria e Prática de Ensino (DTPEN) e Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE). Conta, também, com as representações de estudantes das licenciaturas, bem como das coordenações de curso, das Secretarias Municipal e Estadual de Educação do Estado do Paraná.

A composição deste coletivo é presidida por uma coordenação e vice-coordenação indicada pelo Conselho Setorial, de acordo com a seguinte estrutura organizacional:

- a) Um representante e um suplente de cada área dos Departamentos do Setor de Educação, indicados em Plenária Departamental;
- b) Representantes discentes dos cursos de licenciatura atendidos pelo Setor de Educação na proporção de 1/5 dos membros titulares do Colegiado do CEALI, indicados pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE);
- c) Três representantes da comunidade externa, relacionados ao campo educacional a serem definidos e convidados pelo colegiado do CEALI, conforme regulamento interno;

d) Um representante técnico-administrativo do Setor de Educação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2020, p. 3-4)<sup>3</sup>.

Em diálogo com a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), o CEALI tem observado e discutido as reformas curriculares dos cursos de licenciatura, bem como as políticas educacionais e os Estágios de Formação Pedagógica, temas reiteradamente, abordados por esse coletivo ao longo das gestões.

Desde abril de 2020 teve seu Regimento revisto e aprovado no Conselho Setorial, mantendo a característica de levar ao debate assuntos da atualidade que impactam nas licenciaturas, por meio do seu papel de unidade consultiva e de orientação e de articulação das licenciaturas para o desenvolvimento dos estágios curriculares, junto as redes municipais e estadual de ensino público. De acordo com o Regimento<sup>3</sup> vigente esse papel foi reiterado segundo os princípios constitutivos do CEALI:

a) A indissociabilidade entre a formação na área de conhecimento específica e a formação pedagógica nos cursos de licenciatura; b) A valorização da dimensão didático-pedagógica; c) O fortalecimento da docência como opção profissional; d) O compromisso da UFPR com a formação inicial e continuada de professores; e) O diálogo constante com as redes públicas de ensino baseado no aprofundamento da articulação entre os processos teórico-práticos inerentes à formação docente; f) A democratização e defesa do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2020, p. 1).

Nesta estrutura, a indissociabilidade dos conhecimentos disciplinares e a formação pedagógica dos cursos de licenciatura devem ser priorizados, na formação de professores-pesquisadores. Para isso, as ações didático-pedagógicas precisam ser compartilhadas e reflexionadas entre os pares, para que possam ser divulgadas e contribuam no processo de ensino e aprendizagem na escola. Além disso, a articulação universidade-escola é fundante na formação de professores, pois é na escola que

---

3 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Centro de Articulação das Licenciaturas. Regimento. Curitiba: UFPR, 2020a.

o licenciando vivência o ser professor, e reflete sobre sua formação na/ com a escola e sobre a prática pedagógica.

De acordo com os objetivos do CEALI, sistematizados de forma coletiva em seu regimento, estes devem servir ao princípio social mais amplo, da promoção da democracia, da autonomia universitária, da valorização da vida científica, artística e cultural, da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e do diálogo aberto e constante entre os diversos campos de conhecimento científico e do saber humano, articulando os níveis de educação básica e do ensino superior. Com o destaque de que é desse modo que está pactuada a função pública da universidade brasileira.

Por isso, os objetivos do CEALI atrelam-se ao fomento de ações reflexivas sobre a formação pedagógica no âmbito do Setor de Educação. Isto de forma colaborativa com outros espaços formativos da universidade, e no diálogo com outros espaços e sujeitos, tais como instituições de ensino superior, profissionais da educação básica, conselhos municipal e estadual, entidades de classe, e outros atores sociais e instituições envolvidos com as pautas da educação pública de qualidade. Nesse sentido, são estes os objetivos propostos, de acordo com o Regimento:

- a) Constituir um espaço permanente de discussão curricular e apoio didático-pedagógico aos docentes dos cursos de licenciatura, articulando as áreas de conhecimento do Setor de Educação envolvidas na formação de professores;
- b) Fomentar a reflexão sobre as concepções de formação de professores;
- c) Constituir um espaço permanente de troca de experiências entre os cursos de licenciatura;
- d) Divulgar, promover e incentivar programas, projetos e atividades científicas, culturais e desportivas relacionadas às licenciaturas;
- e) Apoiar ações de articulação interinstitucional com as redes públicas de ensino no processo de formação de professores;
- f) Apoiar as iniciativas de docência, pesquisa e extensão voltadas à compreensão e intervenção nas diferentes realidades existentes nas redes de ensino;
- g) Promover discussões no Setor sobre documentos e políticas relacionadas à formação de professores (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2020a, p. 1-2).

## **Apoio pedagógico**

O apoio pedagógico do CEALI se dá nas discussões dos currículos, nas reformas curriculares e com base na análise e levantamento de argumentações para a tomada de posição frente as políticas educacionais. Estas discussões são realizadas com professores, coordenadores de curso, representantes das redes municipal e estadual de ensino e são desenvolvidas nas reuniões do CEALI, por diversas vezes desdobradas em eventos como reuniões técnicas, fóruns de discussão, oficinas, cursos, seminários e conferências.

Desde a sua criação, a organização do Dia D Educação vem sendo desenvolvida por este coletivo, em ações conjuntas e compartilhadas. Assim, além de comemorar e prestigiar os profissionais da educação, este evento específico é estratégico porque marca posição vigilante do Setor, no que se refere a reivindicar uma maior valorização dos professores, no âmbito das políticas de formação inicial e continuada, das questões salariais e de carreira, de maior diálogo com o Ministério da Educação e instâncias governamentais, e de investimento financeiro significativo para a educação e tendo em vista condições adequadas de trabalho.

O mesmo tem ocorrido com outras pautas importantes, traduzidas em eventos do Setor de Educação, como o combate ao racismo e as práticas discriminatórias, posto que o CEALI tem desenvolvido um ciclo de discussão a esse respeito, em ação conjunta com outros coletivos engajados, especificamente o mês e o dia da Consciência Negra, por dois anos consecutivos levados a comunidade acadêmica com a mediação e articulação da professora Dra. Lucimar Rosa Dias (DEPLAE) a partir de seu recorte de pesquisa junto ao ErêYá Grupo de Estudos e Pesquisas Étnico-raciais da UFPR.

## **Certificação dos professores supervisores de estágio**

Vale ainda destacar que o coletivo do CEALI veio desde a gestão de 2017, articulando a certificação dos professores supervisores de estágio, desde a assinatura dos termos de compromisso de estágio para inserção dos acadêmicos nas escolas campo. Na gestão 2019-2021 foi divulgada essa Certificação em plataforma digital efetivada em parceria com

a PROGRAD e junto a Coordenação de Atividades Formativas e Estágios (COAFE).

O papel do professor supervisor do estágio é recepcionar o licenciando, possibilitar acesso aos documentos e espaços escolares, colaborar no planejamento das aulas, permitir o desenvolvimento, supervisionar as regências, orientar o registro das aulas como frequência dos alunos, conteúdos e temas trabalhados e avaliar o desenvolvimento dos estágios de formação pedagógica. De modo que a certificação é uma conquista na medida em que se atrela ao reconhecimento do trabalho de supervisão dos profissionais das escolas para o crescimento na carreira. Contudo, em 2020 esse processo foi interrompido devido a pandemia Covid-19, quando outro conjunto de normativas foi sendo proposto, de um lado pela Secretaria da Educação (SEED) e acompanhado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Curitiba e, de outro, pelas normativas internas da UFPR no que se refere as situações de condução dos estágios obrigatórios nas diferentes licenciaturas.

Como se nota nestes acordos e eventos a posição estratégica do CEALI é a de enfatizar uma maior articulação entre universidade, escola e sociedade. Palestras e debates são realizados nessa perspectiva e com a participação de entidades educacionais, para a abordagem de temas contemporâneos pertinentes a área educacional e que impactam diretamente na formação docente inicial. Essa vem sendo uma frente de trabalho potencializada por esses momentos de discussão e de comunicação de resultados de projetos de extensão e de pesquisa, nas diferentes situações de debate com a comunidade acadêmica e com a sociedade.

No recorte desse e-book serão situadas algumas dessas realizações. Aquelas relacionadas aos últimos dois anos, quando um conjunto de situações legais passaram a repercutir e disputar com as concepções sobre a relação entre formação inicial e continuada. Daí a necessidade de mobilizar o pensar as questões intraescolares em confronto com o que vem sendo proposto no campo da produção das políticas educacionais, particularmente no que se refere ao currículo das licenciaturas e na relação com a educação básica.

Tendo à frente esse cenário, no ano de 2019 o Dia D Educação elegeu como tema central a ser debatido “O novo FUNDEB: desafios para a

Educação Básica”. O evento teve por objetivo demarcar a necessidade de atualizar a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), desafio naquele momento implicado com o assegurar a continuidade do financiamento do ensino público, pois havia um limite de tempo para a sua revitalização. Os debates tiveram em vista o direito à Educação nas conjunturas regional e nacional e foram organizados em duas mesas temáticas.

A primeira, intitulada “Desafios e disputas para o financiamento da educação em condições de qualidade nas escolas municipais de Curitiba”, era composta pelos professores Drs. Flávio Arns e José Marcelino de Rezende Pinto, sendo o mediador o professor Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz. Teve como propósito informar a comunidade acadêmica e externa sobre a tramitação da regulamentação da proposta de validação do financiamento no senado.

A segunda mesa temática, “Desafios do direito à Educação: o financiamento em debate”, sob a mediação da professora Dra. Léia de Cássia Fernandes Hegeto (DEPLAE – UFPR), contou com os palestrantes: a professora Dra. Andréa Barbosa Gouveia (DEPLAE – UFPR), na ocasião presidenta da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que explanou sobre “Os desafios do financiamento da educação: uma análise a partir do Fundeb” e, junto dela, o diretor de escola Daniel de Paula Neves Sousa (Colégio Estadual Lúcia Bastos) relatou sua experiência com o “Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Fundo Rotativo, e a pedagoga Máira Gallotti Frantz (Escola Municipal CEI Professor José Wanderley Dias) que encerrou a mesa com o tema “Desafios e disputas para o financiamento da educação em condições de qualidade nas escolas municipais de Curitiba”.

Outro momento de impacto sobre a formação pedagógica, inscrito no campo da construção de políticas públicas de educação, teve início em março de 2020, quando da discussão e estudo da Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação

Básica (BRASIL, 2020)<sup>4</sup>. A resolução foi analisada na sua íntegra durante o mês de março de 2020, já no contexto da pandemia de Covid-19, sendo em seguida discutida virtualmente no I Fórum dos Coordenadores dos Cursos de Licenciatura do Setor de Educação, realizado nos dias 26 de maio e 09 de junho de 2020.

No dia 26 de maio deu-se início a discussão em mesa de abertura do fórum que contou com a participação do diretor do Setor de Educação, o professor Dr. Marcos Ferraz e do Pró-reitor de Graduação professor Dr. Eduardo Barra. Os membros do CEALI, professor Dr. Sergio Roberto Chaves Junior e a professora Dra. Márcia Baiersdorf, conduziram a “Apresentação e análise do conteúdo da Resolução 02/2019” e, nesse momento, a mesa contou com a debatedora convidada, professora Dra. Maria Tereza Maria Carneiro Soares (Coordenadora de Políticas de Formação de Professores/PROGRAD).

Na semana seguinte em 09 de junho, foram compostos quatro grupos de estudos para debater a referida Resolução, tendo em vista a especificidade das diferentes licenciaturas, e à luz da concepção de formação inicial e continuada, pautadas na indissociabilidade teoria e prática, num contexto em que se entendeu necessário pensar em estratégias de adiamento ou de suspensão da referida Resolução. Participaram dos grupos de discussão a direção do Setor de Educação, técnicos da PROGRAD diretamente envolvidos com a tramitação dos projetos de curso, coordenadores dos cursos de Licenciatura da UFPR (capital e interior), representantes dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), chefes de Departamentos e um coordenador de curso de Licenciatura do Instituto Federal do Paraná – Curitiba (IFPR), além dos membros do CEALI.

Cabe enfatizar que este foi o primeiro evento remoto do Setor de Educação e, também, que a plenária de encerramento do fórum pontuou um conjunto de indicativos sistematizados no documento intitulado “Manifesto do CEALI sobre a implementação da Resolução CNE/CP n°

---

4 BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2019, Seção 1, pág. 142. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 14/04/2021.



02/2019”. Na sequência, este documento foi apresentado ao Conselho Setorial com a solicitação de envio à PROGRAD.

Em sintonia com a posição de outras entidades educacionais<sup>5</sup>, a carta manifesto defendeu os seguintes encaminhamentos e considerações:

a) o tempo necessário para formar novas turmas para então avaliar os recentes processos de reformulação curricular implementados a partir da Resolução CNE/CP nº 02/2015, observada a autonomia pedagógica das universidades no que se refere à teorização curricular e à produção de matrizes curriculares próprias, amparadas no tripé ensino, pesquisa e extensão; b) a defesa incondicional da relação teoria e prática na busca por aprofundamento de vínculos formais entre as IEs e as redes públicas de Educação Básica; c) o compromisso com a superação da precarização do trabalho docente, como mote para o planejamento de ações interinstitucionais; d) a recusa do viés utilitarista da prestação de serviços entre IEs e sistemas de ensino; e) a desvinculação dos processos de reformulação curricular e de avaliação das IEs à BNCC da Educação Básica, reconhecendo que a produção da crítica às políticas públicas necessita fazer parte da cultura do ensino superior, sendo esta, elemento decisivo na formação inicial de professores e pedagogos; f) a não vinculação entre o tempo de implementação das políticas curriculares voltadas à Educação Básica e o tempo das discussões e reformas dos PPCs das IEs; g) o desligamento dos processos de reformulação curricular e de avaliação das IEs à BNCC; h) a suspensão da Resolução, tendo em vista o contexto atual de uma pandemia, circunstância que impede o diálogo

---

5 Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas (FORUMDIR), Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor (FORPARFOR), Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID e do Residência Pedagógica (FORPIBID-RP), Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), Central Única dos Trabalhadores (CUT) e Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (PROIFES).

necessário à novas reformulações curriculares nesse momento (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2020b)<sup>6</sup>.

Além disso, o fórum sinalizou desde aquele momento a necessidade de unir esforços interinstitucionais para encaminhar os destaques manifestos nos grupos de discussão. Como indicativos de denúncia da ilegitimidade da proposta, e como retomada de processos de construção conjunta, ampla e democraticamente debatidos com a comunidade acadêmica e junto ao movimento educacional brasileiro. De onde o CEALI vem buscando se afirmar na continuidade desse debate em 2021.

Contudo, ainda em 2020, questões paralelas adensaram o debate, surgidas do momento de excepcionalidade gerado pelo fator Covid-19. Assim, em 15 de outubro de 2020, como já é tradição, o evento “Dia D Educação”, organizado pelo CEALI, e dessa vez agregando-se ao grupo a representante da comissão da Semana de Ensino Pesquisa e Extensão (SEPE), professora Dra. Renata Peres Barbosa, levou ao debate o tema “O estágio de formação pedagógica e a relação universidade-escola: dilemas, desafios e perspectivas em tempos de pandemia”.

Tratou-se de outro fórum de Coordenadores das licenciaturas dessa vez reunido para discutir a condução dos estágios de formação pedagógica durante a pandemia, dado que muitas dúvidas e indagações se fizeram presentes, tanto no âmbito do ensino superior como em relação à educação básica, uma vez que o entendimento dos membros do CEALI era o de que seria preciso repensar a relação teoria-prática, mas sem perder de vista o que se passava com a escola e seus sujeitos.

As discussões realizadas no fórum deram origem a esse e-book e possibilitaram reflexões acerca do trabalho de professores em tempos de pandemia, na medida em que questões como a segurança dos estudantes, o trabalho infantil, as condições de estudo e acesso às tecnologias, as formas de controle do trabalho pedagógico estiveram presentes. Estes foram pontos relevantes para problematizar a gestão da escola e da sala de aula virtual em tempos de pandemia, em face da importância

---

6 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Centro de Articulação das Licenciaturas. Manifesto do CEALI sobre a implementação da resolução CNE/CP n.º 02/2019 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica). Curitiba: UFPR, 2020b.

da implementação dos protocolos de segurança, desde o isolamento até o retorno as aulas presenciais.

E desse modo, trazendo uma síntese possível dos temas debatidos nesse fórum, reafirmamos os objetivos que movimentaram o CEALI desde a sua criação, demonstrando a importância de aproximar as questões pedagógicas implicadas na formação inicial nas licenciaturas com os temas vividos nas escolas, particularmente sob o impacto das políticas educacionais recentes. Com isso defender a mobilização da sociedade civil em torno das pautas educacionais, um movimento salutar assumido por este coletivo para repensar o significado dos estágios de formação pedagógica nos próximos anos.

---

# APRESENTAÇÃO

---

# **O ESTÁGIO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: DILEMAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Liane Maria Vargas Barboza  
Márcia Baiersdorf

O Centro de Articulação das Licenciaturas (CEALI) convidou a comunidade acadêmica, escolas públicas paranaenses e segmentos da sociedade civil, organizados em torno de pautas educacionais, à participação nesse fórum que se constituiu em espaço de interlocução e de defesa do reconhecimento institucional da especificidade dos estágios de formação pedagógica na relação universidade e escolas.

O objetivo geral do evento foi o de abrir um espaço de debate e de escuta para, a partir de um diagnóstico das realidades educacionais e de problematizações, convergir à questão do Estágio de Formação Pedagógica no campo escolar. E, de forma específica: a) construir um espaço de interlocução entre diferentes atores envolvidos nos estágios de formação pedagógica nas universidades, IEs e escolas públicas, numa compreensão redimensionada do campo de estágio, em aproximação com as realidades educacionais e a partir dos sujeitos escolares; b) dessa interlocução construir um diagnóstico (panorama de práticas e indagações) com indicações sobre como as medidas político-sanitárias

sinalizam mudanças na forma de organização do trabalho educativo e sem perder de vista as demandas relacionadas à especificidade dos processos de conhecimento mediados pela escola.

Com essa motivação os participantes do fórum puderam problematizar a prática pedagógica quanto as formas de reconfiguração do campo de estágio. Isto frente as restrições sanitárias decorrentes da pandemia e, com o objetivo de contribuir para a compreensão do campo de estágio, em aproximação com as realidades educacionais e a partir dos sujeitos escolares, para conhecer e compartilhar o que estava acontecendo nas escolas naquele momento.

Foram quatro ciclos de debates ao longo do mês de outubro, conduzidos no formato de oito mesas temáticas, seguindo às mesas de uma plenária de encerramento. O fórum foi composto por duas mesas temáticas em cada ciclo, sendo estas mediadas pelos seguintes membros do CEALI: Márcia Baiersdorf, Cristina Frutuoso Teixeira, Léia de Cássia Fernandes Hegeto, Gabriela Schneider, Fernanda Silva Veloso, Dr. Sergio Roberto Chaves Junior, Ivanilda Higa, Leandro Palcha, Liane Maria Vargas Barboza, Odisséa Boaventura de Oliveira.

O evento foi aberto para a comunidade acadêmica da UFPR e de outras instituições de ensino superior, entidades de classe e de proteção dos direitos humanos, comitês de saúde-educação, estudantes secundaristas, familiares responsáveis por escolares, profissionais das escolas públicas paranaenses e demais grupos mobilizados em torno da educação pública, gratuita e de qualidade. Sendo esse e-book o resultado dessas participações, e com os textos produzidos por alguns dos debatedores que estiveram presentes nas oito mesas temáticas conduzidas.

No dia 06 de outubro foram conduzidas as mesas “Os sujeitos do universo escolar em tempos de pandemia: trabalho, escola, família” e o “O trabalho pedagógico em tempos de pandemia: desafios para a gestão do sistema e da escola”.

A primeira mesa trouxe como debatedores: Dra. Margaret Matos de Carvalho (Procuradora-Chefe da PRT 9ª Região Ministério Público do Trabalho); Clau Lopes (Vice-Presidente do Conselho em Direitos Humanos no Estado do Paraná (COPEP/PR) e pedagogo da rede estadual

de educação); Maurina Carvalho da Silva (Conselheira Tutelar da Região da Matriz/Curitiba); Camila Cândida Schnorr Urbaniak (professora e diretora da Rede Municipal de Educação de Araucária); Dra. Araci Asinelli da Luz (professora aposentada do DTFE e integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal do Paraná).

A segunda mesa reuniu: Eliane Fanini Meduna (diretora da escola Municipal Albert Schweitzer); Patrícia Celli da Silva Ribeiro (pedagoga das redes públicas Estadual do Paraná e Municipal de Curitiba); Tatiana Figueroa Martin Gaya (Seção de Integração de Tecnologia e áreas educacionais/Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – SEMED); Adriana Denise Bento (Gerente do Ensino Fundamental da SEMED).

Neste primeiro ciclo de debates foram tematizadas as interações pedagógicas e sociais tensionadas pelas medidas de restrição sanitárias, impactadas sobre o funcionamento das escolas, alterando o cotidiano das mulheres, algumas mães e professoras. Questões como a jornada de trabalho ampliada, o acompanhamento dos filhos nas atividades remotas e a adaptação aos lugares e recursos tecnológicos precários para o exercício das atividades docentes, foram abordadas. E, diante de situações improvisadas e excludentes, as experiências educativas fundidas e confundidas com as dinâmicas público-privado. Os debatedores foram convidados a relatar suas rotinas entrecruzadas pelas realidades do trabalho, da escola e das famílias.

No dia 15 de outubro foram conduzidas as mesas “Inclusão, pobreza e desigualdade social: desafios profissionais em tempos de pandemia” e “A relação da educação com uso de tecnologias e mídias digitais antes, durante e após a pandemia”.

A primeira mesa trouxe como debatedores: Cintia de Oliveira Pontes Rosa (professora de sala de recursos do governo do estado do Paraná), Jokasta Ferraz (professora da rede municipal de ensino de Curitiba), Cristian Becker (estudante do curso de Pedagogia UFPR) e Danielle Lourenço (pedagoga da rede estadual de educação). A segunda mesa reuniu dois profissionais envolvidos com a pesquisa e a prática pedagógica com o uso das tecnologias e mídias digitais: Dra. Glaucia da Silva Brito (professora e pesquisadora do Departamento de Comunicação Social – UFPR, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação

– UFPR), e Marlon de Campus Mateus (doutorando em Educação pela UFPR, professor de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino) e Bruno de Oliveira Francesco Soares (professor da rede estadual de ensino e técnico pedagógico).

Neste segundo ciclo de debates, foram discutidas questões como o cuidado da criança e do adolescente em situações de vulnerabilidade social, a função social da escola nesse momento emergencial, a precarização das condições de trabalho, os processos de exclusão escolar, a intensificação do trabalho docente, o abandono escolar, a exclusão digital, as condições de moradia e de trabalho das famílias economicamente desfavorecidas, e a violência doméstica. Enfim, fatores de impacto sobre o percurso escolar dos estudantes que podem se potencializar negativamente durante o período de isolamento social. Também foi abordada a relação entre educação e comunicação, como componente curricular necessário à formação pedagógica, inicial e continuada, de modo que o debate acerca das tecnologias sociais como linguagens e as mídias como instrumentais para a construção do trabalho educativo, foram também circunstanciados como necessárias no cotidiano das escolas, pois precisam ser garantidas como em favor da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

No dia 20 de outubro, foram conduzidas as mesas “A pesquisa com/ sobre/na escola e o professor pesquisador mediações desde o estágio” e “O estágio obrigatório nos cursos de licenciaturas em IES paranaenses”.

A primeira mesa trouxe como debatedores: a Dra. Tania Maria Figueiredo Braga Garcia (professora aposentada do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN) da UFPR e pesquisadora do PPGE/UFPR); a Dra. Adriane de Quadros Sobanski, (professora de História da Secretaria de Estado da Educação do Paraná); as pedagogas Halyne Czmola de Lima (professora da Secretaria de Educação de São José dos Pinhais, Paraná) e Rita de Cássia Tinte (professora da Secretaria de Educação de São José dos Pinhais, Paraná), ambas estudantes egressas do curso de Pedagogia – UFPR; Anderson Lepeco (aluno do curso de Ciências Biológicas da UFPR, cursando Licenciatura e Bacharelado).

A segunda mesa reuniu professores e professoras de licenciaturas da UFPR e de outras instituições de ensino superior: Dr. Everton Carlos



Crema (licenciatura em História, da Universidade Estadual do Paraná), Dra. Patrícia de Oliveira Rosa da Silva (licenciatura em Biologia, da Universidade Estadual de Londrina), Dra. Marceli Behm Goulart (licenciada em Matemática, da Universidade Estadual de Ponta Grossa) e a Dra. Liane Maria Vargas Barboza (licenciada e Bacharel em Química, professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, da UFPR).

Neste terceiro ciclo de debates, discutiu-se a escola como lugar da pesquisa participante e o estágio de formação pedagógica voltado à observação em aproximação com a escola e seus sujeitos. Os elementos teórico-metodológicos para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e os deslocamentos gerados pelas reconfigurações do trabalho educativo nas diferentes realidades educacionais, sob o impacto das restrições sanitárias. Foram problematizados os limites e as possibilidades da construção metodológica de abordagem participante, com e na escola e para o estágio de formação pedagógica. Já no encontro entre diferentes instituições de ensino superior essa questão foi debatida em relação as barreiras sentidas pela ausência da escola física, colocada na forma de denúncia do descompasso entre as demandas da formação inicial e as condições concretas das escolas, ao lado da necessidade de apoio em políticas públicas emergenciais para o enfrentamento da pandemia naquele momento.

No dia 27 de outubro, foram conduzidas as mesas “O estágio de formação pedagógica no campo escolar: dilemas e desafios desde a escola” e “O possível retorno presencial às aulas: diagnóstico da pandemia e desafios pedagógicos”.

A primeira mesa trouxe um conjunto expressivo de debatedores, para explicitar a articulação entre professores pesquisadores da UFPR em contato com os profissionais de diferentes escolas e contextos educacionais: Catarina de Souza Moro (professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, UFPR e do PPGE-UFPR), Ana Beatriz Cerqueira (pedagoga e professora da rede municipal de ensino de Curitiba), Marisa Carla Correia do Nascimento (acadêmica do Curso de Pedagogia da UFPR), Bárbara Betina Schalinski (acadêmica do Curso de Pedagogia – UFPR), Sidmar dos Santos Meurer (professor DTPEN e do PPGE/UFPR), Micaela Camargo (professora da rede municipal de ensino), Giovane Litka

(acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física), Ivanilda Higa (professora DTPEN e PPGE-UFPR), Raquel Maistrovicz Tomé Gonçalves (professora mestre da rede estadual de ensino) e Guilherme Ferreira Joaquim Pinto (acadêmico do Curso de Licenciatura em Física).

A segunda mesa teve como convidados: Waldirene Bellardo (pedagoga da rede municipal de Curitiba); Taís Mendes (equipe diretiva do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná – APP); Dr. Emanuel Souza (professor do Depto. de Bioquímica e Biologia Molecular da UFPR e participante do Comitê de Avaliação Sanitária UFPR); Dr. Alan Ripoll Alves (professor do DTPEN, com debates acerca da divulgação de orientações da FIOCRUZ para o retorno seguro as aulas e com informes sobre o impacto da pandemia em comunidades indígenas no Paraná).

Neste terceiro ciclo de debates, foi aberto um amplo espaço de escuta dos profissionais da educação, no que se refere a como buscavam realizar aproximações com os educandos e suas famílias, movidos pelo objetivo de promover aprendizagens significativas mesmo em face das incertezas e das dificuldades encontradas no âmbito de suas práticas pedagógicas e, também, no que se refere ao diagnóstico do momento pandêmico, aparentemente em desaceleração naquele momento. Discutiu-se o sentido ético de sobrepor a preservação da vida como parâmetro maior da tomada de decisões, principalmente diante do campo de incerteza e das necessidades sentidas pelos grupos sociais mais afetados ou vulneráveis diante da crise humanitária Covid-19.

Para encerrar o fórum deu-se a sessão Plenária aberta a participação dos inscritos durante a realização das mesas, a partir da qual foi encaminhada a produção de uma carta construída como moção de apoio e de solidariedade, e na qual constasse a referência ao conjunto de questões debatidas, problematizadas e compartilhadas entre os participantes. Esta carta está apresentada na íntegra ao final desse e-book.

Destarte, o entendimento pactuado neste último evento relatado era sobre a necessidade de, desde o início da pandemia, escutarmos as escolas e seus sujeitos, pois a busca era por uma maior ciência sobre os impactos que a falta da escola física trouxe na vida dos estudantes e dos profissionais da educação, considerada em relação a produção das

desigualdades sociais e, por conseguinte, as diferentes realidades sociais impactadas pela pandemia.

O leitor e a leitora desse e-book encontrarão a contribuição de alguns dos debatedores dos temas mobilizados nesse fórum, numa tentativa de rememorar um pouco do que foi abordado. Ao mesmo tempo, poderá transpor as reflexões para esse agora, num contexto favorável, ao redimensionar aquilo que pode ser problematizado e sistematizado sobre a prática pedagógica. Ao final encontrará o conteúdo discutido no fórum, transformado em uma carta aberta de solidariedade, apresentada no posfácio dessa coletânea de textos.

---

# **OS SUJEITOS DO UNIVERSO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: TRABALHO, ESCOLA E FAMÍLIA**

---

## OS IMPACTOS DO NOVO CORONAVÍRUS NA EDUCAÇÃO DO PARANÁ: A DEFESA DA VIDA DE PROFISSIONAIS DO ENSINO PÚBLICO

Clau Lopes<sup>1</sup>

Muitos profissionais da educação pública do estado do Paraná, filiados a APP-Sindicato, afirmam que a pandemia do novo coronavírus (Covid-19) impactou fortemente os processos de ensino e de aprendizagem, a relação professor/a e estudante, a relação da família com a escola e a atuação do conjunto dos profissionais em educação. Em muitos estados e municípios, em virtude do isolamento social como principal medida de prevenção, as aulas foram suspensas e modelos de ensino remoto foram adotados. Em sua maioria, tais modelos foram empregados sem qualquer debate com a comunidade escolar – parte mais interessada nessa relação. No Paraná, o isolamento social teve início no dia 20 de março, por meio do Decreto Estadual nº 4230, de 16 de março de 2020, que suspendeu as aulas presenciais (públicas e privadas da educação básica e superior) em todos os municípios paranaenses, até a presente data. Nesse período, as ações governamentais, federal, estadual e municipal, não foram capazes de efetivar um isolamento social adequado para reduzir o contágio e o número de óbitos em nosso estado.

---

1 Vice-Presidente do Conselho Em Direitos Humanos no estado do Paraná (COPED/PR) e pedagogo da rede estadual de educação.

Esse cenário epidemiológico deveria levar os governos e a sociedade a ampliarem o isolamento social, com vistas a controlar e reduzir o contágio. No entanto, percebe-se que esse está sob forte pressão dos diversos setores econômicos, já que se percebe a abertura indiscriminada de inúmeros estabelecimentos comerciais. As escolas paranaenses, que desde março estão contribuindo para barrar o contágio, assegurando um mínimo de isolamento social, estão sob forte pressão para retomarem as aulas presenciais, o que pode acarretar em perigo constante à saúde e à vida de estudantes, familiares e profissionais da educação.

Neste movimento, a Secretaria de Estado da Educação e Esporte (SEED) coordenou um comitê para elaborar um protocolo de retorno justamente no momento que o Brasil e, de modo especial, o Paraná, possuem os maiores números de casos confirmados e de mortes causadas por coronavírus (Sars-Cov-2), ainda em fase de crescimento e de alto índice de ocupação de UTIs, além de estarmos distantes da aplicação de uma vacina que possa realizar a imunização comunitária. O retorno às aulas significa retirar do isolamento social cerca de 25% da população paranaense. O estado tem 399 municípios, 9.511 escolas de educação básica entre públicas (federal, estadual e municipais) e privadas que reúnem cerca de 2.572.007 estudantes, 137.660 mil docentes e 112.193 mil funcionários/as, aproximadamente. Isso representa em torno de 2.821.860 pessoas, e significa 25% da população estimada do Paraná em 11.433.957 milhões de habitantes que terá circulação diária, ampliando a demanda por outros serviços como transporte e alimentação escolar.

Diante desse contexto de pressões e após debates, estudos e reflexões, análise de protocolos e demais orientações disponíveis acerca da educação e seus reflexos a partir da pandemia do Covid-19, educadores e a comunidade escolar defendem que: a) a educação deve estar inserida como política de prevenção e enfrentamento ao Covid, pois representa o isolamento social de cerca 25% da população paranaense, considerando somente estudantes e profissionais da educação. Isso demandaria aumento do orçamento da educação, e o retorno às aulas presenciais, quando for possível sem causar riscos à saúde de estudantes, familiares e profissionais da educação, além de que isso seja precedido de um amplo e democrático processo de estudo e debate; b) ampliação da transparência

das informações técnicas sobre a evolução e regressão do Covid-19, bem como a definição científica das condições sanitárias concretas que indiquem, com segurança, a possibilidade de volta do trabalho educativo presencial, sem colocar em risco a saúde e a vida de estudantes, suas famílias e dos profissionais da educação, ressalta-se que esse debate não pode se limitar aos aspectos sanitários, mas deve integrar as exigências estruturais das escolas, dos profissionais e didático-pedagógicas para que os processos de ensino e de aprendizagem estejam adequados a uma educação básica pública de qualidade, que garanta o acesso e permanência de crianças, adolescentes, jovens e adultos, da educação Infantil ao Ensino Médio, incluindo todas as modalidades; e c) manutenção dos direitos dos profissionais da educação ao emprego, salário e a Gestão Democrática e Participativa do processo de retorno com a constituição de fóruns permanentes em nível estadual e municipal para Planejamento e Enfrentamento da Covid-19 na Educação, reunindo educação básica e ensino superior, com representação governamental dos/as trabalhadores/as em educação representados/as por seus respectivos sindicatos, das entidades estudantis e de pais, mães e responsáveis, conselhos de educação, secretarias de educação, saúde, assistência social e fazenda.

Nesse sentido, relembramos o que nos diz a professora Selma Rocha (2021):

Não podemos nos silenciar. O que os profissionais sentem e passam na educação, neste momento, precisa ser ouvido pelos diferentes setores da sociedade, precisa ser visível por um relatório, um dossiê. O afastamento social não pode significar o nosso afastamento solidário, humano e necessário para que estejamos com os estudantes e pelos estudantes nessa difícil situação. Não será acelerando o processo e passando por cima de necessidades básicas das famílias que chegaremos a superação desse momento. Essa solidariedade e integração são imprescindíveis neste momento.

Portanto, não podemos ignorar a realidade das/os nossas/os alunas/os. Nesse momento de pandemia, a solidariedade e humanidade são imprescindíveis para que consigamos vencer esse momento tão difícil.

## **Aulas remotas excluem 60% de estudantes**

Dos(as) cerca de 1 milhão de estudantes da rede pública de ensino estadual do Paraná, apenas 402 mil se cadastraram e acessaram o Google Classroom, de acordo com a SEED (2020). O serviço é a principal ferramenta utilizada pelo governo Ratinho Jr. no sistema de Ensino a Distância (EaD) implantado em razão da suspensão das aulas presenciais. Os números também apontam para dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as). Do total de mais de 63 mil profissionais, apenas 41 mil se cadastraram e acessaram o Google Classroom. De acordo com os dados, divulgados pelo próprio governo, 60% dos(as) estudantes do estado estão excluídos do acesso à educação. Mas, em declaração para a Agência Estadual de Notícias, Ratinho celebrou os resultados afirmando que, na avaliação dele, “os números comprovam que a medida é eficiente”.

*Esse modelo de ensino foi uma escolha política do governo, que não considera o fato de que nem todos os estudantes têm acesso, que a maioria dos professores não têm formação para ministrar Ensino a Distância e que as escolas e as famílias não estão preparadas, as consequências serão evasão escolar, baixa qualidade na formação, reprovação e aumento das desigualdades sociais. Essa forma de Ensino a Distância também não garante qualidade: quem tem acesso, não tem acompanhamento pedagógico adequado e não existe interação entre os estudantes. Ao invés de gastar milhões para impor esse EaD que não funciona, o governo deveria manter o vínculo dos(as) estudantes e das famílias com as escolas por meio de atividades complementares e utilizar os recursos públicos para o resgate pedagógico que será necessário no retorno das aulas presenciais. Com a volta das aulas presenciais, a reposição até poderia ser realizada com uso de Ensino a Distância. Destaca-se que, neste caso, não haveria a exclusão que está sendo registrada agora, pois teríamos o acompanhamento dos professores, de toda a equipe pedagógica, além da interação do estudante com seus colegas de turma. O isolamento social para conter a pandemia do novo coronavírus (Covid-19) é um problema para milhares de professores e professoras que não têm como manter a rotina do ensino letivo presencial. Sendo assim, a solução encontrada pelos governos, de determinar o Ensino a Distância (EaD), sem assegurar condições para implementação, nem sequer levar em*



*consideração que somos um país de maioria pobre, portanto, sem condições de comprar um computador, um telefone inteligente e muitos de sequer de adquirir um plano de acesso à internet, está colocando em risco o direito constitucional ao ensino das crianças e jovens do país. As autoridades da área da Educação não levaram em conta também o fato dos pais e mães que precisam trabalhar em home office, se preocupar com o vírus e ainda ajudar os filhos em casas que, em geral, têm apenas um computador, quando têm. A avaliação é da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). A entidade é terminantemente contra qualquer formação à distância na educação básica, especialmente se as redes de ensino não asseguram condições para implementar o EaD, ainda que em caráter emergencial. Se isso ocorrer, diz, é preciso seguir as regras estabelecidas no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que exige a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros itens.*

São mais de 55 milhões de pessoas convivendo diariamente nas escolas públicas e particulares do Brasil, segundo a entidade, e todos e todas devem estar envolvidos num eventual processo emergencial de EaD e precisam ter plenas condições para formular e acessar os conteúdos didáticos, sem precisar sair de casa.

Ensino a Distância (EaD) é difícil de ser defendido nesses moldes e de acharmos que ele cumpre o papel de manter a educação pública com qualidade durante a pandemia do coronavírus. Se na teoria – com olhar para o futuro de quem vive o dia a dia nas escolas – o posicionamento já era contrário de instituições e especialistas em educação, na prática, muitos relatos de professores(as), funcionários(as), equipe pedagógica, pais, mães e alunos(as) só comprovam a realidade de que o EaD implantado pelo governo Ratinho Jr. não funciona. Ao contrário, a proposta dificulta no processo de ensino e aprendizagem e exclui muitos(as) estudantes. Depoimentos são dados a todo momento para os(as) dirigentes da APP-Sindicato e relatos nas mídias da instituição estão a postos para quem quiser ler e entender a turbulência do EaD no Paraná. A preocupação com cada estudante e de como será refletido no seu cotidiano escolar e para a vida será mais um capítulo na história da educação pública.

A exclusão é um dos principais destaques do ensino a distância (EaD) imposto pelo governo Ratinho Jr., sem diálogo com a comunidade escolar. Em Pitanga, região central do estado, a modalidade de ensino registra índices alarmantes: 90% dos(as) estudantes são excluídos pela proposta.

As informações foram divulgadas pela chefe do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Pitanga, Angela Maria Danilo Brandalise, em um rádio da cidade. Segundo ela, o NRE fez um levantamento do número de estudantes que não estão frequentando as aulas pelo ensino a distância.

*De acordo com a chefe do NRE, a situação é “muito grave” em toda a região. Durante a entrevista, ela divulgou os números dos maiores colégios estaduais da cidade. No Dom Pedro I, de 980 estudantes, apenas 200 (20%) estão acessando a plataforma de aulas on-line. No Antônio Dorigon, de 860, apenas 85 (10%). No Colégio Julia H. de Souza, de 283, apenas 30 estudantes (10%).*

*A proposta do governo exclui os(as) estudantes do processo de ensino aprendizagem. Ela explica que a Secretaria da Educação aponta uma possibilidade de atividades não presenciais, mas não garante a qualidade e o acesso para todos(as).*

A maioria dos alunos não têm acesso, e os que têm acesso não têm qualidade. As famílias não estão preparadas e não têm condição de acompanhar essa proposta. Por isso a nossa defesa de que o importante agora é cuidar da vida e que o calendário escolar seja suspenso e reestruturado quando terminar o isolamento social, considerando a excepcionalidade que esse período impõe. Pela proposta de ensino a distância do governo, durante a pandemia da Covid-19, os(as) estudantes precisam assistir às aulas pela internet, ou por um aplicativo de celular, ou por canais digitais da TV Record. Esses serviços privados foram contratados, sem licitação, por mais de R\$ 22 milhões. Neste sentido, repudiamos a decisão do Governo do Estado do Paraná, Ratinho Jr. (PSD), de promover o retorno às aulas e convidamos a categoria para fazer o debate em cada escola e com as mães, pais, responsáveis e estudantes para construir a mobilização em defesa da vida.

## **Considerações e recomendações para o enfrentamento da Covid-19 (COPED)**

O Conselho Permanente de Direitos Humanos do Estado do Paraná (COPED) é órgão permanente de defesa dos direitos humanos do estado do Paraná, conforme artigo 227 da Constituição Estado do Paraná, e observados os limites de suas atribuições. Considerando que o COPED é instituição permanente, essencial à função de defesa de direitos do estado, conforme a Lei Estadual nº 11.070/1995, atua na defesa dos Direitos Humanos e dos interesses sociais e individuais. Além disso, é função institucional do COPED, dentre outras, zelar pelo efetivo exercício dos Poderes Públicos e dos serviços de relevância pública e também dos direitos assegurados na Constituição Federal. Portanto, o Conselho não só defende os direitos humanos, mas também promove as medidas necessárias para que eles sejam garantidos. Por isso, o COPED considera essencial a criação de um Grupo de Trabalho específico para tratar da questão da Educação em tempos de Pandemia. Esse deve ser composto por representantes de diversas entidades e movimentos sociais, bem como deve contar com a presença do governo do estado do Paraná através de representante da SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Esse Grupo de Trabalho poderá desenvolver debates democráticos acerca da defesa dos direitos humanos e do acesso à educação nesse período conturbado pelo qual passamos. É importante mencionar que a Constituição Federal consagra em seu artigo 6º que são direitos sociais fundamentais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, tendo o Estado o compromisso de atuar na construção de políticas públicas afirmativas e ações que, discutidas democraticamente, preservem a vida, o emprego, o trabalho, a renda e o direito à educação das crianças, adolescentes e adultos. Levando-se em conta que a pandemia atingiu de forma integral os processos de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno, isso impactou também na relação da família com a escola e na atuação dos profissionais em educação, uma vez que em muitos estados e municípios, por conta do isolamento social como prevenção, as aulas foram suspensas e o ensino remoto foi adotado. Na maioria dos casos,

essa modalidade de ensino foi implementada sem debate algum com o conjunto da comunidade escolar. É importante também mencionar que no estado do Paraná, o isolamento começou em 20 de março, por meio do Decreto Estadual nº 4.230, de 16 de março de 2020, que suspendeu as aulas presenciais – públicas e privadas da educação básica e superior – em todos os municípios paranaenses.

Nesse sentido, cabe destacar que durante um ano de pandemia, as confusas ações dos governos das três esferas não conseguiram efetivar um isolamento social adequado para reduzir o contágio e o número de mortes no Paraná. Ao contrário, nas últimas semanas o estado alcançou recordes sinistros de contaminação e mortalidade. No dia 23 de março de 2021, conforme notícia veiculada pelos mecanismos de imprensa, o Paraná já acumulava 79.813 pessoas infectadas e 14.969 pessoas mortas em decorrência da Covid-19. Esses dados alarmantes nos comprovam que o trágico cenário epidemiológico, ao invés de levar os governos e a sociedade a ampliarem o isolamento social para controlar e diminuir o contágio, fez com que, por pura pressão, o governo decidisse flexibilizar o isolamento social.

Tendo em vista que as nossas escolas, que desde março estão contribuindo para conter o contágio, assegurando um mínimo de isolamento social, estão sob forte pressão para retomarem as aulas presenciais, que o retorno precipitado atenta contra a saúde pública e a vida das/os profissionais da educação e da comunidade escolar, e que depreende que há interesses diversos, políticos e econômicos, os quais alicerçam a intenção de retorno abrupto que podem querer pautar as decisões do Governo Estadual. A Secretaria do Estado da Educação (SEED), para a volta às aulas presenciais, instituiu um comitê para elaborar um protocolo de retorno justamente no momento em que o Brasil e, de modo especial, o Paraná, possuem os maiores números de casos confirmados e de mortes causadas pela pandemia, e conforme relatos de diversas instituições da sociedade civil que compõe este Comitê, não houve o necessário diálogo democrático com as entidades, instituições e movimentos, e as regras apresentadas no documento são manifestações das Secretarias de Estado que compõem o referido Comitê.

O Estado tem 399 municípios, 9.511 escolas de educação básica entre públicas (federal, estadual e municipais) e privadas, que reúnem cerca de 2.572.007 estudantes, 137.660 mil docentes e 112.193 mil funcionários/as, aproximadamente. Isso representa 2.821.860 pessoas que estarão circulando diariamente, ampliando a demanda por outros serviços como transporte e alimentação escolar, que a garantia dos direitos humanos à educação, encartado no rol dos direitos fundamentais de natureza social (art. 6º, CF), representa condição inafastável para a concretização dos fundamentos e dos objetivos da República Federativa do Brasil, nos termos definidos nos artigos 1º e 3º da Constituição Federal, sobretudo da dignidade da pessoa humana e da construção de uma sociedade livre, justa e solidária, baseada no desenvolvimento nacional e na promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, que sob o ponto de vista constitucional, no Brasil, a educação tem status de direito fundamental indisponível (Art. 208, § 1º CR), notadamente no que tange à educação básica dirigida a crianças e adolescentes, dada a instituição do regime constitucional de proteção integral.

Segundo as disposições do art. 205 da Constituição Federal, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho que, conforme determina o art. 206, da Constituição Federal, são princípios que devem orientar a ação administrativa dos entes federados no sentido da concretização do direito à educação, dentre outros, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I) e a garantia do padrão de qualidade (inciso VII). Além disso, o ordenamento jurídico pátrio define a obrigação dos responsáveis legais, de zelar pelo bem-estar do educando, devendo, obrigatoriamente, promover a matrícula deste na rede pública ou privada de ensino, (art. 55 da Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente), a fim de que possa acompanhar o processo educativo formal, sob pena das disposições legais.

Sabemos, também, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, estabelece no art. 1º, que “a educação abrange os processos

formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, que nos termos do art. 211 c/c art. 24, IX, §1º, da Constituição Federal, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão organizar seus respectivos sistemas de ensino com base em regime de colaboração no âmbito do qual compete à União legislar sobre normas gerais e exercer função redistributiva e supletiva, visando à garantia de equalização de oportunidades educacionais e do padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, realizada, sobretudo, por meio dos serviços suplementares indicados no art. 208, inciso VII, da Constituição Federal, nos termos do art. 4º da Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O ordenamento jurídico pátrio define a obrigação dos responsáveis legais, de zelar pelo bem-estar do educando, devendo, obrigatoriamente, promover a matrícula deste na rede pública ou privada de ensino (art. 53 e 54 da Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente), a fim de que possa acompanhar o processo educativo formal, sob pena de intervenção do Ministério Público, instituição constitucionalmente responsável pela defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis, que nos termos do art. 7º da Lei nº 8.069/1990, a criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. Nos termos do art. 11º da Lei nº 8.069/1990, é assegurado acesso integral às linhas de cuidado voltadas à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, observado o princípio da equidade no acesso a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde (redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016). No § 1º, a criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação (redação

dada pela Lei nº 13.257, de 2016), já no § 2º, incumbe-se ao poder público fornecer gratuitamente, àqueles que necessitarem, medicamentos, órteses, próteses e outras tecnologias assistivas relativas ao tratamento, habilitação ou reabilitação para crianças e adolescentes, de acordo com as linhas de cuidado voltadas às suas necessidades específicas.

## **Manual sobre biossegurança para a reabertura de escolas no contexto da Covid-19 (FIOCRUZ)**

Apontando diversos requisitos e protocolos a serem cumpridos pelos estabelecimentos educacionais, não havendo, até o presente momento, qualquer comprovação de que as escolas, sejam elas públicas ou privadas, estejam, de fato, se adequando a esses protocolos para que a reabertura se dê segundo os padrões de segurança esperados para alunos, professores e demais colaboradores que integram a comunidade escolar. Diante das considerações e ponderações citadas no capítulo anterior e após inúmeros debates, estudos, reflexões e análises de protocolos de saúde e do protocolo publicado pela SEED-PR e outras orientações disponíveis sobre a educação e seus reflexos a partir da pandemia, o Conselho Permanente dos Direitos Humanos apoiado pelas contribuições emitidas pelo Grupo de Trabalho instituído para orientá-lo para deliberações decide Recomendar ao Governo do Estado do Paraná, o que se segue:

RECOMENDA ao Governador do Estado do Paraná, o Sr. RATINHO JR., e ao Secretário Estadual de Educação, o Sr. RENATO FEDER, que MANTENHAM AS MEDIDAS RESTRITIVAS DE ISOLAMENTO NAS UNIDADES DE ENSINO DA REDE ESTADUAL, NAS ESCOLAS E CRECHES DA REDE PRIVADA, a fim de que estas se abstenham de promover sua reabertura com o retorno às suas atividades presenciais até que haja evidências científicas, dadas por autoridade médica e/ou sanitária, no sentido de que é possível a retomada das referidas atividades presenciais de forma segura, bem como da construção de diretrizes de cunho pedagógico a serem adotadas quando do retorno das aulas, acompanhadas de relatórios e pesquisas de impacto do pós veraneio no grau de contaminação e na estrutura de saúde para combate à Covid-19 e de plano estrutural na rede de ensino com diagnóstico da situação, alternativas

de solução do problema e demais elementos resolutivos enfrentados nesse tempo pandêmico, com participação ou análise pelo Ministério Público em atuação conjunta, ainda, uma vez constatadas as condições sanitárias adequadas baseadas em evidências científicas, que as atividades escolares sejam retomadas de forma segura e responsável em todo o Estado, respeitando as condições sanitárias e epidemiológicas de cada região, não devendo haver distinção de datas para início de retomada entre a Rede Pública e Privada, tampouco distinção de públicos, tendo em vista um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, que tem a educação como espaço de fundamental importância direcionado à redução das desigualdades sociais e regionais (art. 3º da Constituição Federal). Que haja transparência nas informações técnicas sobre a evolução e regressão da Covid-19, além da definição científica das condições sanitárias concretas, que indiquem, com segurança, a possibilidade de volta do trabalho educativo presencial, sem colocar em risco a saúde e a vida desses atores, que este debate não se limite aos protocolos sanitários, mas que observe as necessidades de adequação das estruturas dos prédios escolares. É preciso levar em conta, ainda, a questão didático-pedagógica para que os processos de ensino e de aprendizagem estejam adequados a uma educação básica pública de qualidade, que assegure o acesso e permanência de crianças, adolescentes, jovens e adultos, da educação Infantil ao Ensino Médio, incluindo todas as modalidades. Recomenda-se que sejam mantidos os direitos dos profissionais da educação ao emprego, salário e carreira, sempre preservando profissionais dos grupos de risco, que haja Gestão Democrática e Participativa no processo de retorno com a instituição de fóruns permanentes em todos os níveis, que eventual retorno tenha planejamento e que reúna profissionais da educação básica, com representação governamental dos trabalhadores em educação, representados por seus respectivos sindicatos, entidades estudantis e de pais, mães e responsáveis, conselhos de educação, conselhos de direitos, secretarias de educação, saúde, assistência social e fazenda (FIOCRUZ, 2021).

## Conclusão

Havendo autonomia dos conselhos escolares para elaborar protocolos específicos adaptados à realidade de cada escola, contemplando os aspectos sanitários, estruturais e pedagógicos, incluindo a reorganização do calendário escolar, após parecer da Secretaria de Saúde do Estado



do Paraná, atestando condições sanitárias de retorno, que o Estado não utilize de pesquisa, enquetes ou outro instrumento de consulta à população do Paraná, visto que essa, não pode opinar em tema que necessita conhecimento: técnico e científico. Cabendo ao gestor estadual, a responsabilidade de garantir a vida de crianças, adolescentes e profissionais da educação. Nesse sentido, a única forma de combater a pandemia e ofertar um ensino de qualidade, seria obedecer aos protocolos de isolamento social e inclusão dos estudantes excluídos desse sistema remoto que é viável apenas para alguns em detrimento de outros.

## Referências

APP – Sindicato. **Pressão causada pelo EAD afeta a saúde mental dos estudantes.** Disponível em: <https://appsindicato.org.br/pressao-causada-pelo-ead-afeta-a-saude-mental-dos-estudantes/>. Acesso em: 22 mar. 2021.

APP – Sindicato. **Professores, pais e alunos apontam dificuldades e limitações do ensino a distância.** Disponível em: <https://appsindicato.org.br/professores-pais-e-alunos-apontam-dificuldades-e-limitacoes-do-ensino-a-distancia/>. Acesso em: 23 mar. 2021.

APP – Sindicato. **EAD exclui 60 por cento dos estudantes.** Disponível em: <https://appsindicato.org.br/ead-exclui-60-dos-estudantes-feder-e-ratinho-comemoram/>. Acesso em: 22 mar. 2021.

COPED. **Conselho Permanente dos Direitos Humanos do Estado do Paraná.** Disponível em: <http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SELMA, Rocha. *In*: APP – Sindicato. **Currículo, plataformização, ensino híbrido e relações de trabalho na educação pública. 2021. Curitiba: Núcleo Sindical Curitiba Sul/Unespar.**

---

## LUZ, CÂMERA, AÇÃO: INFÂNCIA E CRIANÇAS EM CENA!

Camila Cândida Schnorr Urbaniak<sup>1</sup>

### Introdução

O presente capítulo apresenta um relato sobre o tema debatido na Mesa Redonda 1 do Fórum “O estágio de formação pedagógica e a relação universidade-escola: dilemas, desafios e perspectivas em tempos de pandemia”, organizado pelo Centro de Articulação das Licenciaturas do Setor de Educação UFPR (CEALI), tendo esta mesa a temática “Os sujeitos do universo escolar: trabalho, escola e família”.

O texto relata a experiência profissional vivida pela autora enquanto gestora de uma unidade de educação infantil no município de Araucária-PR, acerca de sua atuação no período de pandemia na gestão, organização e encaminhamentos de atividades pedagógicas remotas por meio de tecnologias, estas para nove turmas de crianças de idades entre 6 meses a 4 anos e meio. Esse relato será relacionado ao debate promovido a partir da *live* ocorrida em outubro de 2020 entre os participantes da mesa, bem como os demais envolvidos, fazendo relação entre teoria e prática e as vivências desses sujeitos neste período. Muitas vezes observam-se diferentes tipos de associação entre as teorias e a realidade

---

1 Professora e Diretora da Rede Municipal de Educação de Araucária.

educativa, percebe-se que muitas vezes recaem em um reducionismo prescritivo, em contrapartida, este texto busca uma reflexão, tanto para os profissionais da educação, como comunidade em geral, que se fundamenta em uma concepção de teoria e prática que se constituem reciprocamente numa relação de tensão, de contradição ou de descontinuidade, de forma que haja uma conciliação.

### **E de repente o mundo nos virou de pernas para o ar! Ou fomos nós que viramos o mundo?**

Partir da teoria para repensar a prática e partir da prática para repensar a teoria tem sido o grande divisor de águas da equipe de docentes do Centro Municipal de Educação Infantil Norma von Muller Berneck (CMEI) localizado no Bairro Capela Velha em Araucária, região metropolitana de Curitiba-PR.

Criado pelo Decreto Municipal nº 33.963, em 13 de novembro de 2019, o CMEI Norma Von Muller Berneck tinha sua inauguração prevista para o início do ano letivo de 2020, tendo a autora assumido a direção deste novo CMEI em janeiro daquele ano, buscou-se organizar os documentos de funcionamento da unidade, mas havia algo de muito mais desafiador que o convencional em nosso CMEI: em fevereiro de 2020 já tínhamos a equipe de profissionais designadas a atuar, porém o prédio destinado para o mesmo estava para ser inaugurado e infelizmente houve um atraso na entrega da obra e a equipe aguardava o recebimento do prédio para poder iniciar as atividades presenciais com as crianças e suas famílias. Entre os dias 29 e 31 de janeiro, no prédio da Secretaria Municipal de Educação (SMED), grande parte das famílias compareceram para realizar a matrícula das crianças no CMEI; estas estavam eufóricas para o início do ano letivo e felizes por conseguir uma vaga na educação infantil. Com intuito de informar a comunidade escolar sobre o início das aulas e posteriormente utilizar como canal de comunicação, a autora, enquanto gestora, criou grupos no *WhatsApp* com as famílias das respectivas turmas, naquele momento atendendo um total de 131 crianças matriculadas e divididas em nove turmas conforme a planilha abaixo:

Tabela 1 – Planilha de Estatísticas mensais enviadas para o Departamento de Estrutura e Funcionamento por unidade educacional

| <b>Prefeitura do Município de Araucária</b>      |          |       |       |                        |         |       |                  |          |             |
|--|----------|-------|-------|------------------------|---------|-------|------------------|----------|-------------|
| <b>Secretaria Municipal de Educação</b>          |          |       |       |                        |         |       |                  |          |             |
| <b>Departamento de Estrutura e Funcionamento</b> |          |       |       |                        |         |       |                  |          |             |
| <b>Estatística da Educação Infantil</b>          |          |       |       |                        |         |       |                  |          |             |
| CMEI NORMA VON MULLER BERNECK                    |          |       |       |                        |         |       | AGOSTO DE 2020   |          |             |
| Sala N°  | Etapa    | Turno | Turma | Área (m <sup>2</sup> ) | N° Ed/P | Porte | N° Alunos        | N° Vagas | Observações |
| 1  | INF BEBÊ | Int   | A     | 33.07                  | 3       | 15    | 14               | 1        |             |
| 2  | INF 1    | Int   | A     | 34.02                  | 3       | 15    | 15               | 0        |             |
| 3  | INF 1    | Int   | B     | 34.46                  | 3       | 16    | 15               | 1        |             |
| 4  | INF 1    | Int   | C     | 32.9                   | 3       | 15    | 14               | 1        |             |
| 5  | INF 2    | Int   | A     | 32.9                   | 2       | 15    | 14               | 1        |             |
| 6  | INF 2    | Int   | B     | 30.6                   | 2       | 14    | 13               | 1        |             |
| 7  | INF 2    | Int   | C     | 30.6                   | 2       | 14    | 14               | 0        |             |
| 8  | INF 3    | Int   | A     | 30.6                   | 2       | 20    | 20               | 0        |             |
| 9  | INF 4    | Int   | A     | 30.6                   | 2       | 20    | 12               | 8        |             |
| Total  | ----     | ----- | ----- | -----                  | 22      | 144   | 131              | 13       |             |
| Total de salas de aula do CMEI:                  |          |       |       |                        | 9       |       | Total de turmas: |          | 9           |
| Data do preenchimento:                           |          |       |       | 08/05/20               |         |       | Diretora: CAMILA |          |             |

Fonte: Arquivo pessoal da autora (agosto, 2020)

Este período de atraso na entrega da obra da Unidade Educacional, foi ao encontro da suspensão das aulas em decorrência da pandemia Covid-19 em 20 de março de 2020, o que impossibilitou a equipe de um primeiro contato presencial com as crianças e suas famílias matriculadas na unidade. Sendo assim, o primeiro contato entre as profissionais e as famílias/crianças foi *on-line*, no mês de maio, seguindo as Instruções Normativas n° 07/2020 e n° 08/2020 para atender com atividades

pedagógicas remotas em caráter substitutivo às aulas presenciais o “ciclo emergencial” 2020/2021 conforme Parecer nº 15/2020 e Resolução nº 04/2020 do Conselho Municipal de Educação.

No dia 08 de maio de 2020, no período da manhã, se reuniram no CMEI os membros para formação do Conselho Escolar,

Art. 1º Ficam criados os Conselhos Escolares, órgãos colegiados, de caráter permanente, responsáveis pela gestão das Instituições de Ensino Fundamental e de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público, com funções de natureza consultiva, deliberativa e fiscalizadora em questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Parágrafo único. Haverá um Conselho Escolar para cada Instituição de Ensino Fundamental e de Educação Infantil mantida pelo Poder Público (LEGISLAÇÃO MUNICIPAL DE ARAUCARIA: LEI Nº 1530/2004).

Nesta reunião foi feita a leitura da Instrução Normativa 007/2020 referente as práticas pedagógicas remotas para o atual momento de Pandemia Covid-19, seguindo as instruções do Conselho Nacional de Educação. O grupo do Conselho Escolar aprovou as práticas pedagógicas remotas utilizando os grupos do *WhatsApp* das turmas, mostrando a importância de disponibilizar também as atividades descritas impressas, quando necessário, possibilitando a retirada na unidade, para as famílias que não têm acesso à internet.

Frente ao desafio, a equipe docente, direção e conselho escolar organizaram a elaboração dos planejamentos dividindo as turmas por segmentos<sup>2</sup>, realizando propostas de acordo com a realidade escolar e disponibilizando em formato *on-line* pelo aplicativo *WhatsApp*, sendo encaminhadas propostas impressas para a turma do Infantil 4 apenas. As reposições dos 29 dias, referentes ao período de 12/02/2020 a 19/03/2020 e 04/05/2020 a 08/05/2020 foram realizadas em todos os sábados entre os dias 23 de maio e 05 de dezembro com propostas enviadas nos grupos de *WhatsApp*. Estes sábados letivos foram produtivos, pois nestes dias as temáticas debatidas com a comunidade escolar foram ricas e reflexivas, explanou-se sobre a BNCC, os conceitos de criança, infância e brincar, e

---

2 As turmas da Unidade Educacional foram divididas em **cinco segmentos**: segmento 1 (Infantil bebê/turma única) segmento 2 (Três turmas de Infantil 1); segmento 3 (Três turmas de Infantil 2), segmento 4 (Infantil 3/turma única) e segmento 5 (Infantil 4).

as famílias puderam se aproximar de conceitos relacionados a educação infantil, conhecer um pouco do que é proposto para essa faixa etária. Para isso, as profissionais responsáveis pela turma foram adicionadas ao grupo de *WhatsApp* com os responsáveis pelas crianças, onde mantêm contato diário com as famílias, exemplificando as atividades propostas, recebendo as fotos ou relatos de experiência realizados pela criança. Estas devolutivas são salvas no *drive* compartilhado da Unidade.

Considerando o momento atual que estamos vivenciando, devido a pandemia do Covid-19 e suas implicações em relação às atividades remotas, o CMEI Norma definiu como objetivo geral através destas atividades: fortalecer o vínculo pedagógico e relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem, bem como, a orientação às crianças e/ou seus responsáveis.

Importante relatar que os responsáveis fizeram parte da tríade profissionais/família/criança sendo muitas vezes os protagonistas deste processo para que o trabalho alcançasse seu objetivo, a dedicação, principalmente por parte de mães que ao chegarem tarde do trabalho, ainda assim buscavam dar um retorno as profissionais a respeito da proposta do dia.

Esse período de atividades diferenciadas exigiu do grupo de profissionais muitas mudanças, pesquisas e adaptações na forma de conduzir o trabalho na Educação Infantil. Reinventamo-nos em cada proposta enviada, nos preocupamos com cada criança e família, em busca de contato e informações de como todos estavam nesse momento tão delicado. Nosso foco foi manter o vínculo com as crianças e famílias, garantir que a criança tivesse acesso às propostas que foram planejadas e adaptadas para serem realizadas em casa com suas famílias e que as crianças pudessem dar continuidade em seu desenvolvimento mesmo estando em isolamento social.

Encerro esta introdução com uma citação de Paulo Freire: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 33). Que possamos então buscar essa reinvenção da educação infantil mobilizando a comunidade do CMEI a pensar

sobre as infâncias e a atuarem na promoção e proteção da infância durante um período tão sombrio que enfrentamos.

### **Cadê a luz, a câmera e a ação?**

Desde a suspensão das aulas em 23 de março, aconteceram muitos debates e diálogos em torno da problemática do envio de atividades na educação infantil do município. Tais debates colocavam em xeque o cenário de muitas famílias, que diante de suas necessidades continuaram trabalhando normalmente, outras enviaram seus filhos para casa de familiares para poderem trabalhar e ainda havia aquelas que não tinham acesso à internet e ferramentas digitais, buscamos a luz...

Tendo recebido as chaves do prédio na semana do início das atividades pedagógicas remotas por meio de tecnologias (APRPMT) a equipe, já distante fisicamente desde sempre, vinha planejando ações através do diálogo no grupo do *WhatsApp* da equipe de trabalho, através dessa ferramenta a gestão fazia os repasses dos documentos regulatórios e a aflição mediante as APRPMT eram intensas.

Diante desse cenário a equipe se viu desafiada, não só pelo estabelecimento de vínculo com as crianças que ainda não conheciam ou ainda conseguir que as famílias dessem devolutivas das propostas enviadas diariamente, mas também a ansiedade diante do fato de muitas profissionais terem pouco domínio das mídias digitais, algumas possuem aparelhos de celular já bastante antigos, não possuem um computador para a realização dessas demandas, acesso à internet, entre outros, buscamos a câmera...

Principalmente a preocupação com o uso do celular como ferramenta para receber as devolutivas das atividades propostas as famílias por meio de fotografias, vídeos, áudios e relatos, fez com que, muitas profissionais deste CMEI, precisassem investir em alguns equipamentos como podemos observar na tabela 2. Diante da pergunta que intitula este trecho: “Cadê a luz, a câmera e a ação?”, podemos afirmar que o papel destas profissionais diante de tais desafios têm sido incontestável.

ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA:  
DILEMAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Tabela 2 – Aquisição de ferramentas de trabalho para realização das APRPMT

| Nº            | INICIAIS DO NOME DA PROFISSIONAL | CELULAR NOVO |     | CHIP NOVO |     | COMPUTADOR |     | IMPRESSORA |     | PACOTE DE INTERNET |     |
|---------------|----------------------------------|--------------|-----|-----------|-----|------------|-----|------------|-----|--------------------|-----|
|               |                                  | SIM          | NÃO | SIM       | NÃO | SIM        | NÃO | SIM        | NÃO | SIM                | NÃO |
|               | AC                               |              | X   | X         | X   |            | X   | X          | X   |                    | X   |
|               | AK                               |              | X   | X         | X   |            | X   | X          | X   |                    | X   |
|               | BF                               | X            |     | X         | X   |            | X   | X          | X   | X                  |     |
|               | CC                               |              | X   | X         |     | X          |     | X          | X   | X                  |     |
|               | DC                               | X            |     | X         | X   |            | X   | X          | X   | X                  |     |
|               | DV                               |              | X   | X         | X   |            | X   | X          | X   | X                  |     |
|               | EA                               |              | X   | X         | X   | X          |     | X          | X   | X                  |     |
|               | EAP                              | X            |     | X         | X   |            | X   | X          | X   | X                  |     |
|               | FM                               |              | X   | X         | X   |            | X   | X          | X   |                    | X   |
|               | FB                               | X            |     | X         | X   | X          |     | X          | X   | X                  |     |
|               | GH                               | X            |     | X         | X   | X          |     | X          | X   | X                  |     |
|               | JÁ                               |              | X   | X         | X   | X          |     | X          | X   | X                  |     |
|               | JB                               |              | X   | X         | X   |            | X   | X          | X   | X                  |     |
|               | JAM                              | X            |     | X         | X   |            | X   | X          | X   | X                  |     |
|               | JAA                              | X            |     | X         | X   |            | X   | X          | X   | X                  |     |
|               | KA                               | X            |     | X         | X   |            | X   | X          | X   |                    | X   |
|               | LA                               | X            |     | X         | X   |            | X   | X          | X   | X                  |     |
|               | LS                               | X            |     | X         | X   | X          |     | X          | X   | X                  |     |
|               | ML                               | X            |     | X         | X   | X          |     | X          | X   | X                  |     |
|               | MV                               | X            |     | X         | X   |            | X   | X          | X   |                    | X   |
|               | RL                               |              | X   | X         | X   | X          |     | X          | X   | X                  |     |
|               | RI                               | X            |     | X         | X   | X          |     | X          | X   | X                  |     |
|               | SS                               | X            |     | X         | X   |            | X   | X          | X   | X                  |     |
|               | TM                               | X            |     | X         | X   | X          |     | X          | X   | X                  |     |
|               | TS                               | X            |     | X         | X   | X          |     | X          | X   | X                  |     |
|               | TK                               | X            |     | X         | X   | X          |     | X          | X   | X                  |     |
|               | TC                               |              | X   | X         | X   |            | X   | X          | X   | X                  |     |
| <b>TOTAL:</b> |                                  | 17           | 10  | 16        | 11  | 12         | 15  | 7          | 20  | 22                 | 5   |

Fonte: Arquivo pessoal da autora (maio de 2021)



Fazendo uma analogia, podemos dizer que a “luz” seria a busca incessante pelo aperfeiçoamento profissional, pela formação continuada, o esforço de cada uma para dominar ferramentas antes pouco exploradas, tanto no espaço de trabalho, pois muitas vezes o acesso a tais ferramentas é limitado, como no âmbito da formação acadêmica, que historicamente explorou pouco tais ferramentas. Ironicamente, além da luz, buscamos a câmera e a ação.

Sobre as dificuldades encontradas nesse sentido, vale ressaltar a nota “Políticas Educacionais na Pandemia da Covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?” (worldbank.org, 2020, p. 2), “[...] sem dúvida a capacidade e experiência de professores e gestores no uso da tecnologia para aprendizagem é um fator crítico [...]”. Porém, devemos refletir que as dificuldades vão muito além de obter tais ferramentas, que relacionaria aqui com a “câmera” do título; não basta ter a ferramenta, é necessário aprender usá-las e neste caso, quase que instantaneamente.

A crise sanitária expandiu-se automaticamente para uma crise na educação, pela busca de saberes ainda não desenvolvidos por inúmeros profissionais, foi o fazer-fazendo, a procura urgente e inquieta por aprendizado, a troca constante de saberes, filhos e filhas ajudando suas mães a utilizar a tecnologia no trabalho, mães aprendendo tanto para utilizar no trabalho, como para acompanhar os filhos(as) nas suas atividades escolares. Sobre essa relação trazemos Freire (2014, p. 25) “[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]”.

Não há dúvidas de que enfrentaremos outros desafios relacionados a esta pandemia, dentre eles as desigualdades sociais que se evidenciaram neste período.

A interrupção das aulas também afeta a rede de proteção social. Não são poucos os casos de crianças que têm na merenda escolar a única refeição regular e saudável; ou mulheres que, por serem frequentemente as principais responsáveis pelo cuidado infantil, acabam por ficar sobrecarregadas por acumularem trabalho com cuidado dos filhos em tempos de pandemia. (POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PANDEMIA DA COVID-19: O QUE O BRASIL PODE APRENDER COM O RESTO DO MUNDO?, 2020).

Mensalmente é entregue um kit merenda para a maioria das crianças matriculadas na unidade, as famílias retiram os kits e reforçam o quanto isso ajuda no apoio das despesas do lar, em algumas situações, presenciamos famílias se ajudando mutuamente, arrecadando alimentos para as mais necessitadas.

Destaca-se algumas questões relacionadas a situações de risco e vulnerabilidade que foram pontualmente diagnosticadas pelo olhar atento das profissionais: mães que relatam maus-tratos por parte de seus companheiros, a percepção de crianças em situações precárias de higiene e cuidado, mães solo infectadas por Covid-19 tendo que cuidar dos filhos enquanto estavam doentes, famílias inteiras que se contaminaram e perderam entes queridos, a frequente queixa de não dar conta de tudo em algumas famílias, muitas sobrecarregadas com o trabalho em home office e o atendimento da casa e filhos. Também chamou a atenção a constante justificativa de não realizar as propostas enviadas para as crianças pequenas com a necessidade de auxiliar os filhos mais velhos que frequentam o ensino fundamental, evidenciando em muitas vezes a desvalorização da educação infantil, ao buscar a valorização da participação da comunidade escolar na realização de atividades que as mobilizem a perceber suas relações com as infâncias e assim intervir na prática educativa no CMEI, ou seja, provocando um processo de investigação e problematização acerca da qualidade da infância em nosso cotidiano, pois:

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (FREIRE, 1987, p. 40).

## **Considerações finais**

Vivemos um tempo de desencantamentos quanto ao papel da escola, cada vez menos priorizado por políticas públicas de qualidade e, ainda que professores/as e a população em geral expressem opiniões bastantes diversificadas, todas/os parecem convencidos de que passamos

por um período difícil e que existe a urgência de abrirmos nossos horizontes de esperanças para educação. Diante de inúmeras inquietações e mesmo angústias, nos fortalecemos com o esforço de toda uma comunidade escolar em se manter unida, vemos crianças se comunicando com as professoras através de áudios e vídeos, famílias enviando relatos emocionantes sobre o momento que vivemos e o quanto são importantes os vínculos estabelecidos desde então.

Buscaremos, nessa multiplicidade de experiências, manter o lado bom dessa situação posteriormente, o contato diário com as crianças e famílias, o aprendizado entre as profissionais, o fortalecimento e cuidado dessas mulheres professoras, que também são mães, esposas, filhas, estudantes, que se depararam com vários problemas de saúde advindos de inúmeras horas diante das telas. Que muitas vezes deixaram seu lar, seus filhos, pais e maridos em segundo plano, para atender as demandas do trabalho de forma pontual e oferecer o melhor a suas crianças.

A superação da timidez para gravar um vídeo foi percebida por ambos os lados, tanto as crianças e famílias, como muitas profissionais que se dedicaram a essa tarefa.

Ainda utilizando vocabulário do roteirista de cinema, onde somos todos personagens de uma história, que infelizmente, nos traz fatos desoladores, pois no momento que se escreve esse texto o Brasil contabiliza o total de 446 mil mortos pelo vírus da Covid-19, gostaríamos muito de estar sonhando ou que isso fosse apenas parte de uma cena de filme, um episódio de uma série ou o capítulo de uma novela, mas diante do que é real, nos cabe buscar a superação das desigualdades que se apresentam cotidianamente no universo escolar, buscando diminuí-las e enfrenta-las com uma prática reflexiva, superando as tensões e dando destaque ao que acreditamos: que a continuidade da educação nesse período de pandemia nos provou o quanto os sujeitos do universo escolar se desdobraram para levar a escola até a família e o quanto a família pôde conhecer da escola, numa conciliação que envolve incertezas e obstáculos, mas que, uma vez iniciadas, podem ter uma continuidade no momento em que pudermos, finalmente, estar juntos novamente.

Que possamos ampliar nosso olhar, rompendo com um ângulo normal, que nos esforcemos para ver além das telas, observar as vidas

que habitam aquele cenário, envolto de vozes que precisam ser ouvidas urgentemente.

Cenários, figurinos, maquiagens, iluminação, encenação, interpretação (atuação), elementos da *mise-em-scène* (em tradução literal do francês é: obtenção em cena, mas podemos dizer que é colocar em cena, ou seja, disposição de elementos na construção narrativa), os conceitos inerentes ao cinema, de repente fazem parte do nosso cotidiano, estamos envolvidos nessa “atuação” sem dia e hora para acabar. Aguardando ansiosos pelo momento em que a claquete fará a chamada para uma nova fase dessa história. Reencontrar nossas crianças e famílias e poder tocar mais na pele e menos na tela.



## Referências

ARAUCÁRIA. Legislação Municipal. Lei nº 1530/2004 Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/>. Acesso em: abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

WORLDBANK.ORG. Políticas Educacionais na Pandemia da Covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo? (worldbank.org) 2020. Disponível em: <https://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COM-O-RESTO-DO-MUNDO.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

---

# **OTRABALHO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS PARA A GESTÃO DO SISTEMA E DA ESCOLA**

---

# A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: COTIDIANO E DESAFIOS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO ESCOLAR

Patricia Celli da Silva Ribeiro<sup>1</sup>  
Léia de Cássia Fernandes Hegeto<sup>2</sup>

## Introdução

O presente artigo é fruto das reflexões e diálogos entre diferentes profissionais, famílias e estudantes, que permitiu realizar uma discussão sobre a importância da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) em tempos de pandemia e os desafios impostos a gestão escolar. Para tanto, temos como ponto de partida a seguinte questão: Por que é necessária a organização do trabalho pedagógico e busca por democratizar a gestão da escola pública? Partindo dessa problemática propomos pensar a educação pública como sendo a educação de todos e que deve estar pautada na defesa da autonomia, diálogo e educação como um direito.

---

1 Pedagoga nas redes públicas estadual e municipal de ensino. Atua na formação de professores da rede pública e privada.

2 Professora do Departamento de Planejamentos e Administração Escolar, membro do CEALI.

Nesse contexto de emergência de saúde global decorrente da pandemia da Covid-19<sup>3</sup>, ocorreu a imposição de uma série de ajustes e tomada de decisões visando garantir o funcionamento do sistema e práticas educativas que atendam aos novos desafios que evidenciam ainda mais as desigualdades e afeta o direito de acesso à educação.

A discussão aqui apresentada problematiza aspectos cotidianos relacionados à organização do trabalho pedagógico oferecendo elementos sobre os desafios enfrentados para garantir acesso à educação, e apresenta possibilidades de ação que dialogue com as demandas locais, considerando os efeitos das decisões dos sistemas no cotidiano de uma escola pública de Ensino Fundamental e suas implicações na organização do trabalho pedagógico, especialmente nesses tempos de pandemia.

### **A função da escola, configurações e relações de poder: desafios da gestão escolar em tempos de pandemia**

Destacamos nesse estudo as implicações da identidade do pedagogo, frente a abordagem configuracional de Norbert Elias, reconhecendo que as relações de poder e a atuação do pedagogo são determinantes nos processos de reflexão e interpretação da realidade escolar, assim como cabe ao pedagogo fomentar o planejamento participativo, reflexão, execução, avaliação e (re)planejamento a partir do Projeto Político Pedagógico como elemento de saber-poder e ato político, como atitude democrática e participativa.

Não raro, são exatamente estes últimos, os fenômenos triviais, que nos dão uma noção clara e simples da estrutura e desenvolvimento da psique e suas relações, que nos eram negadas pelos primeiros os fenômenos classificados como importantes (ELIAS, 1994, p. 125).

---

3 Desde que a pandemia mundial da Covid-19 ganhou proporções alarmantes estão suspensas as atividades presenciais da rede pública de ensino do Estado do Paraná e, também desde então, vem sendo administrado pelo Estado e pela sociedade o conflito de direito estabelecido entre a impossibilidade sanitária da prestação presencial do serviço público educacional e obrigação de prestação e de continuidade do serviço educacional. (Notícia na página da APP Sindicato, 27-04-2021).

Para pensar o cotidiano buscamos elementos da abordagem configuracional de Norbert Elias, como lócus de fenômenos importantes que permitem compreender alguns elementos das configurações e função da escola, ao permitir acessar indícios de elos nas cadeias de interdependência. Segundo esse autor, essas cadeias a princípio são invisíveis, mas perceptíveis ao esmiuçar o que é cotidiano, portanto, estrutural dos fatos, por muitas vezes considerado de menor relevância nos grandes estudos e tratados sobre a sociedade ou sua relação com o indivíduo, e empreender o esforço de superar o pensamento dualista e todo seu sistema de verdade constituído.

Para Elias (2015, p. 13-14) “conceitos como família ou escola referem-se essencialmente a grupos de seres humanos interdependentes, a configurações específicas que as pessoas formam umas com as outras”. A escola, desde a sua criação tida como templo da socialização pública das crianças, vive na atualidade o dilema da expansão e de acesso, passando a receber as camadas populares da sociedade, portanto, o desafio da diversidade e diferença.

Ao pensarmos elementos da configuração da escola entendemos o currículo, numa perspectiva de diálogo com o cotidiano e seus interlocutores, através da reflexão sobre as concepções que permeiam as práticas cotidianas, em contextos escolares de educação. Pooli (2001, p. 8) afirma que “a configuração de uma escola sensata é produto da mais pura reflexão teórica pedagogicamente construída na relação com a realidade da vida social”.

A ausência de reflexão acerca dos processos de escolarização pode mascarar os impactos da influência da escola e sua responsabilidade. A escola não vem cumprindo seu papel, talvez por estar negando justamente o diálogo com a diversidade de experiências que os sujeitos estabelecem em sociedade, apresentando um patrimônio cultural heterogêneo que conflita com a lógica homogênea da escola, já que somos seres plurais, relacionados às redes de interdependência. O que implica numa imagem de sujeito que é singular e também codeterminada, sendo uma experiência pessoal e social, portanto complexa e heterogênea que deve ser reconhecida e respeitada no espaço escolar, e aqui recai um dos nossos desafios desta discussão, buscar indícios dos efeitos da gestão



dos sistemas e da OTP em tempos de pandemia, que, conforme Elias, se relacionam (2015) a tensões e relações de poder.

Pooli (2009, p. 163) destaca que nos estudos sociológicos é comum encontrar menção às possíveis crises das instituições, seja, estado, família, educação, igreja e sociedade, na contemporaneidade, indicando que há que se pensar que se em outros tempos os instrumentos de análise das realidades estáticas tiveram que ser pensados, agora o mesmo desafio se coloca pelas questões das dinâmicas sociais serem demasiadamente fluidas. Como exemplo, a transformação no acesso ao conhecimento via novas tecnologias de comunicação e informação, na escola, que põem em questão o fato de essas mudanças contribuir significativamente para reconstrução dos modos de pensar e organizar o mundo. Empiricamente já se pode observar que as transformações tecnológicas estão mudando a forma como a sociedade e os indivíduos produzem sentidos, através dos signos e significados, da linguagem, cultura, pensamento.

A partir dessa perspectiva dos processos e das relações de poder, destacamos alguns dos desafios da gestão escolar em tempos de pandemia: a) (re)conhecer em profundidade a estrutura, cultura, ritmo e composição das famílias; b) buscar proximidade com a comunidade escolar; c) prover meios para garantir a participação dos sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem; d) problematizar o currículo instituído à luz das práticas cotidianas instituintes das relações em tempos de pandemia; e) equilibrar e problematizar as determinações dos sistemas e sua relação com a organização do trabalho pedagógico.

## **O papel do pedagogo nos processos de organização e gestão do trabalho pedagógicos**

Buscamos em Norbert Elias parâmetros de análise, inclusive na pedagogia, ao contribuir para elaboração de conhecimentos acerca da escola, o que pode contribuir com uma possível ampliação quanto ao entendimento do papel dos pedagogos e processos que configuram a escola na contemporaneidade e em tempos de pandemia.

Para tal tarefa destacaremos o papel do pedagogo(a), da coordenação pedagógica, como elemento importante para pensar e problematizar

o cotidiano da escola, e os elementos que vêm configurando-a em tempos de pandemia. Reiteramos os princípios do trabalho coletivo e da gestão democrática como instrumento e ferramenta a serviço da melhoria da qualidade do ensino, bem como a atuação do pedagogo na mediação com os professores e alunos.

O pedagogo, ao exercer a sua liderança pedagógica, assume a responsabilidade e centralidade nos processos, nas relações pedagógicas e de aprendizagens. A formação continuada de professores, a reflexão sobre o planejamento coletivo e individual deve ter o seu espaço garantido no calendário escolar. Os espaços de estudos coletivos e planejamento com os professores são imprescindíveis para um bom atendimento escolar, tendo em vista as especificidades na construção dos conhecimentos pautada na inclusão e diversidade cultural.

Defende-se, tal como afirma Miziara *et al.* (2014, p. 622), “(...) é competência do coordenador criar condições favoráveis que possibilitem aos professores relacionar criticamente suas experiências com os saberes acadêmicos, num espaço de problematizações consequentes e interlocuções democráticas”. O coordenador pedagógico precisa ser visto como o principal mediador na formação continuada do professor. A esse respeito, reconhecemos, como afirma Miziara *et al.* (2014, p. 614), na pesquisa realizada sobre o papel dos pedagogos, que são grandes as consequências quando há desvios de função e que esses desvios ocasionam problemas ao trabalho pedagógico, impossibilitando ao coordenador pedagógico desempenhar com êxito suas atribuições.

A coordenação pedagógica está relacionada a figura do pedagogo escolar ou coordenador pedagógico, que, segundo o Parecer CNE nº 05-2005, é o responsável pela gestão dos processos educativos, ao pensar a escola em suas múltiplas demandas e relações, sendo o pedagogo, conforme a LDBEN nº 9394/96, um docente-pesquisador-gestor. Segundo Pooli e Ferreira (2018) ao discutirem a identidade do pedagogo, a profissão é parte das relações que se configuram de forma processual e das condições concretas para seu exercício em relação às instituições onde se realizam.

As relações entre a teoria e a prática formam o núcleo estrutural das Ciências da Educação. No entanto, e não menos importante, caminham *pari passu* as questões que envolvem o campo da gestão escolar, no sentido de compatibilizar as teorias e as práticas com a organização financeira, a administrativa, a política, a didática-metodológica e com a comunidade escolar. (POOLI; FERREIRA, 2018, p. 71).

Em Elias encontramos indícios de que nenhum indivíduo está apartado da sociedade, e de que as tensões vividas, inclusive em tempos de pandemia, indicando necessidade de ajustes, têm relação com as interdependências. Neste cenário as determinações e decisões do Sistema têm impacto direto, têm efeito de atravessamentos que ressignificam e colocam em jogo a identidade da escola enquanto espaço de diálogo com a realidade local e a comunidade escolar a partir das relações de poder, tencionando o papel do pedagogo.

Percebe-se que pedagogo ora é percebido como um profissional que tem a função de pensar de forma global e contextualizada a escola, e em outro momento vê-se as voltas com uma prática tecnicista e de caráter fiscalizador, tendo como foco supervisionar o trabalho do professor, institucionalizar as famílias para que assumam a função da escola, além de ocupar-se de demandas burocráticas que pretendem monitorar, quantificar e controlar o trabalho pedagógico de forma objetiva e reduzida a índices de produtividade.

Aqui observamos um campo de disputas em que podemos destacar uma mudança na configuração e função social da escola que, ao discutir como se articulava o trabalho no cotidiano escolar, teria como elementos estruturantes: a organização, o planejamento, a formação continuada, o desenvolvimento, a análise, reflexão e replanejamento, em uma perspectiva democrática e processual da articulação do trabalho pedagógico, que por sua vez constituem e instituem o trabalho e identidade do pedagogo escolar.

Dessa perspectiva de atuação acima descrita passou-se a uma relação em que impõem-se pela emergência de ações e falta de um planejamento por parte das secretarias de ensino, pouco vínculo com as realidades locais e uma nova configuração das rotinas escolares que

considerasse questões determinantes ao atendimento escolar, seja no modelo de ensino remoto, ensino *on-line*, ensino híbrido.

As dificuldades enfrentadas pelos sujeitos escolares (direção escolar, pedagogos, alunos e familiares) envolvem questões diversas de ordem social, emocional e principalmente de ordem econômica que mostrou as desigualdades e vulnerabilidades de muitas famílias. A falta de acesso aos equipamentos eletrônicos, computadores, celular, internet, rede de tv, entre outros, se mostrou como um fator determinante de exclusão social.

Quando nos referimos ao enfrentamento e busca por alternativas para driblar esse contexto de incertezas e dificuldades, Certeau (2005) ajuda-nos a pensar em estratégias e táticas que influenciam a OTP, estratégias compreendidas a partir do que e como o sistema determina que seja feito e que nem sempre corresponde com as necessidades e realidades escolares, e táticas que se relacionam ao como as escolas se organizam para colocar em prática essas determinações.

Táticas e estratégias em Certeau (2005) são mediadores de poder, porém o autor não acredita na ausência de poder de um dos lados, e sim em lugares de ausência de poder, enquanto sujeitos praticantes, no cotidiano, não há submissão, pois os sujeitos praticantes, e aqui os aproximamos do corpo de sujeitos que constituem a escola, constantemente estão buscando formas de contornar o poder, a partir de seus desejos e necessidades. Elias (2015), ao pensar as relações de poder, apresenta uma analogia com um jogo em que o poder circula, é tensionado, permitindo certa margem de manobra, ainda que pouco elástica nas redes de interdependência, mas que coloca os jogadores em relação.

Este tipo de movimento do poder ora para frente ora para trás, inclina-se para um lado e depois para o outro, caracteriza um equilíbrio fluante, é uma característica estrutural do fluxo de cada configuração. Para o autor, o termo poder está impregnado de uma impressão no mínimo desagradável, por remeter a uma relação de distribuição grandemente desigual no desenvolvimento das sociedades, quando grupos de pessoas se valerem do acesso ao poder exercendo-o de forma brutal ou só pensando em si mesmas sem preocupação em ser justo com os outros, para Elias, há que se repensar essa conotação,

As conotações ofensivas que conseqüentemente acompanham o conceito de poder podem impedir que se distinga entre os dados factuais a que o conceito de poder se refere e a avaliação que se faz desses dados [...] O equilíbrio de poder não se encontra unicamente grande arena das relações entre os estados, onde é frequentemente espetacular, atraindo grande atenção. Constitui um elemento integral de todas as relações humanas. [...] Também deveríamos ter presente que o equilíbrio de poder, tal como de um modo geral as relações humanas, é pelo menos bipolar e, usualmente, multipolar. (ELIAS, 2015, p. 80).

O poder, tal como proposto, é uma ocorrência cotidiana, a exemplo uma criança ao nascer, dependendo da função que tiver para os pais ou da atribuição de qualquer valor, exercerá sobre eles poder, o mesmo poderá ocorrer numa sala de aula aonde o professor e alunos exercem poder uns sobre os outros, havendo um equilíbrio flutuante na distribuição deste em cada contexto.

Ainda que seja constatado um desequilíbrio de oportunidade de exercício de poder, ainda que não represente igualdade, este estará presente sempre onde quer que haja uma interdependência funcional, ou seja, o poder não pertence a um indivíduo em detrimento do outro, ele é antes de tudo relacional e estrutural das relações humanas e deve ser pensado em relação ao equilíbrio de poder.

Elias compreende o espaço social como arena de relações de força, que levam a configurações conforme o contexto em que estão inseridas, como mencionado acerca do modelo de jogos, as configurações sociais podem ser as mais variadas possíveis, apreender as suas singularidades em contexto, considerando as relações e funções. Nessa perspectiva, a escola não é uma instância estática, está em relação com a sociedade e indivíduos, numa relação de interdependência que está permeada por tempos e espaços dinâmicos, cenário de transformações constantes frente a tecnologia, globalização, mídias, informação e culturas, e no momento o contexto de emergência de saúde.

Nesse contexto de instabilidade e mudanças contingentes e muito fluidas, a escola pode estar contribuindo ao discutir funções para além dos seus programas, fornecendo meios de orientação numa perspectiva evolutiva necessários à sua atuação. Santos (2002) aponta os impasses

vivenciados pelos professores de escolas públicas, que hoje são chamados a atender a uma série de demandas colocadas tanto pelo governo quanto pela sociedade atual, especialmente nesse período de pandemia. O que leva a questionar a função da escola, dos profissionais e do governo, hoje grande responsável pela definição de políticas públicas, avaliação e interferência no Sistema de Ensino. O processo de elaboração do projeto educativo deve-se dar frente a um princípio dinâmico de construção e reconstrução, que considere o cotidiano das escolas, a cultura local e as necessidades locais, seja dos sistemas de ensino ou das escolas em seus contextos.

Aqui retomamos a importância do pedagogo ao realizar a articulação do trabalho pedagógico tendo como possibilidade a construção de uma gestão escolar comprometida com a luta pela qualidade do ensino. Desse modo, defende-se que é preciso por parte da equipe diretiva e pedagógica estabelecer categorias para pensar a realidade escolar em conformidade com os princípios da gestão democrática, na perspectiva do planejamento coletivo, vindo a provocar os pares a:

- Diferenciar o cotidiano escolar das rotinas escolares;
- Compreender que o cotidiano é o movimento das relações de poder;
- Atuar tendo como foco o processo de ensino-aprendizagem e formação continuada de professores;
- Problematicar e propor intervenções pedagógicas diferenciadas e contextualizadas com as necessidades dos sujeitos escolares.

Para Varela (2002) as categorias como marco abstrato sustentam e permitem organizar a experiência coletiva e individual. As categorias acima indicam ainda que o reconhecimento da figuração escolar é perpassado pelas propostas teóricas, imperativos legais e realidades cotidianas das escolas, e permitem o fortalecimento dos espaços de discussão.

Essas relações têm sido a grande meta em nossa realidade escolar, visando qualificar a coleta, análise de dados, e tomada de decisões no cotidiano da escola, que deve realizar uma discussão aprofundada e plural sobre currículo, e práticas cotidianas sobre o explícito e o oculto,

envolvendo e considerando todos os sujeitos nesse processo de discussão coletiva, rumo à efetivação diária de um projeto educativo que compreenda a relação intrínseca indivíduo-sociedade.

## **Considerações finais**

A consciência dos processos que se dão no cotidiano das escolas, a partir das interdependências, pode contribuir com o campo de possibilidades educativas ao considerar os meios de orientação e propor projetos educativos que compreendam as configurações e as relações de poder que envolvem a gestão escolar.

Problematizar as práticas instituintes e constituintes do cotidiano e da realidade escolar possibilita pensar um projeto de escola que dialogue com um projeto congruente que permita atuar no momento presente, a partir de ações conjuntas em uma perspectiva democrática que garanta proximidade, acesso, permanência e garantia ao direito a aprendizagem.

Essa compreensão está intimamente ligada com a prática e o Projeto Político Pedagógico da escola, aqui compreendido como, primeiramente, um saber-poder e um ato político permeado pelas relações de poder estabelecidas, o olhar para avaliação, metodologia, implicando na reflexão, avaliação e qualificação das relações no interior da escola, superando a adscrição que se baseia em um caráter instrutivo-normativo, mas como espaço de problematização e organizador da ação concreta, que dialoga com as necessidades do coletivo.

Nesse cenário, conclui-se que a OTP é uma área de atuação importante do pedagogo, como articulador e gerenciador dos processos pedagógicos, que se sustenta como possibilidade de pensar e ler as realidades fomentando a problematização da escola, as implicações na formação continuada de professores e relação teoria e prática. Propomos uma organização do trabalho pedagógico articulado com a gestão escolar democrática situada no tempo e no espaço, especialmente nesses tempos de pandemia.

A OTP como lócus de reflexão é parte integrante do currículo e oportunidade para pensar um projeto de educação amplo que busque a

equidade, acolha a diferença e a diversidade. Defende-se a participação e diálogo como qualidade de pertencimento, superando as prescrições, desvios de função e atuando a partir das relações estabelecidas em um currículo vivo que discuta os dilemas deste momento e ademais do contexto escolar e para além dele.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9394/96**. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Parecer CNE/ CP nº 05, de 13 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005f.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2005.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, N. **Conocimiento y poder**. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1994.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2015.

MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [on-line], Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014.

POOLI, J. P. Quando um outro se torna muitos outros: da família a escola, a complexidade da descoberta do mundo social. *In*: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

POOLI, J. P. Socialización, educación y procesos civilizadores. *In*: KAPLAN, C. V.; ONCE, V. (org.). **Poder e prácticas sociales y proceso civilizador**: los usos de Norbert Elias. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico, 2009.

POOLI, J. P.; FERREIRA, V. M. R. Pedagogos da rede estadual de educação do Paraná e da rede municipal de educação de Curitiba: identidades em foco. *In*: POOLI, J. P.; DIAS, L. R.; FERREIRA, V. M. R. (org.). **Coordenação pedagógica**: a formação e os desafios da prática nas escolas. Curitiba: Apris, 2018.



SANTOS, L. de C. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Rev. Educ. & Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 346-367.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 2002.

---

## A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PINHAIS-PR FRENTE AOS DESAFIOS ENFRENTADOS PELA PANDEMIA DE COVID-19

Adriana Denise Bento<sup>1</sup>  
Tatiana Figueroa Martin Gaya<sup>2</sup>

A Secretaria Municipal de Educação de Pinhais (SEMED) iniciou 2020 com muitas expectativas para o ano letivo. Neste período, não se imaginava a dimensão da pandemia, da qual ouvia-se muito pelas redes sociais, mas no entanto não havia chegado ao Brasil, todavia.

O período letivo no município iniciou em fevereiro com grandes projetos, como formações continuadas e grupos de estudos envolvendo todos os profissionais do magistério na reescrita de uma nova proposta pedagógica curricular para a Rede Municipal de Ensino – RME. Processo

- 
- 1 Pedagoga (UNIBRASIL), Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico (UNINTER), Especialista em Ensino em Tempo Integral (SÃO BRAZ) e Especialista em Educação Especial (FATEC). Professora e Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Pinhais-PR. Atualmente Gerente do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais (GEENF/SEMED). Integrante do Grupo de Estudos de Currículo (GDEC).
  - 2 Pedagoga e Mestre em Educação na Linha de Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora e pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Pinhais-PR. Professora de Ensino Superior no curso de Pedagogia (IEL/FIEP). Atualmente integra a Gerência do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação de Pinhais (GEENF/SEMED), sendo responsável pela Seção de Apoio à Gestão pedagógica I (SEAGE I). Integrante e coordenadora do Grupo de Estudos de Currículo (GDEC).

este de continuidade aos trabalhos já iniciados em 2018 e 2019, objetivando a concretização de um documento adequado às concepções de educação a partir de mudanças do contexto e contemporaneidade.

Paralelamente a estes encaminhamentos, foi lançado o primeiro projeto pedagógico pela Secretaria Municipal de Educação de Pinhais, considerando a comemoração do aniversário do município, o qual teria sua culminância na semana do dia 20 de março. No entanto, no dia 19 de março foi publicado o Decreto Municipal nº 272, de 19 de março de 2020 (PINHAIS, 2020a) suspendendo as atividades escolares presenciais e instituindo o recesso escolar.

Apoiados na expectativa de que o retorno se daria em breve, a gestão da SEMED entendeu que o mais apropriado neste momento seria o adiantamento dos quinze dias de recesso escolar previstos em calendário para julho de 2020. Passado este período, novos decretos ampararam a suspensão das aulas presenciais, partindo do pressuposto de que o município entendia a necessidade do atendimento educacional, de forma presencial, não sendo realizados encaminhamentos de atividades curriculares obrigatórias e sendo planejadas reposições posteriores com o retorno das aulas presenciais.

Nesta perspectiva, entendendo que o currículo obrigatório previsto para cada ano de estudo seria realizado de forma presencial, acrescentando horas diárias e sábados letivos, percebeu-se a necessidade de disponibilizar materiais complementares não obrigatórios, mantendo o acesso educacional até o possível retorno presencial. Sendo assim, em 01 de abril foi disponibilizado um site educacional<sup>3</sup> na página da prefeitura, com atividades, vídeos, jogos direcionados a todas as etapas e modalidades. Os materiais foram elaborados e sugeridos pelos profissionais da educação de forma colaborativa.

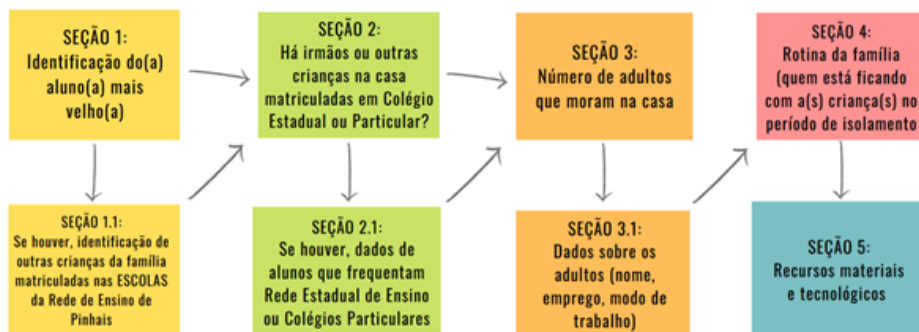
Com o agravamento da pandemia, frente a realidade que não seria possível um retorno presencial tão cedo, e desta forma não seria possível realizar uma reposição dos dias/horas letivas previstas em lei, a SEMED, entendeu que seria necessário elaborar um planejamento de atendimento educacional de forma remota.

---

3 <https://educaonline.edu.pinhais.pr.gov.br/inicio>

Apesar do conhecimento de experiências de municípios vizinhos e do estado do Paraná, utilizando-se de plataformas digitais e videoaulas pela televisão, a gestão da SEMED, pautada em seus princípios de justiça, equidade e acesso à educação, entendeu que para a tomada de decisão de qual seria a forma remota de atendimento educacional, fazia-se necessário um levantamento do contexto e condições materiais dos educandos matriculados na rede. Para isso foi organizado um formulário (em formato digital), o qual foi amplamente divulgado pelas redes sociais da prefeitura, das escolas e grupos de *WhatsApp* com as famílias, objetivando respaldo à tomada de decisão. A seguir apresenta-se o desenho da pesquisa:

Figura 1 – Desenho do questionário para as famílias da RME de Pinhais-PR



Fonte: Bento, Franceschini e Gaya (2020)

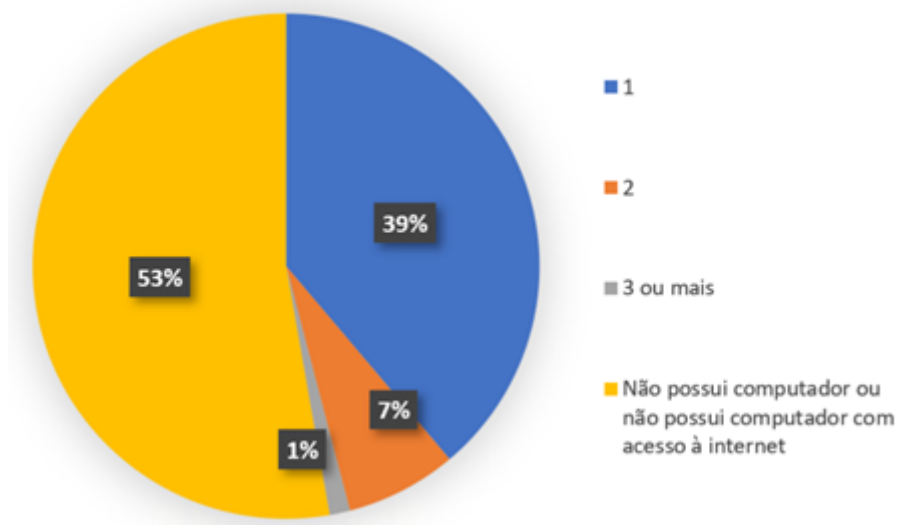
Disparada a pesquisa, a equipe da SEMED acompanhou as respostas diariamente e disponibilizou os respondentes à equipe gestora das escolas, para que buscassem realizar o gerenciamento das respostas, visando o maior número possível de respostas. Desta forma, a equipe gestora poderia entrar em contato com as famílias por telefone, além de disponibilizar o espaço da escola em caso de não acesso à internet.

Esta pesquisa foi realizada durante o mês de maio e obteve 5263 respostas, o que correspondia 58% do total de educandos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2020. Algumas análises consideradas para a organização e planejamento do retorno do

atendimento educacional aos educandos foram que 51% das famílias possuíam apenas uma televisão, sendo que 52% dos educandos tinham um ou mais irmãos em escolas da rede municipal, estadual ou particular. Neste sentido, inviabilizaria o atendimento dos educandos via televisão, visto que o mesmo aparelho seria compartilhado com os demais estudantes. Ainda em relação à televisão, 3,5% das famílias que responderam ao questionário, representado por 184 famílias, não possuía aparelho de televisão na residência. A partir destes dados, decidiu-se que não seria ofertado atendimento educacional em Pinhais via televisão.

Outro ponto de reflexão foi quanto à disponibilidade de computadores com acesso à internet. Os dados mostraram que 53% das famílias não possuía computador com acesso à internet, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Domínio de recursos tecnológicos das famílias

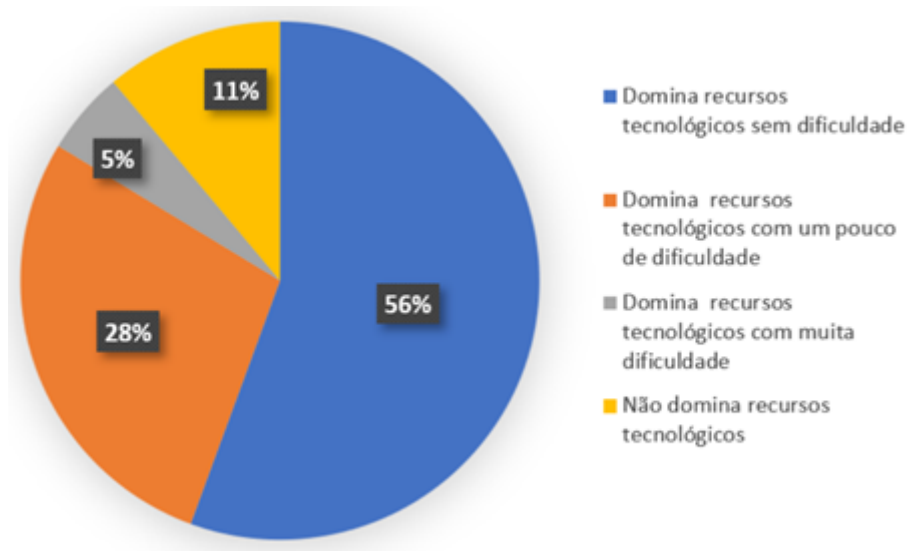


Fonte: Dados coletados pela Gerência do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais (GEENF/SEMED), tabulados por Bento, Franceschini e Gaya (2020).

Complementando a análise dos recursos tecnológicos, destaca-se que para além das condições materiais, o domínio de recursos tecnológicos se faz imprescindível para mediação dos encaminhamentos

pedagógicos e processos de ensino e aprendizagem. O resultado apresentado abaixo demonstra que 44,4% das famílias apontaram apresentar dificuldade ou não dominar a utilização de recursos tecnológicos. A partir da análise dos recursos materiais disponíveis e domínio de recursos tecnológicos, concluiu-se que o atendimento educacional por meio de plataformas digitais não atenderia a realidade das famílias do município de forma equânime.

Gráfico 2 – Domínio de recursos tecnológicos das famílias



Fonte: Dados coletados pela Gerência do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais (GEENF/SEMED), tabulados por Bento, Franceschini e Gaya (2020)

Ainda em relação aos recursos materiais disponíveis, buscou-se levantar dados referentes ao acesso à internet pelo celular, no sentido de utilizar o recurso para facilitar a comunicação da escola com os familiares. Nesta análise, os dados apontaram que 99% das famílias têm acesso ao *WhatsApp*, sendo a conexão por dados móveis ou rede wi-fi.

Portanto, a partir dos dados apresentados na pesquisa, foi possível subsidiar a tomada de decisão da SEMED, optando pela realização do

atendimento educacional por meio de blocos de atividades pedagógicas não presenciais impressas.

Entendendo que os encaminhamentos realizados por meio de blocos de atividades impressas afastavam-se da prática pedagógica até o momento, pois a mediação das atividades se daria pelos responsáveis/família, ainda que o planejamento fosse realizado pelo professor, compreendeu-se a necessidade de realizar a organização do primeiro bloco de atividades de forma colaborativa. Nesta proposta, os professores planejaram atividades para cada componente curricular e ano de estudo, retomando os conteúdos trabalhados no período de atendimento presencial deste ano e inseriram em uma pasta compartilhada com os técnicos da SEMED, os quais realizaram análises e sugestões minuciosas, buscando adequar de modo unificado os encaminhamentos para entendimento e realização das atividades que seriam mediadas pelas famílias. Após esta ação, a pasta foi compartilhada com todos os profissionais, para que cada um pudesse elaborar o bloco de atividades de sua turma, considerando a carga horária estabelecida em cada atividade.

Cabe destacar que durante este período, a SEMED, pautada na legislação nacional (BRASIL, 2020), estadual (PARANÁ, 2020) e municipal (PINHAIS, 2020), que deliberaram as possibilidades e flexibilização do atendimento educacional durante o período de pandemia, reorganizou o atendimento educacional no município de dias letivos para carga horária distribuída nos blocos de atividades, garantindo o direito de 800h previstas no artigo 31, inciso II, da LDB nº 9494/96 (BRASIL, 1996).

A equipe técnica da SEMED buscou subsidiar o planejamento docente, produzindo materiais de apoio didático, por meio de Almanques (elaborados, impressos e distribuídos pela SEMED), que além de compor a carga horária do bloco, possibilitou indiretamente formação e reflexão dos professores acerca das possibilidades de organização das atividades dos educandos, para que fossem disponibilizadas atividades de maneira lúdica, contextualizada e pedagógica. O quadro a seguir apresenta a reorganização do Sistema Municipal de Ensino de Pinhais no ano de 2020, quanto ao atendimento educacional por meio dos blocos de atividades pedagógicas não presenciais.

Quadro 1 – Encaminhamentos dos blocos de atividades pedagógicas não presenciais no município de Pinhais-PR

| <b>Bloco</b>            | <b>Encaminhamentos</b>  | <b>Carga horária</b> | <b>Período de realização das atividades</b> | <b>Percentual de entrega</b> |
|-------------------------|---|----------------------|---|------------------------------|
| 1                       | Planejamento Coletivo –<br>Correção SEMED                               | 50h                  | junho                                       | 99,5%                        |
| 2                       | Planejamento por unidade –<br>supervisão SEMED                          | 50h                  | julho                                       | 99,4%                        |
| 3, 4 e 5<br>(Almanaque) | Planejamento por unidade –<br>apoio SEMED<br>Almanaque – SEMED          | 188h                 | agosto                                      | 99,6%                        |
| 6                       | Planejamento por unidade –<br>apoio SEMED                               | 100                  | setembro                                    | 98,9%                        |
| 7 e 8<br>(Almanaque)    | Planejamento por unidade –<br>apoio SEMED<br>Almanaque – SEMED          | 150h                 | outubro                                     | 97,6%                        |
| 9 e 10                  | Planejamento por unidade –<br>apoio SEMED<br>Projeto Tempo de Esperança | 150h                 | novembro                                    | 96,1%                        |

Fonte: Dados coletados pela Gerência do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais (GEENF/SEMED), tabulados por Bento e Gaya (2021)

Com a preocupação na garantia do direito de acesso à educação, estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal, diferentes ações foram feitas para efetivar que o atendimento fosse realizado a todos os educandos, para possibilitar “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, art. 206, incisos I, IV, VII, 1988). Sendo assim, foi realizado um acompanhamento de entrega dos blocos de atividades periodicamente (conforme apresentado no quadro anterior), e estabelecido um processo de busca ativa para que nenhum educando ficasse sem o seu bloco de atividades, sendo muitas vezes entregue na residência pela equipe gestora ou da SEMED.



Apesar do contexto estabelecido pela pandemia e entendendo que não existe resultado significativo sem a mediação do professor e interação dos educandos com os pares, é possível apontar um desenvolvimento no contexto educacional em relação às práticas pedagógicas aparadas por distintas ações e recursos tecnológicos.

No início da pandemia a preocupação se dava em como seria ofertado o currículo pedagógico; com o passar dos meses e a realidade local, os esforços e mediação pedagógica se davam a estabelecer e manter vínculos com os educandos, família e escola, pois em meio a tantos acontecimentos, nesse momento o acesso educacional e os vínculos pautavam-se como algo primordial.

Vivenciando uma nova configuração da oferta educacional perante a pandemia, a SEMED entendeu a necessidade de também estabelecer uma proposta diferenciada para o processo avaliativo, com o intuito de minimizar os impactos do ensino remoto para os educandos. Assim foi definida a avaliação por meio de pareceres descritivos individuais e progressão continuada ao final do ano letivo. Acompanhando a reflexão do parecer descritivo, foi proposto a realização de um formulário (*Google Formulários*), também individual, pautado nas especificidades do processo de ensino e aprendizagem conduzido em cada bloco de atividades pedagógicas não presenciais, em que estariam contidos todos os conteúdos ofertados em cada componente curricular, bem como os avanços e necessidades observadas ao longo do ano letivo para subsidiar o planejamento do ano letivo de 2021.

Outra ação proposta foi a realização do “Projeto de Integração”, visando a integração dos(as) educandos(as) do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais para o 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Por meio deste projeto estabelecemos formas de articulação entre as duas redes educacionais (municipal e estadual) para assegurar a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem – sem tensões e rupturas, entendendo a complexidade deste ensino remoto e que os educandos passariam por uma transição escolar para um novo espaço estudantil.

Diferentes metas foram estabelecidas para esta ação, como a realização de reuniões por polos envolvendo SEMED, escolas municipais,

estaduais e famílias; realização de relatórios individuais e a disponibilidade dos blocos utilizados com os educandos, a fim de facilitar o atendimento educacional dos educandos que passaram para a rede estadual.

Dentre todos os desafios encontrados com o contexto da pandemia, pôde-se observar aspectos positivos do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico na rede municipal de ensino. Primeiramente, destaca-se a reflexão frente ao planejamento do professor, ampliando o trabalho de forma colaborativa e possibilitando a utilização de diferentes ferramentas e recursos para subsidiar o trabalho docente. Este processo também permitiu a realização de formação com os profissionais da educação por plataformas digitais.

Desta forma, percebeu-se que esta organização possibilitou uma aproximação da SEMED com a prática pedagógica, tanto de pedagogas(os) quanto de professoras(es). Por fim, a análise do contexto demandou um olhar individualizado ainda mais efetivo para os educandos, para um atendimento educacional que considere as especificidades de aprendizagem de cada educando e visando a garantia de direitos de aprendizagem. Portanto, sendo a organização e papel da escola ressignificados durante o ensino remoto emergencial, os desafios e aprendizados deverão ser levados para o retorno do atendimento educacional presencial.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: dez. 1996.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

BENTO, A. D.; FRANCESCHINI, A.; GAYA, T. F. M. Gestão de uma rede municipal de ensino em tempos de pandemia: ações pautadas nos princípios do direito à educação. *In*: ROBALLO, R. O. B. (org.). **Nenhum(a) a menos na Escola**: práticas educativas no cotidiano escolar – antes, durante e pós-pandemia. 2020. No prelo.

PARANÁ. **Decreto nº 4258, de 17 de março de 2020.** Altera dispositivos do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – Covid-19, 2020.

PINHAI. **Decreto Municipal nº 272, de 19 de março de 2020.** Declara Situação de Emergência nas áreas do Município afetadas por Doenças infecciosas virais (15110), 2020a.

PINHAI. Conselho Municipal de Educação. **Deliberações nº 1/2020.** Orientações às Instituições integradas ao Sistema Municipal de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – Covid-19 e outras providências. Pinhais – Paraná, 2020b.

---

**INCLUSÃO, POBREZA E  
DESIGUALDADE SOCIAL:  
DESAFIOS PROFISSIONAIS EM  
TEMPOS DE PANDEMIA**

---

## PROFESSORAR EM MEIO A PANDEMIA

Jokasta Pires Vieira Ferraz<sup>1</sup>

### Introdução

Na manhã do dia 15 de outubro de 2020, por iniciativa do Centro de Articulação das Licenciaturas do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, foi realizada a mesa temática “Inclusão, pobreza e desigualdade social: desafios educacionais em tempos de pandemia”. Este texto é fruto das reflexões provocadas na ocasião deste evento, portanto essa produção tem como objetivo expor e argumentar a respeito da relação entre a educação e o contexto da pandemia causada pela Covid-19.

Assim sendo, é pertinente explicitar que as experiências vivenciadas ao longo da pandemia são diversas e estão condicionadas a uma infinidade de fatores, portanto os apontamentos aqui manifestados são influenciados pela minha formação enquanto pesquisadora do campo das políticas educacionais e especialmente pela atuação como docente dos anos iniciais, na rede pública municipal de ensino de Curitiba.

Deste modo, no que tange a relação entre a educação e o tempo pandêmico, as considerações aqui tecidas são balizadas pelas vivências

---

1 Doutora, mestra e licenciada em pedagogia pela UFPR. Professora da rede pública municipal de Curitiba.

desta professora e por alguns dados recentes sobre o tema, de tal modo não há a pretensão de representar a totalidade da realidade brasileira, os escritos aqui registrados estão mais próximos a um relato de experiência do que de um ensaio acadêmico.

## **As condições estruturais das escolas e o número de estudantes por turma**

As situações impostas pela pandemia são atípicas e no Brasil se somam a uma série de problemas sociais, econômicos, políticos e no caso de Curitiba, a uma crise hídrica, com rodízio no abastecimento de água desde março de 2020, problema este que em tempos normais já acarretaria inúmeras dificuldades para manter o funcionamento das escolas. Para além das condições hídricas e sanitárias, alguns dos problemas que a pandemia evidenciou fazem parte da pauta de reivindicações do magistério – me atrevo a dizer – desde sempre. Dentre elas o número de estudantes por turma. A relação entre a quantidade de estudantes por docente sempre foi uma discussão de cunho pedagógico, relacionada com a qualidade da educação, com o aprendizado dos estudantes e com as condições de trabalho das professoras e professores, agora este tema está diretamente conexo a questão sanitária.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), publicou em 2020 um relatório intitulado “*The impact of Covid-19 on education – Insights from education at a glance 2020*” e neste documento constatamos que enquanto os países da OCDE têm em média 21 estudantes por turma no ensino fundamental, o Brasil tem 24, entretanto, é preciso ponderar que a média não ilustra a situação e a quantidade de escolas com mais de 24 estudantes por turmas. Segundo os dados do Censo Escolar de 2020, esse número pode ser maior a depender da região do país ou da etapa de ensino, conforme podemos observar na tabela 1, do 6º ano em diante a média ultrapassa o número de 26 estudantes por turma.

Tabela 1 – Média do número de estudantes por turma no Brasil, 2020

| Etapa / modalidade / ano / série |               | Média de estudantes<br>por turma                 |
|----------------------------------|---------------|--|
| Educação Infantil                | Creche        | 13,7   |
|                                  | Pré-Escola    | 17,7   |
|                                  | Anos Iniciais | 21,4   |
|                                  | Anos Finais   | 26,6   |
| Ensino Fundamental               | 1º Ano        | 19,9   |
|                                  | 2º ano        | 20,8   |
|                                  | 3º ano        | 21,7   |
|                                  | 4º ano        | 22,2   |
|                                  | 5º ano        | 22,6   |
|                                  | 6º ano        | 26,6   |
|                                  | 7º ano        | 26,8   |
|                                  | 8º ano        | 26,5   |
|                                  | 9º ano        | 26,3   |
|                                  |               | Turmas Multietapa, Multi ou<br>Correção de Fluxo |
| Ensino Médio                     | 1ª série      | 31,8   |
|                                  | 2ª série      | 30,1   |
|                                  | 3ª série      | 28,9   |
|                                  | 4ª série      | 24,3   |
|                                  | Não-Seriado   | 20,9   |

Fonte: Censo da Educação Básica 2020/INEP. Dados organizados pela autora

Na tabela 2, a média do número de estudantes por turma está organizada segundo as regiões do Brasil. Na creche a maior média do número de estudantes por turma é na região Norte, com 17,9 estudantes. Quanto a pré-escola, a maior média é na região Sudeste com 20,7 crianças por turma, o Sudeste também conta com a maior média de estudantes por turma nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, 24 e 29,1 respectivamente.

Analisando os dados desagregados por ano, é possível ressaltar que a média chega a 25,1 estudantes por turma no 5º ano, na região Sudeste. A região Sul registra as menores médias, exceto para o ensino médio não seriado, com em média 33,3 estudantes por turma.

Tabela 2 – Média do número de estudantes por turma no Brasil, por região, 2020

| Etapa / modalidade / ano / série |   | Região |          |         |      |              |
|----------------------------------|---|--------|----------|---------|------|--------------|
|                                  |   | Norte  | Nordeste | Sudeste | Sul  | Centro-Oeste |
| Educação Infantil                | Creche  | 17,9   | 17,3     | 15,4    | 13,4 | 17,8         |
|                                  | Pré-Escola                                    | 19,3   | 18,2     | 20,7    | 17,7 | 20,6         |
|                                  | Anos Iniciais                                 | 23,2   | 21,6     | 24,0    | 21,0 | 23,6         |
|                                  | Anos Finais                                   | 26,2   | 27,2     | 29,1    | 24,2 | 27,9         |
|                                  | 1º Ano  | 21,4   | 19,5     | 22,6    | 19,7 | 22,3         |
|                                  | 2º ano  | 22,5   | 20,6     | 23,6    | 20,5 | 22,9         |
|                                  | 3º ano  | 23,5   | 22,0     | 24,3    | 21,4 | 23,5         |
|                                  | 4º ano  | 24,1   | 22,9     | 24,7    | 21,5 | 24,6         |
|                                  | 5º ano  | 24,4   | 23,0     | 25,1    | 21,8 | 24,7         |
|                                  | 6º ano  | 26,8   | 27,6     | 28,9    | 24,0 | 27,7         |
| Ensino Fundamental               | 7º ano  | 26,6   | 27,5     | 29,4    | 24,3 | 28,1         |
|                                  | 8º ano  | 25,8   | 26,9     | 29,2    | 24,5 | 27,9         |
|                                  | 9º ano  | 25,5   | 26,4     | 28,9    | 23,9 | 28,1         |
|                                  | Turmas Multietapa, Multi ou Correção de Fluxo | 15,5   | 15,5     | 14,1    | 12,7 | 14,0         |
|                                  | 1ª série                                      | 30,9   | 35,2     | 33,0    | 28,8 | 30,8         |
| Ensino Médio                     | 2ª série                                      | 28,9   | 32,7     | 31,7    | 26,4 | 29,3         |
|                                  | 3ª série                                      | 27,6   | 31,3     | 30,2    | 25,2 | 28,4         |
|                                  | 4ª série                                      | 20,2   | 24,8     | 29,3    | 21,6 | 25,5         |
|                                  | Não-Seriado                                   | 14,3   | 27,7     | 15,8    | 33,3 | 19,4         |

Fonte: Censo da Educação Básica 2020/INEP. Dados organizados pela autora



Cabe ponderar que quando analisamos um conjunto de dados usando a média, não são evidenciados os casos que apresentam números acima ou abaixo dela. Outro fator importante que cabe ser mencionado é a situação das regiões sobre a quantidade de indivíduos em idade escolar que estão fora da escola, a região Sudeste, por exemplo, geralmente apresenta a maior quantidade média de estudantes por turma, e os dados de 2015 indicam nessa região a maior população em idade escolar fora da escola, conforme demonstra a tabela 3. Em outros termos, a lotação das turmas não é sinônimo de uma boa cobertura do atendimento dos estudantes, bem como, menores quantidades de estudantes por turma, necessariamente, não indicam falta de demanda por escola.

Tabela 3 – População fora da escola por região – Brasil, 2015

| Região       | Total      |
|--------------|------------|
| Centro-Oeste | 6.350.557  |
| Norte        | 7.752.463  |
| Sul          | 12.905.849 |
| Nordeste     | 27.093.080 |
| Sudeste      | 33.936.945 |
| Total        | 88.038.894 |

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir da Pnad  
(arquivo Pessoas)/IBGE 2015

Nas tentativas de retorno presencial das aulas, a problemática do número de estudantes por turma tem sido trabalhada com diferentes estratégias de rodízio, onde parte dos estudantes frequenta a escola presencialmente e a outra parte acompanha as aulas de forma remota, mas será que esse modelo paliativo pode persistir mesmo após a vacinação das trabalhadoras da educação? Afinal, o controle da transmissão do coronavírus depende de inúmeros fatores. Pensando de forma mais otimista, a situação sanitária pode levar para uma política permanente da redução do número de estudantes por turma?

Pensando em um cenário pós pandemia e com vacina, ainda cabem mais alguns questionamentos: a) o percentual de proteção conferido pelas vacinas é suficiente para o retorno presencial das aulas, nos mesmos moldes que tínhamos até o início de 2020?; b) o quão seguro é para os estudantes menores de 18 anos retornarem presencialmente sem serem vacinados?; c) qual será a periodicidade da vacinação para não causar novos surtos?; d) e como será a organização dos países para a produção e fornecimento das vacinas de forma periódica?; e) a educação precisará de adequações permanentes ou prolongadas para atender remotamente os estudantes? Essas são algumas das inúmeras dúvidas que a ciência e os gestores públicos certamente precisarão nos responder.

Certamente, no retorno das aulas presenciais os problemas que as escolas já enfrentavam não vão ter desaparecido, as escolas com falta de condições estruturais, materiais e de saneamento, se não forem adequadas, acentuarão a dificuldade de manter protocolos sanitários apropriados para o retorno presencial. Segundo Schneider (2014), os dados do Censo Escolar de 2012 indicam que em torno de 20% das escolas municipais brasileiras não contam com banheiro nos prédios escolares. Se na atualidade esses dados ainda forem os mesmos, o país tem mais de 38 mil escolas sem banheiro, ou seja, a ausência de condições sanitárias adequadas não é novidade para muitas escolas. E não há registrado na história do Brasil um movimento tão grande da sociedade em prol da melhora estrutural das escolas, mas visualizamos atualmente nas redes sociais e na mídia em geral, o clamor pelo retorno das aulas presenciais, sem nenhuma reflexão sobre o contexto da pandemia e nem sobre a condição das escolas e os problemas estruturais, vão impactar diretamente em um retorno seguro.

## **Professoras em meio a pandemia**

Em 2003 a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) publicou o “Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores(as) da educação básica” onde as principais conclusões foram:

A maioria dos educadores é... Mulher

Está entre 25 e 59 anos, com predominância da faixa entre 40 a 59 anos

É casada ou tem companheiro

Vive em casa própria perto do centro da cidade

Segue uma religião

É sindicalizada

É simpatizante de algum partido político, mas não é filiada

Envolve-se pouco com movimentos sociais

Tem habilitação adequada ao cargo ou função que exerce

Trabalha na rede estadual

Já tem de 12 a 18 anos de serviço

Trabalha, em média, oito horas semanais em casa

Dedica de 11 a 20 horas semanais a trabalhos extras

Ocupa-se sozinha das tarefas domésticas

Cultiva o hábito da leitura, mas quase não vai ao teatro ou ao cinema

Não tem computador

Quando tem, usa para fins profissionais

O acesso à internet ainda é muito restrito e igualmente limitado a fins profissionais

(CNTE, 2003, p. 03).

Os dados apresentados em 2003, certamente não mudaram radicalmente até 2020, o magistério continua majoritariamente feminino, continua trabalhando em casa, dedica-se a trabalhos extras, na vida privada se ocupa sozinha do trabalho doméstico, assim como em 2003, muitas não têm computador e o acesso à internet pode ter melhorado desde então, mas possivelmente continua limitado em diversas regiões do Brasil.

Em 2020 a CNTE e a Gestrado-UFMG, publicaram o relatório técnico “Trabalho docente em tempos de pandemia”. A pesquisa contou com a participação de 15.654 professores das redes públicas brasileiras.

A maioria dos respondentes é do sexo feminino (78,3%) e em geral os dados apontam que:

- 28,9% responderam que tem facilidade em usar tecnologias digitais;
- 53,6% dos respondentes que atuam nas redes municipais, não receberam formação para utilizar ferramentas tecnológicas e nas redes estaduais esse percentual é de 24,6%;
- 46% responderam que interagem remotamente com estudantes;
- 53,6% não possuem preparo para ministrar aulas não presenciais;
- 3 a cada 10 possuem os recursos tecnológicos e o preparo para realizar o ensino à distância.

Quanto aos recursos tecnológicos disponíveis:

- 91,1% utilizam o celular;
- 76% utilizam o notebook;
- 28,2 % usam o computador de mesa;
- 16,6% utilizam alguma câmera;
- 14,8% usam microfone;
- 6,1% usam tablet;
- 83% responderam que possuem os recursos em casa para ministrar aulas não presenciais, entretanto metade faz uso compartilhado dos recursos.

O tipo de internet mais utilizada é a banda larga (65,3%); em segundo fica o plano de dados do celular (24%); 10,4% se conectam a internet com outro tipo de conexão (rádio ou discada) e 0,2% não possui internet em casa.

Diante dos dois panoramas apontados pela CNTE, um de 2003 e outro de 2020, fica fácil imaginar como a pandemia sobrecarregou ainda mais a vida das professoras, mesmo sem computador e com internet limitada, as professoras se adequam para atender as novas demandas de

trabalho, como por exemplo, aprender por conta própria a usar os meios digitais, dentre eles as ferramentas de videoconferências.

O registro dos planos de aula e a elaboração das atividades para os estudantes, que anteriormente eram feitos em cadernos, passaram a ser organizadas exclusivamente no computador. Certamente muitas professoras e professores precisaram modificar seus planos de internet devido a ampliação do tráfego de vídeos e diversos outros arquivos. Contudo, em 2020, mesmo sem banda larga (34,7% não possuem conexão banda larga), sem o preparo para lidar com a tecnologia e dividindo o equipamento com outras pessoas em sua residência, as professoras interagem remotamente com os estudantes (46%) – a pesquisa não relata se a interação é espontânea ou por demanda da rede de ensino.

Em algumas redes de ensino as professoras têm contato com os estudantes com chamadas de vídeos, em outras o acompanhamento é exclusivo por via de atividades impressas, cito como exemplo algumas das tarefas presentes na rotina das professoras da rede pública municipal de Curitiba:

- assistir as aulas exibidas na televisão, que são produzidas pela Secretaria Municipal de Educação;
- elaborar relatórios, registrando as aulas assistidas;
- planejar e elaborar atividades que são entregues impressas aos estudantes;
- elaborar atividades adaptadas para os estudantes que assim necessitarem;
- corrigir as atividades;
- corrigir os cadernos dos estudantes que são deixas periodicamente na escola;
- planilhar o recebimento do material;
- elaborar relatórios avaliativos sobre os estudantes;
- reunir-se com seus pares para planejamento coletivo;
- participar de reunião com a direção da escola;

- reunir-se com a equipe pedagógica;
- trabalhar presencialmente para receber e entregar material aos estudantes;
- trabalhar presencialmente organizando materiais diversos;
- auxiliar na entrega dos kits de alimentação fornecidos aos estudantes;
- participar de cursos ofertados pela mantenedora;
- utilizar aplicativos de mensagens para se comunicar com as famílias dos estudantes.

É predominante a utilização celular e do computador nas tarefas diárias das equipes escolares, e além de incorporar o uso de diferentes ferramentas, também é preciso planejar, levando em conta as diferentes condições sociais e de acesso à tecnologia, por parte dos estudantes, afinal, nem todos os estudantes podem assistir as videoaulas exibidas na televisão, no *YouTube* ou participar de aulas síncronas via aplicativos.

As equipes escolares também têm assumido novas funções, dentre elas a responsabilidade pela entrega periódica de alimentos as famílias, mobilizando toda a equipe. A escola, as professoras e professores têm mantido o trabalho remoto com recursos próprios. Essa série de acúmulo de funções vivenciadas pelo magistério ao longo da pandemia já foi tema de uma nota técnica do Ministério Público do Trabalho (MPT), a nota nº 11/2020 trata da “defesa da saúde e demais direitos fundamentais de professoras e professores quanto ao trabalho por meio de plataformas virtuais e/ou em home office durante o período da pandemia da doença infecciosa Covid-19” (MPT, 2020). Apesar do documento não ter força de lei e ser estruturado com base no regime da CLT, a nota fornece elementos para reivindicações de melhores condições de trabalho, também para o setor público. Dentre os assuntos apontados na nota técnica estão o fornecimento de equipamento e infraestrutura para o trabalho remoto, assim como o reembolso das despesas realizadas no desempenho da função. O documento também orienta a adequação do trabalho, levando em conta o desgaste psicossomático e o respeito a privacidade e a imagem dos docentes.

## Considerações finais

No ano de 2020, mais do que nunca ficou evidente que a escola é espaço de acolhimento; isso não é novidade para as trabalhadoras e trabalhadores da educação, mas agora o capital se apropriou da importância da escola e em nome da economia alguns julgaram imprescindível arriscar vidas em nome da retomada da rotina e da maior circulação de pessoas para elevar o consumo.

São constantes os pedidos pela retomada do ensino presencial, independente do controle da pandemia, mas não é cogitado na mesma medida a proteção do emprego, da renda, da saúde e da assistência social e menos ainda a adequação estrutural das escolas. Em certa medida, a reabertura das escolas foi tomada como símbolo da retomada da movimentação econômica e isto para alguns se apresenta como um fator mais importante do que a proteção a vida.

O ensino remoto tem inúmeros problemas, mas apesar deles a escola continua realizando o trabalho que lhe atribuído, mantém o acompanhamento pedagógico dos estudantes, notifica casos de negligência, violência ou qualquer outra situação que fira o direito das crianças e dos adolescentes.

Durante o contato presencial ou virtual com as famílias, diversas situações vêm à tona, circunstâncias que fogem do âmbito da educação, mas que afetam diretamente as condições mínimas de efetivar o trabalho remoto: mães sobrecarregadas, desabafam o sentimento de culpa por precisarem deixar as crianças maiores como responsáveis pelas menores; situações de fome; desemprego; violência; dadas as devidas proporções, são ocorrências que as escolas sempre mediaram de diferentes formas e que continuaram mediando, sempre na perspectiva de proteção da criança e do adolescente e na garantia do direito à educação.

Mas não é somente no contexto da pandemia que a desigualdade impacta na educação, a ausência de um espaço adequado para as crianças estudarem em casa, infelizmente, é uma dificuldade constante, a pandemia só intensificou e evidenciou a ausência de políticas públicas de moradia, por exemplo.

As dificuldades enfrentadas pelos docentes, em decorrência da pandemia certamente não estão todas expostas neste texto, não houve a intenção de fazê-lo e creio ser impossível descrevê-las devido a sua infinidade. Cada uma e cada um passa por esse momento histórico em diferentes lugares, com diferentes condições sociais, econômicas e emocionais, desejo que do meu limitado espectro eu tenha consigo registrar e representar de alguma forma as angústias dos meus pares.

## Referências

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Trabalho docente em tempos de pandemia** – relatório técnico. 2020. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte\\_relatorio\\_da\\_pesquisa\\_covid\\_gestrado\\_v02.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf). Acesso em: 17 maio 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores(as) da educação básica**. 2003. Disponível em: [https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/pesquisa\\_retrato\\_da\\_escola\\_3.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/pesquisa_retrato_da_escola_3.pdf). Acesso em: 17 maio 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/media-de-alunos-por-turma>. Acesso em: 17 maio 2020.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 17 maio 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. **Nota Técnica** – GT Covid-19 – 11/2020. Disponível em: [https://mpt.mp.br/pgt/noticias/pgt-mpt-nota-tecnica-11-professores-as.pdf?fbclid=IwAR1RDmz4PLb2YRFR8ck26vTcXbFwpI-ZPmci\\_Cno0jdtwspmTPk4wonj0RY4](https://mpt.mp.br/pgt/noticias/pgt-mpt-nota-tecnica-11-professores-as.pdf?fbclid=IwAR1RDmz4PLb2YRFR8ck26vTcXbFwpI-ZPmci_Cno0jdtwspmTPk4wonj0RY4). Acesso em: 17 maio 2020.

SCHLEICHER, A. **The impact of Covid-19 on education insights from education at a glance 2020**, 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.



---

# **A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM USO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS ANTES, DURANTE E APÓS A PANDEMIA**

---

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Fernanda Silva Veloso<sup>1</sup>  
Gláucia da Silva Brito<sup>2</sup>

## Introdução

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou o início da pandemia provocada pelo coronavírus. Dada sua velocidade de contágio e a alta taxa de mortalidade, a sociedade se viu obrigada a adotar medidas radicais de distanciamento e isolamento social para o controle da letalidade da doença. Uma das medidas restritivas mais rapidamente tomadas foi a suspensão das atividades educacionais presenciais em todos os níveis escolares.

O ano letivo de 2020 ficará marcado pela pandemia de Covid-19, que exigiu a adaptação do ensino-aprendizagem presencial nas escolas e universidades do mundo todo. Com base em decretos federais, estaduais

---

1 Professora da UFPR, Departamento de Teoria e Prática de Ensino, membro do CEALI.

2 Professora e Pesquisadora do Departamento de Comunicação Social – UFPR, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR.

e municipais, as instituições brasileiras de educação precisaram se “reinventar” para que os processos de ensino e aprendizagem formais de algum modo tivessem continuidade no *on-line*, ou seja, as instituições de ensino foram lançadas para o ciberespaço<sup>3</sup>.

Teria a pandemia lançado professores, estudantes e gestores a uma “crise dos sentidos” na educação? Para Levy (2000, p. 21), uma

“atual ‘crise do sentido’ poderia marcar o limiar da passagem das culturas identitárias clássicas a uma ‘pós-cultura’ planetária, mais desperta. O ser humano vive em e por sistemas simbólicos que lhe permitem fazer sentido”.

Dessa forma, a resposta certamente é “sim”, pois em menos de duas semanas as escolas de todos os níveis – da Educação Básica ao Ensino Superior – tiveram que ir para o ciberespaço, adentrar os domínios da revolução tecnológica, que para Castells (2003, p. 07) é

o caráter central da comunicação ou da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento de informação/comunicação em um círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos.

Alguns segmentos da educação, no entanto, resistiram a estar no *on-line*, no início do surto pandêmico, preferindo esperar pelo fim da pandemia em meados de junho/julho de 2020 – o que não ocorreu – para o retorno ao ensino presencial. O discurso de grande parte da categoria era o de que o princípio da igualdade de acesso precisava ser levado em consideração na tomada de decisão em instâncias superiores. A alegação, que consideramos extremamente pertinente, era a de que grupos de alunos seriam excluídos do ensino remoto por não possuir equipamentos e internet de qualidade. Essa alegação gerou muitos debates importantíssimos, escancarando a exclusão digital no nosso país.

---

3 O ciberespaço (que também chamaremos de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 17).

Contudo, uma outra grande discussão foi deixada de lado, a formação dos professores e professoras, para que pudessem reconfigurar as suas aulas no ciberespaço, alterar seu modelo de ensino e inovar seus processos educativos no ambiente *on-line*, pois estavam saindo da escola presencial e passando a habitar as telas.

Quando nos referimos a “reconfigurar”, estamos trazendo a primeira lei da cibercultura proposta por Lemos (2003, p. 22), a “lei da reconfiguração”, segundo a qual devemos evitar a lógica da substituição ou do aniquilamento. “Em várias expressões da cibercultura trata-se de reconfigurar práticas, modalidades midiáticas, espaços, sem a substituição de seus respectivos antecedentes”.

Faz-se necessário que os professores sejam formados para realizar a reconfiguração da escola presencial para a escola *on-line*. Quando nos referimos à escola, temos de destacar que existe um mundo social formado na cultura da escola, pois esta possui

[...] características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Desta forma, estes desafios estão diretamente ligados às mudanças sociais e ao progresso tecnológico que afetam significativamente a vida em sociedade e, conseqüentemente, influenciam a educação, o aluno, o professor, as instituições de ensino, a forma de ensinar e aprender e a formação docente (BRITO; FERREIRA, 2020, p. 78).

A história da formação de professores sempre esteve atrelada aos interesses políticos, econômicos e ideológicos dos governos municipais, estaduais e federais, como também de empresários e do mercado global, não sendo diferente nas formações para o uso das tecnologias na educação. Em 2020, o que constatamos nas instituições, de ensino básico ou superior, é que os professores não estavam preparados para o *on-line*. Que tipo de formação tiveram?

De acordo com a classificação de Boeno (2013, p. 38), esses professores tiveram cursos “[...] baseados numa educação tecnicista, estruturada num ensino para resultados imediatistas, assim como modelagem

do professor às necessidades da sociedade”. A autora classifica esse tipo de formação como:

- a) **capacitação**: essa concepção parte da ideia de que o professor é descapacitado ou incapaz, e um curso propiciará a aquisição, pelo docente, de determinada capacidade;
- b) **qualificação**: diferente da capacitação, essa concepção não considera o professor incapaz, porém intenciona aprimorar determinadas qualidades já existentes;
- c) **aperfeiçoamento**: sugere o aprimoramento do professor até sua perfeição;
- d) **reciclagem**: concepção própria de reaproveitamento do lixo e resíduos, inapropriada para se referir ao trabalho docente e seu desenvolvimento;
- e) **atualização**: concepção muito próxima à educação bancária de Paulo Freire, na qual informações e acontecimentos são repassados ao professor para sua atualização;
- f) **aprofundamento**: aprofundar alguns conhecimentos que o professor já possui;
- g) **treinamento**: aquisição de determinada habilidade por meio da repetição;
- h) **aprimoramento**: melhorar o conhecimento que o professor já possui;
- i) **desenvolvimento profissional**: cursos que buscam a eficiência do professor em seu desempenho profissional.

Com o fechamento das escolas, a fragilidade dessas formações foi exposta. Não existiu uma formação continuada, antes de 2020, que levasse os professores a entenderem

“as tecnologias como um instrumento de intervenção na construção de uma sociedade democrática contrapondo-se a qualquer tendência que a direcione ao tecnicismo, à coisificação do saber e do ser humano” (BRITO; FERREIRA, 2020, p. 90).

Assim, nos questionamos: na urgência da pandemia, que tipo de formação foi realizada para que os professores pudessem exercer suas atividades?

Para responder essa pergunta, neste capítulo apresentamos os caminhos trilhados para a formação dos professores em tempos de pandemia em dois contextos, quais sejam, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED).

## **Educação Pública em tempos de pandemia**

Diante do cenário apresentado na introdução deste capítulo, a primeira medida normativa para a educação, por parte do Governo Federal brasileiro, foi a publicação da Portaria n° 343/2020, no dia 17 de março de 2020, dispondo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia. Em 1° de abril de 2020, foi publicada a Medida Provisória n° 934, contendo a primeira normatização voltada também para a Educação Básica. Segundo tal documento, as instituições de Educação Básica, em caráter excepcional, ficariam dispensadas do cumprimento dos 200 dias letivos desde que cumprida a carga horária mínima anual de 800 horas prevista pela Lei n° 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

No dia 31 de março de 2020, o CNE expediu nota informativa (CNE, 2020a) reforçando que a LDBEN 9.394/96 autoriza, em situações emergenciais, as atividades a distância no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial, bem como que tais atividades podem ser validadas como “conteúdo acadêmico aplicado”, desde que haja autorização pelo estado ou município (CNE, 2020a, n.p.). Em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP 5/2020, fornecendo orientações para a

“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” (CNE, 2020b).

No Brasil, implementamos o chamado “ensino remoto emergencial”. Tal expressão passou a ser utilizada como

“uma opção para as circunstâncias de pressão geradas pela crise que envolve o uso de soluções totalmente remotas para instrução ou educação que seria presencial ou para cursos mistos ou híbridos que retornarão ao seu formato de origem após a crise” (VELOSO; WALESKO, 2020, p. 37).

Segundo Hodges, Moore, Lockee, Trust, Bond (2020),

o objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional sólido, mas, ao invés disso, oferecer acesso temporário a apoios instrucionais e educacionais de forma que sua implementação seja rápida e esteja certamente disponível durante uma emergência ou crise (HODGES *et al.*, 2020, n.p.).

Para a constituição do ecossistema então demandado, há que se atentar para as diferenças essenciais entre ensino remoto e EaD. Moreira e Schlemmer (2020) trazem o conceito de ensino remoto:

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura, então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo Covid-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8).

Então, nessa modalidade, o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9). Bozkurt e Sharma (2020) afirmam que o ensino remoto se refere exclusivamente ao distanciamento espacial, enquanto a Educação a Distância (EaD) não é somente a separação geográfica entre alunos e professores, mas sim um conceito pedagógico que considera a distância por diferentes ângulos.

Brito e Morais (2020) nos trouxeram um questionamento: por que em seus discursos gestores sempre falavam em ensino remoto (ERE) e não em ensino a distância? Os mesmos autores chegaram à seguinte conclusão:

Entendemos então o discurso dos secretários da educação e seus assessores, pois o ensino remoto apenas transfere o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e rotinas pedagógicas) para os recursos digitais, em rede. Esse encontrou eco nos objetivos e anseios dos grandes grupos educacionais e na necessidade de justificar o alto valor de suas mensalidades. Usaram a urgência da pandemia e reforçaram uma educação bancária (FREIRE, 1981), pressionando profissionais da educação e alunos a continuarem uma relação com o conteúdo, mesmo que não tenham condições mínimas para tal, desprezando uma aprendizagem efetiva. (MORAIS; BRITO, 2020, p. 2).

Para falar em EaD, teria que se considerar o que apontam Moore e Kearsley (2007): a lacuna existente na compreensão ou até mesmo na comunicação entre professores e alunos seria eliminada por meio de ferramentas interacionais, instrucionais e pedagógicas que visam a facilitar as interações nesse contexto. Na EaD, as distâncias de tempo e espaço entre professores e alunos precisam ser superadas, enquanto que no ERE, por não pretender ser um modelo de ensino permanente e/ou robusto, não há tal preocupação.

Ao tomarem a decisão pela retomada a distância, as instituições de ensino foram orientadas, de acordo com Costa e Brito (2020), a aproveitar as ferramentas de tecnologias educacionais já existentes no ensino *on-line*. No entanto, ainda de acordo com as autoras, corpo docente, coordenação e gestão não revisitaram as pesquisas sobre tecnologias na educação. Muito provavelmente pela urgência imposta, pela falta de tempo, as escolas e as universidades acabaram utilizando as metodologias da EaD de forma apressada, de forma equivocada.

A grande maioria das escolas brasileiras de Educação Básica teve sua precariedade ainda mais exposta ao longo da adoção da modalidade de ensino remoto. Muitas ainda não apresentam “recursos, qualificação



e equipamentos que deem conta de nossas mais prementes necessidades” (RIBEIRO, 2021, p. 3).

Com relação ao Ensino Superior, embora a realidade seja um pouco diferente, principalmente no tocante aos recursos e equipamentos, a modalidade híbrida e até mesmo a modalidade a distância também eram ainda pouco utilizadas. A presença da EaD na graduação se dá quase que prioritariamente nos cursos de graduação da Universidade Aberta do Brasil. Em pesquisa realizada com alunos universitários durante o período de oferta de disciplina na modalidade remota, Elias *et al.* (2020) identificaram, nos dados coletados em um contexto específico de Ensino Superior, que as tecnologias digitais

“não eram utilizadas com frequência e não existia efetiva sensibilização para o uso delas no curso de Graduação em Pedagogia no qual os estudantes/participantes estavam matriculados” (p. 280).

Dada a escassa ou mesmo nula experiência dos docentes do Ensino Superior com a metodologia *on-line*, vimos, no Brasil, ao longo de 2020, uma grande resistência de tais professores com a retomada das aulas na modalidade remota. Isso porque entendemos, concordando com Canales Reyes e Quiróz (2020), que levar a aula para o *on-line* torna necessário um “desenho pedagógico diferente daquele do ensino presencial<sup>4</sup>” (p. 7), e que passar do presencial ao *on-line* exige, de acordo com esses mesmos autores, o planejamento de atividades curriculares significativas para os estudantes, que envolvam todos eles numa ação colaborativa; ou seja, o professor tem que ser formado para reconfigurar sua aula.

Por não se sentirem preparados para assumir tal empreitada, docentes do Ensino Superior, principalmente os das instituições públicas, passaram meses discutindo, em reuniões de colegiado, os contextos de atividades síncronas ou assíncronas, as estratégias pedagógicas, o tipo de disciplina (se teórica ou prática), os recursos tecnológicos de que os estudantes de fato dispunham e o ambiente virtual de aprendizagem a ser utilizado.

---

4 *diseño pedagógico distinto al de la enseñanza presencial.*

Muito do que aconteceu em 2020 diz respeito a uma inércia do poder público, no período pré-pandemia, em relação à inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na educação, principalmente na de nível básico. Como apontado por Ribeiro (2021), nos últimos trinta anos que antecederam a pandemia, foram realizados variados estudos que apontavam a necessidade da integração entre tecnologias digitais e escola. No entanto, não conseguimos solucionar questões básicas, como o acesso ao wi-fi dentro das unidades de ensino. Para a referida autora, duas queixas principais a respeito do não uso de TDIC como recurso pedagógico foram “a infraestrutura precária ou precaríssima nas escolas e falta de qualificação profissional específica no tema” (RIBEIRO, 2021, p. 11).

Apesar das dificuldades, vimo-nos obrigados a encontrar uma alternativa para a continuidade do ano letivo em março de 2020. Deparamo-nos com muitos obstáculos, entre eles o pouco tempo à disposição para aprendermos a utilizar determinados recursos, até então desconhecidos; a falta de acesso à internet e/ou a um computador de boa parte de nossos estudantes, inclusive universitários; e a adequação de nossa prática de sala de aula presencial àquela da EaD.

Diante dos desafios, a saída encontrada por grande parte dos educadores da rede privada foi transpor suas aulas “ao ambiente virtual, sem pertinência e sem planejamento, o que gerou experiências de ensino e de aprendizagem penosas, cansativas (ainda mais) e estranhas” (RIBEIRO, 2021, p. 7). Tudo isso porque as escolas acabaram por adotar o ensino remoto, mas continuaram valorizando suas características tradicionais. Mesmo tendo inserido as tecnologias digitais em suas práticas, a transmissão do conteúdo continuou sendo o aspecto mais valorizado pela escola (MORAIS; BRITO, 2020).

Com relação à educação pública, vários municípios e governos estaduais optaram por implementar o ensino remoto por meio da TV aberta e de plataformas sociais e digitais. Em abril de 2020, mais de três mil secretarias de educação de todo o país já haviam começado a disponibilizar o ensino remoto aos seus alunos por diferentes canais (NOTA TÉCNICA, TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). Dentre eles, destacamos as plataformas *on-line*, os tutoriais/chats *on-line*, as videoaulas gravadas, os materiais digitais via redes e as aulas síncronas *on-line*.

No Paraná, depois de quinze dias de suspensão das aulas, foram ao ar o *Aula Paraná* – três canais digitais de TV aberta e um canal do *YouTube*. Além dos canais de TV e *YouTube*, os alunos têm acesso ao aplicativo *Aula Paraná* e ao *Google Classroom*, onde podem realizar atividades e marcar presença.

No município de Curitiba, por sua vez, em 08 de abril de 2020, foi publicado o Decreto nº 516, suspendendo aulas em escolas, Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEEs) e creches contratadas. Na sequência, os conteúdos referentes ao Ensino Infantil, ao Ensino Fundamental 1 e ao EJA (Educação de Jovens e Adultos) foram apresentados no formato de videoaulas, ministradas por professores da rede municipal de ensino, pela Paraná Turismo, canal 9.2 UHF.

Embora as duas iniciativas apresentadas tenham retomado o ano letivo nas redes públicas do Paraná, nem todos os alunos puderam usufruir de tal modalidade de ensino. O ERE, na cidade de Curitiba, “não tem se concretizado como uma alternativa capaz de atender de forma igualitária todos os estudantes, elevando ainda mais a desigualdade educacional entre os alunos” (SOUZA; GUIMARÃES, 2020, p. 300). Segundo os autores, em alguns bairros periféricos da cidade, mais da metade das casas não possui acesso à internet.

Os dados de Curitiba coadunam com os nacionais. No Brasil, no mês de julho de 2020, de acordo com o Data Senado (2020), tínhamos 42% dos alunos matriculados na educação básica e superior com aulas suspensas. Ainda de acordo com a mesma pesquisa, na rede pública, um quarto dos alunos com aulas *on-line* não tinha acesso à internet.

Outro agravante detectado durante o período de ensino remoto foi a delegação de responsabilidades pela educação das crianças e adolescentes às famílias, gerando sobrecarga de trabalho, principalmente para as mães. Em estudo realizado por Silva e Silva (2020), 89% das participantes femininas da pesquisa dizem ter assumido mais um papel, além dos vários já desempenhados, na vida familiar: o de acompanhar as crianças nas tarefas escolares por meio remoto.

## As condições mínimas não foram preenchidas para muitos

“alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Com a virada do ano, e com a pressão da sociedade pela retomada das aulas presenciais, professores da Educação Básica e do Ensino Superior se opõem a essa modalidade de ensino em pleno auge da pandemia. Para preservar a vida dos docentes e também a dos alunos, as universidades públicas optaram por continuar com o ensino remoto ao longo do primeiro semestre letivo de 2021. Nas universidades privadas e nas escolas de Educação Básica, contudo, a realidade é outra.

Em muitos contextos educacionais, as aulas presenciais ou na modalidade híbrida foram retomadas em meados de fevereiro de 2021. No entanto, com a segunda onda da doença, com variantes brasileiras do vírus, secretários de saúde de vários estados e municípios recomendam novamente o fechamento das escolas.

Muitos secretários de educação, no entanto, resistem a uma nova suspensão das aulas presenciais, com a alegação de que as escolas não contribuem para o aumento das infecções, dados os protocolos de segurança seguidos e a baixa transmissão da Covid-19 por crianças. Mesmo que a reabertura parcial das escolas não altere o número de casos da doença, já foram noticiados, Brasil afora, relatos de professores que se contaminaram e até mortes registradas após esse retorno nas unidades de ensino.

A situação atual é ainda de incertezas. Muitos estados e prefeituras decretaram *lockdowns* para conter o avanço da pandemia e as escolas e universidades continuam fechadas. Para as associações de professores, a única solução possível para o retorno às aulas presenciais é a vacinação dos professores e dos demais profissionais da educação.

Se voltarmos ao mês de março de 2020, nos lembraremos da entrada brusca pela qual passamos todos. A saída dela, no entanto, não será. Como aponta Ribeiro (2021, p. 7), “o retorno ao que vem sendo chamado

de ‘novo normal’ ou mesmo de ‘falso normal’ será lento, gradual, até amedrontador”.

## **Trilhando caminhos numa IES pública**

Com a suspensão do calendário acadêmico da UFPR em março de 2020 e após a publicação da Portaria MEC n° 343, muitas discussões sobre a possibilidade da oferta de atividades remotas foram realizadas em plenárias departamentais, colegiados de curso e reuniões de conselhos setoriais. Tais debates culminaram na elaboração de uma minuta de resolução (n° 44/2020), aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPR (CEPE), que regulamenta, em caráter excepcional, as atividades didáticas das disciplinas que são ofertadas nas modalidades EaD ou parcialmente EaD e de estágio obrigatório, estágio não obrigatório e estágio de formação pedagógica, dos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR durante a suspensão do calendário acadêmico do primeiro semestre letivo de 2020.

Na sequência, e com respaldo na Resolução n° 44/2020, foi adotado o conceito de ERE, uma “solução temporária e estratégica” que permite, “no contexto da pandemia de Covid-19, proporcionar à comunidade acadêmica a possibilidade de manter, dentro das circunstâncias possíveis, as atividades de ensino” (CIPEAD, 2020, n.p.).

Para auxiliar nesse processo, a CIPEAD (Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação a Distância) articulou um esquema de formação emergencial para os docentes. Desde abril de 2020, já passaram pelas vivências formativas ofertadas cerca de 1340 docentes.

Sem a previsão de retomada do calendário, a CIPEAD se organizou para oferecer, via Unidade de Capacitação, cursos sobre a utilização de novas tecnologias e ensino remoto aos docentes que ofertaram, voluntariamente, as suas disciplinas. Uma versão redesenhada do Moodle da UFPR, a UFPR Virtual, foi implementada e as salas de aula foram, então, criadas nesse novo ambiente. Esse *campus* virtual foi integrado ao SIGA (Sistema Integrado de Gestão Acadêmica) e aos demais sistemas da PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional).

Para os professores que precisaram de auxílio ao longo das disciplinas ofertadas na modalidade remota, a COAFE (Coordenação de

Atividades Formativas e Estágios) criou o Programa Emergencial de Monitoria Digital. Os alunos monitores realizaram cursos de capacitação obrigatórios, sobre a UFPR Virtual e sobre a plataforma *Teams* institucional, e puderam auxiliar os professores orientadores de monitoria ao longo da oferta de disciplinas no Período Especial UFPR.

O chamado período especial da UFPR foi regulamentado pela Resolução nº 59/20-CEPE. Inicialmente dividido em três ciclos, tal período foi facultativo para os alunos e também para os professores. As disciplinas, tanto obrigatórias quanto optativas, foram ministradas de maneira totalmente remota. Cada colegiado de curso decidiu quais disciplinas seriam ministradas pelos docentes, além de analisar e aprovar as adaptações dos planos de ensino das disciplinas ao formato remoto. Os docentes foram aconselhados a utilizar preferencialmente a UFPR Virtual e o *Teams* (Office 365), mantidos respectivamente pela CIPEAD/PROGRAD e AGTIC (Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação), mas muitos docentes preferiram adotar outras plataformas de webconferência em suas aulas.

Para aqueles alunos que não podiam cursar as disciplinas por falta de pacote de internet e/ou computadores, foi lançado um edital, pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), para bolsa-auxílio emergencial. Sabendo da necessidade de apoio psicológico aos alunos durante a pandemia, equipes de Psicologia da PRAE foram acionadas para realizar algumas ações, tais como atendimento virtual.

Com a finalização do terceiro ciclo do período especial, o CEPE aprovou nova resolução, a de nº 65/20, para regulamentar, em caráter excepcional, novo período especial para o desenvolvimento de atividades de ensino nos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR. Entre três de novembro de 2020 e 27 de março de 2021 foi realizado o novo período de oferta de disciplinas.

Os professores do Ensino Superior da UFPR parecem não ter sido consultados a respeito de que tipo de formação precisariam para ministrar aulas de suas casas na modalidade remota. Essa consulta, embora extremamente importante, pode não ter sido realizada dado o caráter emergencial das ações que precisaram ser implementadas. As seguintes “vivências” foram ofertadas:

Tabela 1 – Vivências formativas e web-oficinas

| <b>Temática do curso</b>  | <b>Carga horária</b> | <b>Vagas</b> |
|---|----------------------|--------------|
| <b>Ambientes virtuais de aprendizagem</b>   | 45                   | 100          |
| <b>Educação híbrida</b>   | 45                   | 40           |
| <b>Práticas docente com recursos tecnológicos</b>                                       | 45                   | 40           |
| <b>Jogo digital na EaD</b>  | 45                   | 40           |
| <b>Acessibilidade no ambiente institucional</b>   | 45                   | 40           |
| <b>Recursos educacionais para minha sala de aula na UFPR virtual</b>                    | 4                    | não indicado |
| <b>O uso de recursos digitais e o papel pedagógico dos professores</b>                  | 4                    | não indicado |
| <b>Tutoria e formação</b>   | 4                    | não indicado |
| <b>Modelos de educação híbrida</b>  | 4                    | não indicado |
| <b>Netiqueta e dicas de comunicação <i>on-line</i></b>                                  | 4                    | não indicado |
| <b>Avaliação por competência mediada por rubrica</b>                                    | 4                    | não indicado |
| <b>Tecnologias educacionais para uma educação multicultural, dialógica e interativa</b> | 4                    | não indica   |
| <b>Introdução ao ambiente virtual</b>   | 4                    | não indicado |
| <b>Linguagem no ambiente virtual de aprendizagem</b>                                    | 4                    | não indicado |
| <b>Como estudar em tempos digitais alunos</b>   | 4                    | não indicado |

Fonte: Adaptado de CIPEAD (2021)

Foram ofertadas também vivências sobre a UFPR VIRTUAL – MOODLE – e várias temáticas sobre acessibilidade. As vivências oferecidas foram de curta duração, infelizmente, e com poucas vagas. Na área corporativa, Vivência Profissional é um curso de Aperfeiçoamento Profissional, desenvolvido com o objetivo de facilitar a inserção no mercado de trabalho. Como estamos na área educacional, um aperfeiçoamento sugere o aprimoramento do professor, em alguma habilidade, até sua perfeição. No entanto, o que foi ofertado, de maneira emergencial, foram pequenas

capacitações para que o professor pudesse se instrumentalizar e retomar as aulas o quanto antes.

Com a nova onda da Covid-19 e sem perspectiva de uma solução segura para o retorno presencial das aulas, a comunidade UFPR elaborou e aprovou, em 08 de abril de 2021, uma proposta de resolução, nº 22/21-CEPE, para a retomada do calendário acadêmico de 2020. Pelo novo calendário, as aulas do ano letivo de 2020 serão realizadas de três de maio a 14 de agosto de 2021 e continuam no formato remoto.

O que percebemos em junho de 2021, com o retorno de todos os docentes às suas atividades didáticas, foi a ação desses professores em buscar suas formações num movimento individual ou criando grupos de estudos com seus pares mais capacitados para a nova modalidade de ensino.

### **A formação continuada na pandemia dos professores da Educação Básica pela SEED-PR**

Como mencionado anteriormente, a SEED-PR, em 06 de abril de 2020, lançou o *Aula Paraná*, com o objetivo de dar continuidade ao calendário escolar durante a pandemia por meio do oferecimento de aulas assíncronas aos alunos dos ensinos fundamental e médio.

Para a gravação de tantas aulas, foi preciso selecionar professores. Foi publicado edital próprio (Resolução nº 1.014/2020) de chamamento em caráter emergencial de professores do Quadro Próprio de Magistério (QPM) e professores contratados em Regime Especial – CRES (PSS) para comporem o grupo de trabalho com vistas à produção de material audiovisual destinado a estudantes da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino. Como atividades a serem desempenhadas por tais docentes, elencamos aquelas presentes no art. 6º da já citada resolução:

I. produzir uma aula que contemple os documentos curriculares orientadores da Rede Estadual de Ensino para o Ensino Fundamental (Anos Finais), Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica;

II. elaborar material de apoio, sugerir links de recursos digitais e produzir questões que poderão ser disponibilizadas aos estudantes pela web ou por outros meios de divulgação (PARANÁ, 2020a).



Esses professores, em teoria, já possuíam uma formação prévia para a atuação no ensino remoto. O calendário do primeiro trimestre foi cumprido quase que exclusivamente por aulas gravadas.

A partir do segundo trimestre, a SEED-PR passou a incentivar os encontros síncronos entre professores e alunos, via *Google Meet*. A resolução nº 3.817/2020-GS/SEED, publicada em 24 de setembro de 2020, orienta as intervenções *on-line* citadas:

I – realizar aula *on-line* em tempo real com os estudantes, com duração mínima de 15 minutos por aula, por disciplina, obrigatoriamente, uma vez por semana, com a presença de, no mínimo, 1 (um) estudante, [...] e;

a) Não havendo presença mínima de um estudante na aula *on-line* em tempo real, o professor deve comunicar ao diretor a ausência dos estudantes e utilizar como segunda opção a interação no mural da turma no *Google Classroom* [...] (PARANÁ, 2020b).

Para a formação continuada dos professores que passaram a atuar no ensino remoto, de maneira síncrona ou assíncrona, algumas ações foram definidas pela SEED-PR, já que o momento exigia “professores bem orientados, atualizados e que pudessem se apropriar de seu fazer criticamente” (BRITO *et al.*, 2020, p. 194).

As duas ações, definidas pela SEED-PR para a formação continuada de professores para o ensino remoto, ocorreram pelo Canal do Professor e pelo Grupo de Estudos Formadores em Ação.

O Canal do Professor é uma ferramenta de formação e comunicação *on-line* e está vinculado ao “Aula Paraná”. O Canal conta com pelo menos três *lives* de formação por dia, em horários fixos, e um chat de comunicação entre professores e SEED. Essa ferramenta

pode ser acessada pelos professores no aplicativo Aula Paraná (disponível para Android e iOS). A ferramenta fica logo abaixo das salas de aula virtual de cada professor. Lá, além do chat, os professores da rede estadual de ensino também encontram tutoriais já elaborados pela Seed e poderão assistir, nos horários programados, as Lives de Formação (SEEDa, 2021, n.p.).

O objetivo das *lives*, gravadas e salvas no canal da SEED Web no *YouTube*, é, de acordo com Roni Miranda, diretor de Educação da SEED, “formar os professores da rede em diversas soluções tecnológicas disponíveis para as salas de aula” (SEED, 2021a, n.p.).

A outra ação da SEED-PR–relacionada à formação continuada de professores é o Grupo de Estudos Formadores em Ação, cujo objetivo é “ressignificar as práticas pedagógicas curriculares, aprimorando a formação de docentes” (SEED, 2021b, n.p.). O programa do curso é desenvolvido com base em roteiros de ação elaborados pela SEED e dividido em jornadas de formação de 20 horas cada, que totalizam 60 horas. Podem participar do grupo os professores das áreas de Biologia, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática que estejam atuando em sala de aula. Além disso, em 2021 os grupos começaram a contemplar também os pedagogos da SEED.

Cada professor formador orienta, pelo *Google Classroom*, um grupo de 12 a 20 cursistas, que desenvolvem as ações propostas e colocam o aprendizado em prática na sala de aula, com os alunos. Podem participar do grupo de estudo todos os professores da rede estadual de ensino que estejam atuando em sala de aula nas disciplinas em que a formação é proposta. Em 2020, foram 8 mil professores participando como cursistas e mais de 500 como instrutores.

Diante das formações propostas pela SEED, bem como das formações mais pontuais realizadas por coordenadores pedagógicos e/ou diretores, os professores, no segundo semestre de 2020, começaram a aderir ao uso do *Meet*. Em levantamento realizado pela SEED em agosto de 2020, cerca de 28,5 mil *Meets* eram realizados por semana pelos professores das escolas estaduais paranaenses (SEEDc, 2021).

Analisando as duas propostas que a SEED classifica como formação continuada – *Lives* e Grupos de Estudo –, podemos afirmar que as *lives* foram atividades de atualização que pretenderam repassar informações e acontecimentos sem a preocupação de proporcionar uma dialogicidade com os professores. Já nos grupos de estudo, parecem ter ocorrido momentos de dialogicidade, pois, além da mera exposição de conteúdos com a participação ativa dos professores, considerando os

seus conhecimentos prévios, pretendeu-se aprimorar o conhecimento que o professor já possuía.

A partir de setembro de 2020, com a publicação da Resolução nº 3.817/2020-GS/SEED, os professores passaram a ser obrigados a realizar aula *on-line* síncrona com os(as) estudantes, conforme convocação da direção e cronograma da instituição de ensino.

## Alguns apontamentos

Retomando agora a pergunta que fizemos no início deste texto – “na urgência da pandemia, que tipo de formação foi realizada para que os professores pudessem exercer suas atividades?” –, podemos afirmar que a formação oferecida aos docentes foi aquela possível no curto prazo. As ações puderam ser classificadas, após análise dos dados que tivemos acesso, como sendo capacitações, atualizações e aprimoramento de uma forma fragmentada. Nesse sentido, “a formação continuada de professores ofertada nesse período continua se alicerçando sob um conhecimento fragmentado, disjuntivo, muitas vezes fora de contexto e com pouca articulação com as necessidades da comunidade escolar” (SÁ; LUIZ; SANTOS, 2020, p. 225).

Nóvoa (FORMAÇÃO, 2020), em uma das muitas *lives* que fez durante o período pandêmico, reforçou a importância da formação continuada em tempos de crise. Para ele, a formação continuada dos educadores se faz essencial em momentos como o que vivenciamos. É preciso que tenhamos um espaço para compartilharmos uns com os outros, a fim de reconstruir nossas aprendizagens. Interromper a formação dos professores e aguardar o retorno à “normalidade” não era a melhor opção.

Os professores da Educação Básica não tiveram nem mesmo um mês de preparação antes da retomada das aulas na modalidade remota e muitos deles não estavam capacitados para o ensino *on-line*. Os professores da Educação Superior, por sua vez, com mais tempo de preparo à disposição, puderam se capacitar mesmo que minimamente, cada um a seu modo e de acordo com o que lhes foi oferecido pela instituição na qual atuam.

O ponto positivo da situação na qual fomos “jogados” em março de 2020 é que muitos professores tiveram a oportunidade de trabalhar, pela

primeira vez, com a EaD. Assim, foram, aos poucos, se familiarizando com as possibilidades de tal modalidade de ensino, mesmo que em uma perspectiva instrumental.

Em muitos contextos, sabemos que a formação continuada não foi além da mera instrumentalização dos professores a fim de torná-los usuários de uma ou de outra ferramenta digital. Por falta de tempo hábil para a preparação de cursos mais robustos, os responsáveis pela formação continuada não contemplaram a reflexão dos docentes diante das potencialidades pedagógicas do ensino remoto.

Passado o momento regado de improvisos, cabe aos docentes e pesquisadores repensar o currículo das licenciaturas com disciplinas e práticas pedagógicas que permitam não apenas uma “apropriação tecnológica”, como apontam Marcon e Carvalho (2018, p. 273), mas sim uma apropriação tecnológica que “lhes permita o traquejo com as tecnologias emergentes e, principalmente, o reconhecimento do potencial pedagógico que carregam consigo”.

Merece também destaque aqui a necessidade urgente de uma institucionalização da EaD nas universidades, com o objetivo de não sermos mais “pegos de surpresa”. Se essa modalidade de ensino estivesse,

“de fato, incorporada organicamente nas instituições, perpassando a cultura organizacional, é certo que as necessidades de adequar-se ao distanciamento e ao isolamento social teriam sido enfrentadas de modos distintos” (VELOSO; MILL, 2021, n.p.).

Dado que o ensino a distância se tornou, da noite para o dia, peça-chave para a educação brasileira, a institucionalização da EaD pode contribuir para o aumento dos investimentos em estrutura e formação continuada nas universidades públicas. Diante do inesperado, tivemos que lidar com o inevitável ensino remoto, equivocadamente confundido com a EaD, que, em muitos contextos, não fez uso da interação e da mediação. Como apontado por Araújo (A EAD, 2020), houve uma supremacia da técnica em detrimento da intencionalidade, da finalidade educativa, inclusive nos cursos de formação continuada.

A mera transposição da educação presencial para o contexto remoto não garante uma formação científica e crítica dos discentes. Pelo contrário, essa alternativa acaba centrando-se em uma educação totalmente conteudista. Como aponta Lima (2014, p. 60), a EaD é uma

prática social educativa-dialógica de um trabalho coletivo, de autoria e colaborativo, articulada para o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das tecnologias de informação e comunicação, voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora.

## Referências

**A EAD e sua institucionalização nas instituições públicas de ensino superior.** Palestrantes: Cláudia Helena dos Santos Araújo, Daniela da Costa Britto Pereira Lima e Gabriel Gerber Hornink. Rio de Janeiro: TV ADUFRJ, 2020. 1 vídeo (117 min). Transmitido ao vivo em 04 de junho de 2020 pelo canal TV ADUFRJ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pNYOP0os5sk>. Acesso em: 07 abril 2021.

BOENO, R. K. **Formação continuada para o uso de tecnologias em sala de aula: o que os professores querem.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de educação da Universidade Federal do Paraná, 2013.

BOZKURT, R.; SHARMA, C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. Aras. **Asian Journal of Distance Education**. v. 15, Issue 1, 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/gnpK6](http://encurtador.com.br/gnpK6). Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Medida provisória nº 934, de 01 abril 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União de 01/04/2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 março 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-Covid-19. Diário Oficial da União de 18/03/2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 02 maio 2021.

BRITO, G. S.; COSTA, M. L. F. Apresentação – Cultura digital e educação: desafios e possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76482, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/76482/42516>. Acesso em: 07 maio 2021.

BRITO, G. S.; FERREIRA, J. L. Tecnologias na educação presencial e a distância em tempos de cibercultura: a formação do professor. In: BRITO, G. S. (org.). **Cultura, escola e processos formativos em educação**: percursos metodológicos e significativos. Rio de Janeiro: BG Business Graphics Editora, 2020, 259 p. Disponível em: <https://businessgraphics.com.br/wp-content/uploads/2020/12/CULTURA-ESCOLA-E-PROCESSOS-FORMATIVOS-EM-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021.

BRITO, G. S.; GARCIA, M. S. S.; MORAIS, F. A. F.; MATEUS, M. C. A reconfiguração das aulas no período de pandemia: percepções dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná – Brasil. **Revista Interações**, 55, p. 186-206, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21064/16145>. Acesso em: 10 maio 2021.

CANALES REYES, R.; QUIRÓZ, J. S. De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de Covid-19. **Educar em Revista**, 36,1-20. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155063059051>. Acesso em 10 maio 2021.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CIPEAD. **ERE – Ensino Remoto Emergencial**. Disponível em: <http://www.cipead.ufpr.br/portal1/index.php/cipead/periodo-especial-ufpr/ere-ensino-remoto-emergencial/>. Acesso em: 25 abr. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (a). **Conselho Nacional de Educação esclarece principais dúvidas sobre o ensino no país durante pandemia do coronavírus**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/87161-conselho-nacional-de-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensino-no-pais-durante-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 07 abr. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (b). **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. 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. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 maio 2021.

CURITIBA. **Decreto nº 516**. Altera o Decreto Municipal nº 421, de 16 de março de 2020. Diário Oficial do Município de 16/03/2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=392800>. Acesso em: 08 mar. 2021.

DATA SENADO. **Cerca de 20 milhões de brasileiros tiveram aulas suspensas em julho de 2020**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/cerca-de-20-milhoes-de-brasileiros-tiveram-aulas-suspensas-em-julho-de-2020>. Acesso em: 05 mar. 2021.

ELIAS, A. P. A. J.; ZOPPO, B. M.; VOSGERAU, D. S. R.; KOOP, H. S. Aulas *on-line* em época de Covid-19 sob a ótica dos estudantes de graduação em pedagogia de uma instituição de ensino superior brasileira. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. Especial II, p. 265-283, jun./out. 2020. “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/download/51882/35774>. Acesso em: 10 abr. 2021.

**FORMAÇÃO Continuada** – Aula Magna António Nóvoa. Palestrante: António Nóvoa. Salvador: Educação Bahia, 2020. 1 vídeo (118 min.). Transmitido ao vivo em 14 de abril de 2020 pelo canal Educação Bahia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Nieo>. Acesso em: 16 maio 2020.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HODGES, C.; LOCKEE, S.; TRUST, B.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 03 jun. 2020.

LEMOS, A. Cibercultura, alguns pontos para compreender a nossa época. *In*: LEMOS, A.; CUNHA, P. (org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, P. A internet e a crise do sentido. *In*: PELLANDA, N. M. C.; PELLANDA, E. C. (org.). **Ciberespaço**: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

LIMA, D. C. B. P. **Produto 02** – Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas. Projeto Conselho Nacional de Educação/UNESCO, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192). Acesso em: 10 maio 2021.

MARCON, K.; CARVALHO, M. J. S. Formação de profissionais na cultura digital. *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAIS, F. A. F. de; BRITO, G. S. Alunos e a reconfiguração da presencialidade em tempos de cibercultura: análise de relatos em redes sociais sobre as dificuldades no ensino remoto em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. Especial II, p. 392-415, jun./out. 2020: “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52233/35781>. Acesso em: 10 maio 2021.

MOREIRA, J. A. SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *on-line*. **Revista UFG**, 2020, v. 20, 63438. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/34772>. Acesso em: 10 maio 2021.

PARANÁ. SEED (a). **Resolução nº 1.014/2020 – GS/SEED**. Dispõe sobre o chamamento em caráter emergencial de professores do Quadro Próprio de Magistério – QPM e professores contratados em Regime Especial – CRES (PSS) para comporem o grupo de trabalho com vistas à produção de material audiovisual destinado a estudantes da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-04/res\\_1014-2020-gs-seed\\_amg\\_chamamento\\_emergencial\\_grupo\\_de\\_trabalho\\_para\\_producao\\_de\\_material\\_audiovisual.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-04/res_1014-2020-gs-seed_amg_chamamento_emergencial_grupo_de_trabalho_para_producao_de_material_audiovisual.pdf). Acesso em: 10 abr. 2020.

PARANÁ. SEED. (b) **Resolução nº 3.817/2020 – GS/SEED**. Altera a Resolução nº 1.522 – GS/SEED, de 7 de maio de 2020, para regulamentar a abrangência do sistema de aulas não presenciais. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2020/09/RES38172020GSSEED.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.



PARANÁ. SEED. (c) **Resolução nº 3.817/2020 – GS/SEED**. Altera a Resolução nº 1.522 – GS/SEED, de 7 de maio de 2020, para regulamentar a abrangência do sistema de aulas não presenciais. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2020/09/RES38172020GSSEED.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021.

RIBEIRO, A. E. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-16, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/download/270/308/>. Acesso em: 04 abr. 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: A falácia do ensino remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, n. 67, jan. 2021. Disponível em: [https://is-suu.com/andessn/docs/revista\\_us\\_67\\_web](https://is-suu.com/andessn/docs/revista_us_67_web). Acesso em: 20 mar. 2021.

SÁ, R. A. de; LUIZ, L. S.; SANTOS, T. W. Investigação complexa sobre os processos de formação e integração das tecnologias e mídias digitais na educação. In: BRITO, G. S. (org.). **Cultura, escola e processos formativos em educação: percursos metodológicos e significativos**. Rio de Janeiro: BG Business Graphics Editora, 2020, 259 p. Disponível em: <https://businessgraphics.com.br/wp-content/uploads/2020/12/CULTURA-ESCOLA-E-PROCESSOS-FORMATIVOS-EM-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

SEED. (a) **Seed lança nesta segunda-feira (1) Canal do Professor, ferramenta de formação e comunicação entre os docentes**. 2021. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Seed-lanca-nesta-segunda-feira-1-Canal-do-Professor-ferramenta-de-Formacao-e-comunicacao>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SEED. (b) **Grupo de estudos Formadores em Ação tem inscrições abertas**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Grupo-de-estudos-Formadores-em-Acao-tem-inscricoes-abertas>. Acesso em: 05 maio 2021.

SEED. (c) **Em diversas escolas, meetings se tornam parte do “novo normal” nas aulas remotas**. 2021. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Em-diversas-escolas-meetings-se-tornam-parte-do-novo-normal-nas-aulas-remotas>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SILVA, M. A.; SILVA, E. F. 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”. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52233/35781>. Acesso em 10 maio 2021.

SOUZA, M. N.; GUIMARÃES, L. M. S. Vulnerabilidade social e exclusão digital em tempos de pandemia: uma análise da desigualdade de acesso à internet na periferia de Curitiba. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.

6, n. Especial II, p. 284-302, jun./out. 2020: “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52233/35781>. Acesso em: 10 maio 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica:** O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-na-pandemia-o-retorno-as-aulas-presenciais-frente-a-covid-19/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

UFPR. **Resolução nº 22/21-CEPE.** Regulamenta as atividades de ensino do ano letivo de 2020 dos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR, no contexto das medidas de enfrentamento da pandemia de Covid-19 no país. Disponível em: [www.ufpr.br/soc](http://www.ufpr.br/soc). Acesso em: 10 maio 2021.

UFPR. **Resolução nº 44/20-CEPE.** Regulamenta, em caráter excepcional, as atividades didáticas das disciplinas que são ofertadas nas modalidades EaD ou parcialmente EaD, de estágio obrigatório e estágio não obrigatório, atividades formativas e atividades didáticas orientadas dos cursos de educação superior, profissional e tecnológica. Disponível em: [www.ufpr.br/soc](http://www.ufpr.br/soc). Acesso em: 13 maio 2020.

UFPR. **Resolução nº 59/20-CEPE.** Regulamenta, em caráter excepcional, período especial para o desenvolvimento de atividades de ensino nos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR, no contexto das medidas de enfrentamento da pandemia de Covid-19 no país. Disponível em: [www.ufpr.br/soc](http://www.ufpr.br/soc). Acesso em: 10 jan. 2021.

UFPR. **Resolução nº 65/20-CEPE.** Regulamenta, em caráter excepcional, novo período especial para o desenvolvimento de atividades de ensino nos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR, no contexto das medidas de enfrentamento da pandemia de Covid-19 no país. Disponível em: [www.ufpr.br/soc](http://www.ufpr.br/soc). Acesso em: 10 jan. 2021.

VELOSO, B. G.; MILL, D. **Institucionalização da educação a distância pública enquanto fenômeno essencialmente dialético.** Disponível em: <https://pre-prints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/2195/3738/3794>. Acesso em: 24 maio 2021.

VELOSO, F. S.; WALESKO, A. M. H. Estágio supervisionado remoto de línguas estrangeiras em tempos de pandemia: experiências e percepções na UFPR. **Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 35-57, 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i3.66. Disponível em: <http://ojs.nova-paideia.org/index.php/RIEP/article/view/42>. Acesso em: 12 maio 2021.

---

**A PESQUISA NA/COM/SOBRE  
A ESCOLA E O PROFESSOR  
PESQUISADOR: MEDIAÇÕES  
DESDE O ESTÁGIO**

---

## ENTRELAÇAMENTOS ENTRE PESQUISA E DOCÊNCIA: PERSPECTIVAS A PARTIR DO CONCEITO DE EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Tânia Maria F. Braga Garcia<sup>1</sup>

### Notas introdutórias

Este texto consiste em desdobramento de minha participação em mesa redonda sobre as relações entre a Universidade e a Escola Básica organizada pelo Centro de Articulação das Licenciaturas (CEALI) do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, focalizando especialmente o estágio de formação pedagógica em uma das dimensões constitutivas dessa relação: a pesquisa. O tema não é novo no campo educacional, tem sido examinado de diferentes ângulos e está presente em minhas produções há algumas décadas, ora como questão central, ora como elemento secundário – apesar de sua relevância – que dialoga com outras temáticas no âmbito das didáticas e da formação de professores.

Dessa forma, as considerações aqui apresentadas têm um caráter de síntese, por reunir elementos que estão dispersos em publicações de minha autoria bem como em outras publicações nas quais compartilhei ideias com colegas professores/as pesquisadores/as, incluídos aqueles/

1 Doutora e mestre em Educação pela USP, graduada em Filosofia e Pedagogia pela UFPR. Bolsista CNPq.

as que tenho orientado em processos formativos para a pesquisa. As palavras, as ideias e posições derivam, assim, de experiências compartilhadas e significados produzidos de forma colaborativa em atividades de ensino e pesquisa – e também de extensão.

Situando a temática em sua historicidade, é importante destacar que as discussões sobre as relações entre pesquisa e ensino “tem uma tradição que remonta ao início do século XX” e que, desde diferentes perspectivas, “teóricos do campo educativo defenderam posições relacionadas à necessidade de aproximação dos professores que atuam nas salas de aula da escola básica com a pesquisa educacional” (GARCIA, 2010a, p. 239). Sem a pretensão de recompor a trajetória dos estudos e das numerosas contribuições, alguns elementos serão destacados para compor a argumentação em defesa da formação em pesquisa para aqueles que, por profissão, se dedicam a ensinar, conforme apresentarei na seção seguinte.

De função desenvolvida na Europa do século XVIII “de forma subsidiária e não especializada”, (...) “constituindo ocupação secundária de religiosos ou leigos”, a função docente foi progressivamente relacionada à existência de um corpo de conhecimentos específicos, à necessidade de cursos de formação, aos exames que davam *licença para ensinar*. (NÓVOA, 1995, p. 15). Os estudos desenvolvidos por historiadores da educação em Portugal constituem-se como contribuições também para pesquisadores brasileiros, pois as histórias dos dois países se entrecruzam no espaço do domínio colonial, com permanências que se estendem na educação do período imperial.

De qualquer forma, é necessário relembrar que “[o] estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (TANURI, 2000, p. 62). As condições favoráveis à criação e multiplicação de Escolas Normais para formação de professores pelo Estado aconteceram, segundo a autora, após a Revolução Francesa, em paralelo à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino.

Para situar de forma breve a institucionalização da formação de professores no Brasil, pode-se recorrer às contribuições de Saviani (2009, p. 143) que aponta a Escola Normal como o espaço no qual se dava a formação para ensinar desde o século XIX, demarcando a natureza dessa formação para os conhecimentos necessários ao exercício do ensino em seus níveis elementares. Os conteúdos a serem transmitidos constituíam o centro da formação, girando em torno das mesmas matérias que seriam ensinadas nas escolas – o “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” de formação de professores, segundo Saviani (p. 149).

Mas, como aponta Tanuri, mesmo antes da criação de escolas de formação específica, já havia nas primeiras escolas de ensino mútuo a preocupação de preparar os professores de forma exclusivamente prática para o domínio do método. As escolas normais tiveram uma trajetória de altos e baixos ao longo do século, mas em torno de 1870 as transformações de ordem ideológica, política e cultural também produziram transformações no âmbito da educação e, de forma articulada, produziram também uma valorização das escolas normais (TANURI, 2000, p. 66). Os currículos foram enriquecidos; contudo, segundo a autora, a formação pedagógica “era reduzida, limitando-se a uma ou duas disciplinas: pedagogia (e/ou metodologia), acrescida às vezes de legislação e administração educacional” (TANURI, 2000, p. 67).

Esse período que Saviani denomina de “ensaios intermitentes de formação de professores” é seguido do que ele denomina de período de estabelecimento e expansão das Escolas Normais (1890-1932), em que a formação pedagógico-didática se fortalece e se materializa de certa forma na criação dos Institutos de Educação, organizados com vistas a “incorporar as exigências da Pedagogia, se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 146).

A Escola Normal – obviamente respondendo a transformações e novas demandas com o passar dos anos – permaneceu responsável pela formação de professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental até a década de 1970, quando a Lei nº 5692/71 reformou o ensino no Brasil e o Curso Normal foi substituído pelo Curso de Magistério, um curso técnico de nível médio. Posteriormente, apenas em 1996, a

legislação passou a exigir a formação em nível superior para o exercício da docência nos anos iniciais da escolarização.

A formação de professores para atuar no ensino secundário tem especificidades e, embora sem detalhar todas as regulamentações específicas, para os objetivos deste texto pontuo apenas a Lei nº 4024/61, que estabelece que a formação de profissionais para o nível primário seria feita por meio de cursos em Escolas Normais (de grau ginásial e de grau colegial), enquanto a formação para profissionais para o nível médio (ginásial e colegial) se faria nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras – portanto, no ensino superior.

Mas também no caso da formação do professor especialista, o dualismo imprimiu características na organização dos currículos. Segundo Saviani (2009, p. 147), os cursos de licenciatura foram marcados em sua origem pelos conteúdos culturais-cognitivos, acrescidos de um curso de Didática como exigência formal, mas “relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância”.

Ao longo do tempo, modelos de organização continuaram trabalhando com a justaposição da formação disciplinar nas ciências de referência com as disciplinas pedagógicas – estas mais ao final do curso e concluídas com o estágio de docência, em uma tradição que atribui ao estágio a função de aplicar conhecimentos na prática. Esta é uma forma de pensar muito frequente na vida social, como discutido por Garcia e Higa (2016).

O que desejo destacar com essas considerações introdutórias e com apoio em Saviani é que a formação de professores se constituiu, no país, na alternância entre dois modelos de formação – o “modelo pedagógico-didático” e o “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”. Esta alternância produziu um dilema a partir do qual ora os processos deslocam a atenção para os conhecimentos/conteúdos a serem ensinados, ora se concentram nos procedimentos didáticos metodológicos.

Os debates no campo educacional a partir da década de 1990 são reveladores de que as tensões permanecem, e podem ser identificadas nos usos de conceitos como “prático reflexivo”, “professor reflexivo”, “professor pesquisador”, todos eles buscando articular, por diferentes

caminhos, o “conhecimento da teoria” com a “ação prática”. As tensões também estão presentes em um conjunto de expressões que circulam de forma persistente nas culturas escolares afirmando que “*o que se aprende na formação não se aplica na vida real da escola*”, “*na prática a teoria é outra*”, ou ainda que “*chegando à escola, esqueça o que te ensinaram, pois aqui nada da teoria funciona*”.

A cisão entre as duas dimensões requer entender que “a definição dos conhecimentos necessários à docência e, portanto, a compreensão das relações entre professores e conhecimentos, são construções históricas”. Ao perguntar-se sobre o que cabe ao professor, sobre seu papel social e especialmente sobre qual é o conhecimento necessário para que possa exercer sua função, é preciso sublinhar que “cada sociedade, em cada momento, responde com projetos diferenciados de formação profissional” (GARCIA, 2010a, p. 240).

Se a perspectiva instrumental tem sido a forma hegemônica de compreender a profissão docente – e essa opção vem marcada na ideia de licenciar, dar licença a alguém para ensinar –, por outro lado também se deve reconhecer que ela foi problematizada e confrontada com outras perspectivas ao longo do século XX, e continua a gerar questões no século XXI.

Em foco, entre outros elementos, está a questão da aproximação ou do distanciamento entre professores e pesquisa que tomo aqui como objeto de minhas análises para defender seu necessário entrelaçamento. Sistematizei formas de relacionar a pesquisa e a docência na descrição de três cenários (GARCIA, 2016), dois deles marcados pela tradição cultural que separa essas duas atividades e um terceiro que busca aproximá-las, incorporando contribuições das teorias sociais e da sociologia do conhecimento.

No terceiro cenário, questionam-se as funções da escolarização na contemporaneidade e os modos de ensinar, com a expectativa de que a educação básica resulte “no domínio de conhecimentos complexos, com competências e habilidades para agir cognitivamente sobre os conhecimentos, de forma ativa, analítica e criativa, com atitudes socialmente desejáveis”, do ponto de vista da ética e da cidadania (GARCIA, 2016, p. 409).



Entendo que essa expectativa é plausível apenas quando os modelos de formação assumem a pesquisa como atividade essencial à docência em qualquer nível de ensino. E para sustentar essa afirmação selecionei alguns argumentos construídos ao longo de minhas atividades profissionais, no diálogo constante entre teoria e empiria.

## **Argumentando em favor da articulação entre docência e pesquisa**

Parto de certo consenso já existente no debate educacional e de certo grau de plausibilidade trazido pelos resultados de pesquisas quanto ao entendimento de que ensinar é mais do que aplicar conhecimentos pedagógicos na reprodução de conteúdos/conhecimentos apontados como necessários ou valiosos nas ciências de referência que orientam as disciplinas escolares. Indícios e evidências vêm de minhas atividades no ensino, na extensão e na pesquisa ao longo de mais de duas décadas, como descrevi de forma detalhada anteriormente ao relacionar contribuições para (re)pensar as relações entre pesquisa e formação de professores (GARCIA, 2016).

Permito-me reproduzir, a seguir, algumas das sínteses produzidas em relação ao tema – sempre de forma compartilhada – a partir de elementos colhidos nas atividades de ensino de Didática em cursos de licenciatura, em projeto de extensão para produção colaborativa de materiais didáticos com professoras/es e alunos/as dos sistemas municipais de ensino, e como pesquisadora e orientadora de pesquisas na graduação e na pós-graduação.

a) A experiência escolar, conceito assumido a partir das contribuições de Rockwell (1997), pode constituir-se em foco do ensino e da pesquisa e contribui para evidenciar às/aos profissionais que estão em processos de formação o espectro de elementos constitutivos da vida escolar na contemporaneidade. Incluem-se como dimensões dessa experiência, para referir apenas algumas, desde a estrutura que sustenta a organização da escolarização em nível global e local até as concepções sobre o que é ciência, o que é ensinar e aprender, o que é o trabalho docente e as relações entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar (GARCIA, 2016, p. 411).

b) Na formação inicial e na formação continuada, a pesquisa é estratégia a ser privilegiada com vistas à produção de conhecimentos, especialmente buscando aproximações com as dimensões da experiência escolar e com os sujeitos escolares que a produzem, cotidianamente. Nesse sentido, a escola é compreendida teoricamente como espaço privilegiado, fértil e complexo onde ocorrem experiências significativas de formação docente ao longo de toda a trajetória profissional, sem minimizar a contribuição de outras instituições e ações formativas (GARCIA, 2016, p. 411).

c) A formação por meio de atividades investigativas demanda aproximação com a pesquisa educacional de forma ampla, mas também com a pesquisa em ensino nos campos disciplinares específicos. Isto acentua a complexidade dos processos formativos que necessitam abordar dimensões gerais como o tempo escolar e as interações em sala de aula, somadas a outras específicas relacionadas ao ensinar e aprender História, Física, Música, cada disciplina com seus métodos específicos de produção de conhecimento, seus conteúdos e procedimentos didáticos.

d) Contrariamente à tendência de desvalorização do aprofundamento teórico em favor de uma formação instrumental e prática, frequente nos discursos da normatização legal, é necessário expandir e estimular o acesso de professores/as da Educação Básica ao exercício da pesquisa, como “condição de formação essencial à docência” (GARCIA, 2016, p. 413). Isto permite fortalecer a compreensão das relações entre teoria e método nos diferentes campos de conhecimento e contribui para ultrapassar a experiência empírica imediata produzida no trabalho escolar, tornando-a objeto de análise científica e abrindo possibilidades de aperfeiçoamento da ação docente.

e) A formação para a pesquisa que privilegia o estudo da experiência escolar sugere a opção por abordagens teóricas e metodológicas que permitem à/ao docente (re)construir a escola como espaço social de reprodução e de produção do conhecimento científico. Em consequência, também os processos de ensino e de aprendizagem são perspectivados não apenas como ações de transmissão, mas de elaboração cognitiva de conhecimentos (GARCIA, 2016, p. 412).

Estas sínteses guardam, portanto, estreita relação com o pressuposto de que a escola constitui-se em espaço formativo privilegiado para a docência e para a pesquisa. E é nessa direção que encaminho a próxima seção deste texto para apresentar algumas proposições, que embora apontem horizontes e projetem transformações, não ignoram as análises trazidas pela Teoria Social desde a segunda metade do século XX. A partir delas, destaco a conexão do trabalho escolar com a vida social em sua totalidade, o reconhecimento das tensões geradas no campo da educação pela imposição da tradição e as demandas novas que se apresentam em cada momento histórico, bem como a consideração sobre as condições materiais nas quais o ensino acontece no Brasil contemporâneo.

### **Pesquisas sobre, na e com a escola: proposições e horizontes**

A partir da década de 1970, ao colocar a vida escolar e a sala de aula em foco e problematizar resultados obtidos nos modelos de estudo hegemônicos até então, pesquisas de base sociológica e antropológica fortaleceram a convicção de que era necessário buscar uma aproximação mais efetiva com as “práticas escolares”. Problematizando a função da escola na transmissão da cultura, e indagando sobre *uma cultura tipicamente escolar* associada a essa transmissão, a pesquisa debruçou-se sobre processos de dominação e resistência nas dinâmicas no interior das escolas e estabeleceu relações entre o fracasso escolar e o capital cultural dos alunos.

Na década de 1990, a partir dessas contribuições os estudos ampliaram as perspectivas de análise e apontaram dificuldades conceituais para manter a ideia de uma cultura escolar, diante da heterogeneidade das práticas e significações encontradas nas escolas. Abordagens teoricamente sustentadas no conceito de cotidiano escolar ganharam, então, espaço na pesquisa educacional brasileira (GARCIA, 2010b, p. 168). Ainda que em muitas investigações essa expressão seja tomada apenas como sinônimo de empiria, provocando fragilidades de ordem conceitual em parte delas, não se pode negar que a sua incorporação trouxe transformações nas formas de olhar para a escola e para os caminhos teóricos/metodológicos necessários para estudar a experiência escolar.

O desafio para a pesquisa é, assim, realizar aproximação com o espaço escolar para documentar e analisar a heterogeneidade das experiências cotidianas dos sujeitos que compõem esse universo, produzidas nas atividades que dão existência à escola as quais, embora circunscritas em cada localidade, ali não se esgotam nem são suficientemente compreendidas; elas são parte de um movimento histórico e social mais amplo que também precisa ser analisado quando se deseja estudar a escola (GARCIA, 2010b, p. 176).

Uma consequência importante desse modo de entender a vida escolar é que, do ponto de vista da pesquisa, a possibilidade mais fértil seria, segundo Rockwell (1995, p. 8), “adentrar no mundo escolar, em lugar de incorporá-lo a algum modelo prescritivo”. Interessa estudar a escola a partir do conhecimento local, mas na perspectiva de compreender que a vida escolar é produzida na trama de múltiplos e complexos processos: a reprodução e a produção das relações sociais, as dinâmicas de reprodução e produção cultural, a criação e a transformação de conhecimentos, a preservação e a destruição da memória coletiva, os controles institucionais, as relações de poder e os processos de resistência a eles, entre outros que constituem a vida social e, portanto, a vida no interior das escolas.

Essas reelaborações permitem afirmar que diferentes formas de compreender a escola definem também diferentes formas de compreender o significado do trabalho docente e de estabelecer relações entre a docência e a pesquisa. A valorização da pesquisa que busca compreender as dimensões da experiência escolar e as ações dos sujeitos traçou novos horizontes para o trabalho docente e redefiniu significados da escola e da experiência que ali se constitui. Tal movimento produziu desafios na relação das Universidades – enquanto centros formadores de profissionais da Educação – com as Escolas que atendem a Educação Básica, lugar de trabalho docente.

Talvez o maior desafio seja alterar a compreensão equivocada de que a pesquisa é tarefa de professores do ensino superior e que pode ser secundarizada – ou mesmo dispensada – nos cursos de formação para a docência. Assumindo que a pesquisa é uma prática social e, portanto, é marcada por relações de poder, afirmei em outros textos (GARCIA,

2010a; GARCIA, 2016) que a distinção entre pesquisadores e professores quanto ao direito/dever de pesquisar não seria explicada por razões epistemológicas, mas pelos efeitos de reprodução social e, especialmente, pela precarização imposta ao trabalho docente, condições que contribuem para afastar – da pesquisa – parte significativa dos profissionais que atuam na Educação Básica.

Já me referi em outras situações a uma forma sutil de racismo, apontada por Bourdieu (2003, p. 277) e identificada pelo sociólogo como “racismo de inteligência”, conceito construído para explicar a exclusão, classificação e hierarquização que marcava (marca?) o sistema escolar francês. Para o autor, esse racismo seria próprio de uma classe dominante que depende do capital herdado para sua reprodução, “um *capital incorporado*, e portanto aparentemente natural, inato” (...) que faz com que “se sintam justificados na sua existência de dominantes”, de uma “*essência superior*” (p. 277-278, destaque do autor).

Naturalizada a ideia de que alguns professores produzem conhecimento e outros apenas reproduzem tais conhecimentos por meio da transmissão, fica estabelecida a distinção que se mantém como elemento estruturador de propostas de formação profissional, nas quais a pesquisa ocupará espaços e funções diferenciadas. Bacharéis e licenciados têm sido formados com base nessa distinção – pesquisadores e professores. No interior de cada curso, novos graus e formas de distinção são estabelecidos, em particular pela institucionalização de espaços privilegiados por meio de Programas e Bolsas de Iniciação Científica, de Mestrado e Doutorado, percurso que abre perspectivas de ser um/a pesquisador/a.

Assim, marcada pelas relações de poder e elitizada, a pesquisa sustenta a “distinção”, produz preconceitos, tensões, resistências e disputas por um capital valorizado no campo científico. Mas, por que os espaços e processos sociais são tramas complexas de reprodução e produção, as resistências estão materializadas em ações da Universidade como projetos de extensão, projetos de formação para a docência como o PIBID e o LICENCIAR, no ensino de disciplinas de formação profissional como as didáticas, metodologias e estágios, em projetos colaborativos com escolas, entre outros, que se estruturam por meio de atividades investigativas e abrem aos alunos oportunidades de aprender a pesquisar.

Ao finalizar, destaco que reconheço as determinações estruturais, as definições contextuais e a historicidade da relação entre pesquisa e docência, que impõem dificuldades e limites ao desenvolvimento de processos formativos. Contudo, retomo a defesa da presença da pesquisa na formação docente, sinalizando que ela pode cumprir diferentes objetivos e finalidades, pode ser desenvolvida por diferentes caminhos e com diferentes estratégias e ainda, para o estudo das diferentes relações que constituem a experiência escolar. A formação na pesquisa e pela pesquisa sugere atenção à progressividade necessária do aprendizado, desafiando a estruturação de eixos formativos que iniciem na graduação – para todos/as e não apenas bolsistas – e que se estendam na formação continuada, em cursos de aperfeiçoamento, de especialização e na pós-graduação *stricto sensu*.

A partir dos elementos apresentados, como considerações finais destaco, de forma breve, princípios que podem ser assumidos em processos formativos para (re)posicionar a pesquisa enquanto elemento essencial na formação para a docência (GARCIA, 2016, p. 414).

a) A atividade de produção do conhecimento científico tem características específicas que devem ser aprendidas/apreendidas no conjunto das experiências formativas para a docência, em processos graduais e permanentes, na escola básica, na universidade e em outros centros formativos.

b) Os procedimentos de produção científica nos diferentes campos disciplinares não são monopólio dos profissionais que atuam nas universidades e são imprescindíveis na formação e na ação profissional de todo/a professor/a. Por isso, as condições objetivas de trabalho na docência não devem excluir as condições específicas para o desenvolvimento de pesquisa. Articulações entre grupos de pesquisa da Universidade e da Escola Básica são caminhos férteis para realizar formação continuada em pesquisa.

c) No caso da experiência escolar, a necessidade de desnaturalização de conceitos, juízos e procedimentos produzidos na vida cotidiana sugere a pesquisa como atividade que permite olhar cientificamente essa experiência, tomando-a como objeto de conhecimento que deve ser

analisado em suas relações com outras experiências culturais, sociais e históricas.

d) A formação para explicar/compreender cientificamente a escolarização e a experiência social que ela proporciona é condição essencial para que a escola possa ser transformada. Assim, a pesquisa sobre/com/para/na escola pode constituir ou ampliar espaços de produção de conhecimento e, nesse caminho, sustentar transformações desejadas e necessárias à vida escolar e à vida social.

Destaquei o conceito de experiência escolar como um instrumento conceitual que tem potencialidade para articular estudos sobre as práticas escolares, tanto em suas dimensões relacionadas ao âmbito das Ciências da Educação, em especial à Pedagogia, como também em dimensões relacionadas às Didáticas e suas Epistemologias, analisando o conhecimento específico das disciplinas curriculares e os métodos de sua produção.

Com base nas experiências vivenciadas como professora da Educação Básica e de Universidade Pública, e sustentada nas teorias referidas brevemente neste texto, considero que a formação sólida em pesquisa é necessária e possível. Nessas experiências compartilhadas ao longo de algumas décadas, registrei o interesse, o esforço e o desenvolvimento de ações colaborativas por diferentes sujeitos – nas escolas básicas e nas universidades – para a construção de espaços de formação em pesquisa.

## Referências

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fins de Século, 2003.

GARCIA, T. M. F. B. As dimensões da experiência escolar e o ensino: contribuições para um diálogo sobre pesquisa. *In*: CAMARGO, S.; GENOVESE, L. G. R.; DRUMMOND, J. M. H. F.; QUEIROZ, G. R. P. C.; NICOT, Y. E.; NASCIMENTO, S. S. do. (org.). **Controvérsias na pesquisa em ensino de Física**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. p. 265-282.

GARCIA, T. M. F. B. Cotidiano escolar, pesquisa e formação docente. *In*: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (org.). **Formação do professor**: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010b. p. 167-183.

GARCIA, T. M. F. B. Ensino e pesquisa em ensino: espaços da produção docente. *In*: GARCIA, N. M. D.; HIGA, I.; ZIMMERMANN, E.; SILVA, C. C.; MARTINS, A. F. P. (org.). **A pesquisa em ensino de Física e a sala de aula**: articulações necessárias. São Paulo: Livraria da Física Editora, 2010a. p. 239-259.

GARCIA, T. M. F. B.; HIGA, I. Estágio de formação de professores: veredas, fronteiras, caminhos. *In*: LAWALL, I. T.; CLEMENT, L. (org.). **Relatos e reflexões sobre estágio curricular supervisionado**: cursos de licenciatura da UDESC. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2016. p. 11-41.

GARCIA, T. M. F. B. Pesquisa e trabalho docente: elementos para discutir perspectivas e proposições. *In*: GARCIA, N. M. D.; AUTH, M. A.; TAKAHASHI, E. K. (org.). **Enfrentamentos do ensino de Física na sociedade contemporânea**. São Paulo: Editora da Livraria da Física, 2016. p. 403-416.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

ROCKWELL, E. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. *In*: ROCKWELL, E. (coord.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995. p. 13-57.

ROCKWELL, E. LA dinámica cultural en la escuela. *In*: ALVAREZ, A. (ed.). **Hacia un curriculum cultural**: la vigencia de Vygotsky en la educación. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997. p. 21-38.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, 14, (40), 2009, p. 143-155.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, 14, 2000, p. 61-88.



---

# O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PESQUISADORES DE HISTÓRIA

Adriane de Quadros Sobanski<sup>1</sup>

## Introdução

A formação dos professores ainda está envolvida num processo de dicotomia presente nos cursos superiores. No caso específico do curso de História, essa dicotomia se apresenta na opção entre a licenciatura, que tem por objetivo a formação dos futuros professores da Educação Básica, e o bacharelado, considerado a modalidade responsável pela formação dos historiadores, aqueles profissionais que se dedicam a pesquisar e produzir a partir da sua relação direta com as fontes históricas, memórias e outros elementos do passado tendo, portanto, a atribuição de trabalhar com a pesquisa histórica e desenvolver a produção de conhecimento.

Essa formação, portanto, se constrói a partir da perspectiva de que os estudantes de licenciatura e futuros professores que irão trabalhar diretamente com os estudantes da Educação Básica têm, como objetivo, reproduzir um conhecimento elaborado pela academia e por seus

1 Professora de História da Rede Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR. Pesquisadora do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH/UFPR.

colegas historiadores. Mantém-se, desse modo, a separação entre a pesquisa e o ensino, entre os pesquisadores e os professores.

Nos anos de 2008 e 2009 tive uma excelente aluna nas então 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, atuais 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos. Naquela época essa estudante já mencionava sua intenção de fazer o Curso de História, o que de fato aconteceu. No início de 2017 essa estudante me procurou e pediu para fazer seu estágio supervisionado comigo, o que me deixou profundamente emocionada e empolgada, pois conhecia seu potencial e empenho.

Aqui, neste capítulo, apresentamos os resultados do seu trabalho como estagiária e futura professora de História.

### **Estágio supervisionado: uma parceria que dá certo**

Há mais de dez anos abrindo as portas para estagiários do Curso Superior de História da Universidade Federal do Paraná em parceria com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDH) do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição, as experiências têm se mostrado muito reveladoras e extremamente construtivas para ambas as partes.

Inicialmente é importante relatar que essa parceria não trata os estagiários como sujeitos itinerantes na sala de aula, mas como futuros professores que chegam à escola e à sala de aula para conciliar a teoria e a prática. Por esse motivo, durante todo o período em que se fazem presentes como estagiários a intenção não é simplesmente de ver, do fundo da sala, como a cultura escolar se desenvolve no seu cotidiano, mas há uma interação profunda a partir de conversas sobre a organização curricular, a seleção dos conteúdos e atividades trabalhados pela professora titular, assim como sobre as ações, reações e interações dos estudantes das turmas frequentadas.

No caso específico dessa parceria com o LAPEDUH, seguimos uma metodologia de ensino de História que está ancorada no campo teórico da Educação Histórica. Desse modo, os estagiários vêm de suas aulas teóricas com várias leituras e propostas de trabalho que devem ser aplicados no tão esperado momento que é o estágio.

É importante ressaltar que esse campo teórico acredita que os professores de História são historiadores e, portanto, devem realizar pesquisa histórica para a construção do conhecimento junto aos estudantes. Por esse motivo, cabe aos professores conhecer e entender sua ciência de referência, dando ênfase ao conhecimento epistemológico para a produção de suas aulas. Dos estudantes da graduação do Curso Superior de História, estagiários e futuros professores, espera-se justamente a conciliação entre a teoria e a prática no estágio supervisionado.

## **O professor pesquisador**

Aqueles que seguem a vida acadêmica, os historiadores, recebem uma formação específica e, desse modo, são instrumentalizados e responsáveis pela realização de pesquisas e produção de conhecimento e, portanto, possuem uma função intelectual. Por outro lado, os estudantes que se tornarão professores da Educação Básica recebem uma formação específica de como executar o que a academia produz, restando a eles um trabalho mais técnico, de repetição e de reprodução, numa visão instrumental do conhecimento.

Em que pese essa dicotomia formativa e a concepção acerca de uma diferenciação no papel de historiadores e professores de História, diversas pesquisas e experiências em sala de aula têm fortalecido o rompimento com essa ideia pré-concebida. Acredita-se que os professores de História realizam, sim, pesquisa ao elaborar suas aulas. E esta situação deve ser reconsiderada para provar que, como historiadores, também são produtores de conhecimento. Trabalhar com pesquisa em sala de aula significa, portanto, que o professor da educação básica tem autonomia, inclusive, para selecionar o conteúdo mais apropriado ao que pretende trabalhar, já que as produções acadêmicas específicas do conhecimento histórico não são, necessariamente, as melhores propostas para que aconteça a aprendizagem histórica. Neste caso, cabe ao professor não apenas a seleção dos conteúdos a ser trabalhados, como a seleção das propostas de aprendizagem. Desse modo, requer do professor que gere situações em sala de aula que permitam a problematização do conteúdo selecionado.

É importante ressaltar que a proposta de aprendizagem por meio da pesquisa não significa que se esteja planejando transformar os estudantes em “pequenos historiadores”, mas que aprendam o processo de construção do conhecimento histórico.

De acordo com Rüsen, ao tratar da aprendizagem em História deve-se pensar a partir do que denomina de “matriz disciplinar”, ou seja, um “conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da História como disciplina especializada” (RÜSEN, 2001, p. 29). A pesquisa no ensino de História, portanto, pressupõe a necessidade de que os professores de História dominem o campo científico com o qual trabalham, compreendendo a existência de uma didática específica da História. Desse modo entende-se que as aulas de História na educação básica devem deixar de ser entendidas como a “tradução de formas e valores de estudiosos profissionais para a sala de aula” (RÜSEN, 2010, p. 21).

A partir da constatação da História enquanto uma ciência especializada e da necessidade, por parte dos professores, de dominar a teoria da História, Rüsen afirma que é preciso, nas aulas de História, fazer com que os estudantes se apropriem dos processos de construção do conhecimento histórico. Ao entender esses processos, passam a ter condições de se apropriar da própria ciência. Segundo Rüsen, a realização da pesquisa nas aulas de História é o resultado da soma de questões específicas que passam, primeiramente, pelo domínio da teoria da História, ou da historiografia, por parte dos professores de História. Além disso, deve-se considerar os interesses da vida prática apresentados pelos estudantes a partir de um determinado passado. São essas ideias que levarão ao empírico, ao método, a partir da utilização de fontes históricas. “A pesquisa serve para garantir o conteúdo empírico das histórias” (RÜSEN, 2001, p. 103). Esse método, por sua vez, é o caminho que deve ser percorrido ao passado para a compreensão do presente.

## **A Formação Inicial e a Dicotomia Ensino e Pesquisa**

Em parceria com essa estudante do curso de História da Universidade Federal do Paraná no seu estágio supervisionado, a

existência do professor pesquisador foi delineada na prática. Para a realização do estágio supervisionado, fundamentado nas ideias de Rüsen e na Educação Histórica, foi necessário realizar a seleção das fontes históricas e dos conteúdos.

É neste momento do estágio supervisionado que os graduandos da Licenciatura se aproximam do ofício do professor de História. De modo geral essa relação se estabelece somente quando os estudantes passam a frequentar as disciplinas consideradas pedagógicas, o que na maioria dos currículos dos cursos superiores de História ocorre somente no final da sua formação. As disciplinas “específicas” da História não são consideradas como elementares para a formação de professores, havendo uma diferenciação e separação mesmo na formação dos licenciandos.

Dessa dicotomia acaba surgindo a polêmica relacionada à importância da Licenciatura, que é a localização das disciplinas pedagógicas fora dos Departamentos de História em vários cursos superiores, como é o que acontece com o curso de História da Universidade Federal do Paraná. Comumente, aos Departamentos de Educação fica a incumbência de trabalhar com as disciplinas de cunho pedagógico.

Segundo Cainelli (2001, p. 75)

As Diretrizes dos Cursos de História optaram manter a dicotomia ensino/pesquisa/extensão claramente defendendo a ideia de que primeiro forma pesquisadores/historiadores e depois fornece a instrumentação que levará a alguma profissão complementar, professor do ensino fundamental e médio, gerenciador de patrimônio entre outras, que tenham como base de formação o conhecimento específico da História.

Desse modo, observa-se que a preocupação com a formação do futuro professor de História ainda não se ocupa em iniciar um historiador-professor, mas instrumentalizar esses futuros profissionais para lidar com um saber escolarizado e didatizar a sua prática em sala de aula.

### **Formação Inicial: a pesquisa na sala de aula**

De acordo com o atual currículo de Licenciatura em História, na Universidade Federal do Paraná, os estudantes são obrigados a cumprir

uma carga horária de estágio supervisionado em escolas de educação básica. Esse estágio, comumente, se compõe de duas partes: a primeira se refere a observação das instalações e regimento da escola, visando compreender seu funcionamento estrutural e, sobretudo, pedagógico. Inclui-se, nessa fase, o contato com o professor-supervisor e os estudantes. Num segundo momento, com assessoria do professor-supervisor, o acadêmico de História deve elaborar um plano de aula a ser aplicado em uma turma previamente selecionada. É, neste momento, que o papel da pesquisa desse futuro professor de História entra em cena.

Aqui serão relatadas as experiências da implementação de dois planos de aula, pautados na perspectiva da Educação Histórica e, portanto, na importância da pesquisa nas aulas de História, em duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de Curitiba. Os conteúdos, selecionados a partir do encaminhamento da professora-tutora, foram desenvolvidos levando-se em consideração questões conflituosas que permeavam as discussões em sala de aula e o cotidiano dos estudantes. Segundo Cooper (2006, p. 182) “descobrir sobre o passado envolve todos os aspectos da vida humana, e descobertas sobre ele podem não se constituir num processo fácil”.

A elaboração desses planos de aula foi feita a partir dos conteúdos de “História, racismo e eugenia no Brasil da década de 1930” e “Ditadura civil-militar”, e se encontram inseridos dentro do que o historiador alemão Bodo von Borries chama de *burdening history* ou história difícil, pesada.

Von Borries afirma que a História sempre é escrita a partir dos pontos de vista do presente, o que pode provocar interpretações equivocadas acerca do passado. Desse modo, conhecer e compreender a História exige que se volte ao passado para conhecer como os sujeitos daquela época pensavam a sua própria condição em seu presente vivido. Além disso, também relembra que a escrita da História normalmente é feita pelos vencedores, o que pode ocultar muitas situações e sujeitos envolvidos num determinado passado.

Considerando-se que o espaço escolar, sobretudo da educação básica, utiliza os materiais produzidos a partir de pesquisas desenvolvidas para esse fim, percebe-se a existência de materiais didáticos com versões

canônicas sobre a maioria dos conteúdos de História e que passam a ser entendidos enquanto verdades inquestionáveis.

O campo de investigação da Educação Histórica estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização tendo, como princípio, que as intervenções didáticas significativas na aprendizagem histórica exigem o conhecimento das ideias históricas de alunos e professores. A principal referência para esse campo de investigação, portanto, é a própria epistemologia da História.

Nessa perspectiva, Schmidt (2015) utiliza o conceito de historiador professor e afirma que para a formação desse profissional

[...] requeria-se à formação do historiador professor, um sólido conteúdo científico, um consistente preparo de pesquisador, teórico e prático, envolvendo o compromisso político de transformá-lo significativamente na relação com a práxis, não com a prática em si mesma, mas com o mundo real, concreto e histórico de si mesmo e dos seus alunos (SCHMIDT, 2015, p. 517-518).

Entendendo o papel importante da formação inicial dos professores de História, von Borries afirma que o tipo de aprendizagem esperado pressupõe alguns pré-requisitos, os quais foram considerados na elaboração de dois planos de aula, desenvolvidos para os terceiros anos do Ensino Médio, a partir da abordagem da *burdening history*. É importante ressaltar que esses planos trouxeram recortes temporais específicos que não são abordados nos livros didáticos usados pelos estudantes.

Na primeira fase do estágio, ainda durante as observações, foi possível identificar que determinados conteúdos históricos envolviam mais os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, como quando a professora-tutora abordou a formação do nazi-fascismo na Europa. Por isso, o primeiro plano de aula foi pensado a partir da reação de alguns estudantes negros quando o assunto do racismo, defendido por aqueles governos totalitários, foi discutido em sala. A proposta era explorar como o racismo científico foi fundado e quais efeitos ele gerou no começo do século XX, não só na Europa, como também no Brasil.

Sendo assim, na primeira aula do estágio foi utilizado o documentário “Menino 23 – infâncias roubadas no Brasil”<sup>2</sup>, produzido a partir da tese de doutorado do historiador Sidney Aguilar Filho, sobre uma fazenda no interior de São Paulo para onde foram enviados cerca de 50 meninos negros, retirados de um orfanato no Rio de Janeiro, na década de 1930. O filme explicita como o racismo científico e a eugenia foram fundamentados entre os séculos XIX e XX, seus efeitos na sociedade brasileira e também nas ações nazistas, assim como narra a história daqueles meninos, submetidos a trabalhos forçados naquela fazenda.

Naquele momento se aproveitou para debater algumas questões importantes da atualidade, por exemplo, no que tange a reprodução de certos “discursos de ódio”, os quais são justificados com a ideia da “liberdade de expressão”. Aqui é importante salientar que essa discussão trouxe, visivelmente, certo desconforto para as turmas de modo geral. Embora os estudantes negros tenham declarado de forma enfática a forma como se sentiram ao ver o filme e na sua vida cotidiana, foi possível perceber que a maioria dos colegas, brancos, estavam desconfortáveis com o assunto e sua condução.

Em seguida, os estudantes se dividiram em duplas e receberam as atividades avaliativas que se tratavam de duas propostas distintas. A proposta “A” apresentava um texto sobre a política “Paranista”, do começo do século XX, e um texto sobre a vida da paranaense Enedina Alves Marques, primeira mulher negra a frequentar o curso e se formar como Engenheira Civil no Brasil pela Universidade Federal do Paraná em 1947.

A opção por fontes históricas referentes ao Paraná também se justifica pelo fato de buscar uma alternativa ao que comumente é apresentado nos livros didáticos de História, os quais geralmente priorizam os acontecimentos canônicos da História nacional ou da História Geral. Os documentos selecionados para a atividade tratavam de períodos diferentes para que se pudesse estabelecer a relação entre aquele contexto histórico, do início do século XX, com a atualidade brasileira.

Em posse dos documentos, os estudantes deveriam explicar a relação daqueles textos apresentados com o que havia sido abordado no documentário e na aula. Foi possível perceber que os planos alcançaram

---

2 Direção: Belisário França. 79 min. 2016.



êxito, já que a aprendizagem histórica aconteceu por meio de ações que permitiram aos estudantes fazerem relações entre diferentes temporalidades, no caso, entre o passado e o presente, assim como projetar as possibilidades de futuro.

É importante sublinhar que a intenção dessa atividade não é transformar os estudantes em historiadores, porém a partir da constatação da História enquanto uma ciência especializada e da necessidade, por parte dos professores, de dominar a teoria da História, Rüsen afirma que é preciso, nas aulas de História, fazer com que os estudantes se apropriem dos processos de construção do conhecimento histórico. Ao entender esses processos, passam a ter condições de se apropriar da própria ciência.

Como ciência, a História baseia-se no fato de que a operação basilar do testemunho pela experiência é metodizada. Uma vez metodizada de maneira especificamente científica, essa operação basilar assume a forma de pesquisa em História. O pensamento histórico faz-se científico ao se submeter, por princípio, à regra de tornar o conteúdo empírico das histórias controlável, ampliável e garantível pela experiência (RÜSEN, 2001, p. 101).

Com base nas reflexões de Rüsen acerca das funções didáticas do conhecimento histórico, a cognição histórica situada tem sido um importante referencial para superação da dicotomia entre teoria da história e práticas escolares, pois os problemas didáticos são tratados como questões específicas da ciência da história. “A didática da história se situa nessa relação direta com a ciência da história, na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história” (RÜSEN, 2012, p. 16).

Por cognição histórica situada entende-se uma investigação que parte de um referencial teórico-metodológico específico da ciência histórica.

As investigações em Educação Histórica revelam a preocupação em compreender elementos do pensamento histórico e formação da consciência histórica de crianças e jovens, demonstrando que ensinar e

aprender História significa desenvolver competências pautadas no conhecimento histórico.

O processo de elaboração do segundo plano de aula foi semelhante, à medida que também foram selecionados conteúdos que podem ser classificados de acordo com a *burdening history*. Nesse caso, a temática foi a Ditadura Civil-Militar, tema recorrente em discussões atuais, cujas interpretações têm sido bastantes polêmicas na sociedade brasileira. A opção foi por seguir esse viés e demonstrar que houve uma ditadura civil-militar no Brasil, assim como quais foram as bases que a estruturaram.

Na primeira aula foram destacados alguns fatos específicos e importantes do contexto nacional e internacional, no ano de 1968, a fim de esclarecer os impactos na política do país, por exemplo, com a publicação do Ato Institucional nº 5. A partir disso, foram analisados alguns aparatos políticos, criados pelos militares naquele ano (todos retirados do site do Planalto do Governo Federal), demonstrando as bases que estruturaram nossa Ditadura.

Outro ponto discutido se referiu à questão da memória que se construiu sobre a Ditadura, especialmente no que tange às pessoas que foram presas e/ou mortas pelos militares. Assim, a seleção das fontes históricas foi feita a partir de 80 fichas de presos políticos da época, coletadas do relatório final da Comissão Nacional da Verdade.

As fichas sobre os presos políticos durante a Ditadura Militar no Brasil foram organizadas de maneira que a primeira parte continha os dados da pessoa, sua foto e breve biografia (se era casado, tinha família, atuação política, formação profissional, etc.), enquanto a segunda parte relatava o que havia acontecido com aquela pessoa, quando foi presa, quais circunstâncias, se está desaparecida, etc. Na segunda aula, cada estudante recebeu uma dessas partes da ficha, pois eles deveriam encontrar, na turma, quem estava com a outra parte podendo, assim, ter acesso a toda história daquela pessoa. Para favorecer a identificação entre os estudantes e a pessoa, cuja ficha haviam pegado, os meninos receberam fichas de homens e as meninas as fichas de mulheres.

Com as fichas unidas foram lidas perguntas que deveriam ser identificadas a partir das fichas que estavam em posse das duplas. As

interrogações queriam saber se aqueles sujeitos do passado, presos políticos, eram estudantes, casados, se tinham filhos, se pertenciam a algum partido político, se eram militares. Enfim, identificava aquelas pessoas em seu papel social, promovendo uma discussão acerca da ideia de quem eram os presos políticos e permitindo uma reflexão que contraria uma ideia comum de que apenas “os vagabundos” eram presos.

## **Considerações Finais**

A dicotomia presente nos cursos superiores de História tem produzido uma geração de professores que não se vê enquanto produtores de conhecimento, mas como sujeitos destinados a, no máximo, desenvolver metodologias com o objetivo de realizar uma transposição didática. A formação inicial de professores de História, organizada a partir do currículo do curso superior, tem se mostrado distante da profissionalização do historiador.

É imprescindível, portanto, que a formação inicial de professores deve estar relacionada a uma nova concepção, a partir da qual se entenda sua capacidade e necessidade de produzir conhecimento, sobretudo por meio da pesquisa. O domínio de sua ciência de referência, aliado a uma didática específica da História promove a compreensão de que aulas dessa disciplina, na Educação Básica, devem deixar de ser entendidas como a “tradução de formas e valores de estudiosos profissionais para a sala de aula” (RÜSEN, 2010, p. 21).

A prática, no estágio supervisionado de História, se apresenta como excelente oportunidade de contato entre os futuros professores de História e a realidade da sala de aula. É importante que os acadêmicos de História, em contato com a teoria e as metodologias da pesquisa, sobretudo com o contato com as fontes históricas enquanto evidência de um passado específico saibam conciliar a teoria e a prática em busca do desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. A didática da História, portanto, deve ser compreendida como elemento fundamental no desenvolvimento dos planos de aula e da concepção do ensino de História.

## Referências

- BORRIES, B. von. **Jovens e consciência histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2016.
- CAINELLI, M. A relação entre conteúdo e metodologia no ensino de História: apontamentos para repensar a formação de professores, bacharéis ou profissionais de História. **Saeculum: Revista de História**, João Pessoa, n. 6-7, p. 71-83, jan./dez. 2001.
- CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. Introdução: percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal. *In*: CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 9-17.
- COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp., p. 171-190, 2006.
- DIAS, J. C.; CAVALCANTI FILHO, J. P.; KEHL, M. R.; PINHEIRO, P. S.; DALLARI, P. B. de A.; CUNHA, R. M. C. da. **Mortos e desaparecidos políticos**. Relatório da Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014. v. 3.
- NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. São Paulo: Vozes, 2002. p. 217-233.
- RÚSEN, J. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 2001.
- SCHMIDT, M. A. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. **Mneme**, Caicó, v. 16, n. 36, jan./jul. 2015, p. 10-26.
- SCHMIDT, M. A. Formação do professor de História no Brasil: embates e dilaceramentos em tempos de desassossego. **Revista Educação** (UFMS), Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 517-528, set./dez. 2015.
- SOBANSKI, A. de Q. **Educação histórica: pesquisa e produção de conhecimento na docência**. Curitiba: WAS, 2021.

---

# O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFPR E A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Anderson Lepeco<sup>1</sup>  
Leandro Palcha<sup>2</sup>

## Introdução

O estágio pode ser concebido como um espaço privilegiado de diálogo entre coletivos formativos, que oportuniza ao estudante conhecer sujeitos, discursos e práticas do seu campo de atuação, ao mesmo tempo que pode proporcionar segurança e autonomia para a realização das atividades (BIANCHI; ALVARENGA; BIACHI, 2013). Durante o estágio, almeja-se que o aprendiz adquira ferramentas para lidar com desafios e possibilidades que serão comuns na prática profissional e aprofunde ainda mais as conexões entre teoria e prática, na medida em que estas duas esferas da aprendizagem devem estar aliadas durante o exercício de qualquer profissão (BIANCHI; ALVARENGA; BIACHI, 2013).

Nessa perspectiva, o estágio da formação de professores ressalta igualmente a essencialidade de uma articulação teórico-prática, a fim de que o licenciando possa compreender melhor o processo de

---

1 Graduando do curso de Ciências Biológicas UFPR.

2 Professor do curso de Ciências Biológicas UFPR.

ensino-aprendizagem – como obter e gerar aprendizagem como consequência da ação de ensinar (PIMENTA, 2012). Em outros termos, isso significa que há um amplo campo teórico, construído durante décadas de pesquisas, que pode ser consultado e tornar tal processo mais profícuo, pautando-se o estágio como um momento de vivência formativa dentro do mundo real, no qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre. Por isso, é crucial que a inserção do estudante no campo de estágio seja cuidadosamente pensada, assumindo perspectivas que favoreçam a problematização de temas e questões da prática educativa e promovendo debates sobre desafios que poderão ser identificados e previsões que poderão ser feitas, dentro de uma das etapas de formação.

No curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) o estágio supervisionado faz parte da “Prática de Docência em Ensino de Ciências e Biologia (EM448)”, uma disciplina obrigatória do currículo da licenciatura. As atividades se dão durante um ano letivo inteiro, de forma que o estagiário pode desenvolver suas observações, intervenções e reflexões, acompanhando uma turma do Ensino Fundamental e outra do Ensino Médio o ano todo ou dividindo suas atividades ao longo do ano, entre uma turma de cada etapa de ensino ou modalidade da educação básica. Para isso, a integração entre teoria e prática permeia toda a disciplina, com encontros semanais que buscam trazer a leitura, o debate e o estudo de textos sobre a formação e prática docente. É importante ressaltar que esta não é a única disciplina do curso que envolve estágio em escolas, pois há outras voltadas, por exemplo, para observação da dinâmica do campo pedagógico na escola ou para a educação ambiental na prática.

No estágio da Prática de Docência, a noção de pesquisa possui enorme relevância para as perspectivas de discussão e análise da educação escolar, bem como ilumina as experiências formativas dos licenciandos no processo de observação, organização, planejamento da prática. Dessa forma, esta disciplina considera que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional de professores e deve ser parte do trabalho docente (ANDRÉ, 2012).

Assume-se que o conceito de professor-pesquisador estabelece um modelo de profissional que é crítico em relação à sua atividade (GHEDIN;

OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015) e entende-se que é um papel do professor buscar articular o conhecimento teórico já consolidado com sua vivência em sala de aula no dia a dia. Não obstante a isso, a perspectiva de formação do professor-pesquisador torna-se responsável pela construção do próprio conhecimento e possui a capacidade de reinventar-se com base em suas próprias observações (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015). Com isso, a pesquisa abre as portas para uma prática docente mais livre, com potencial para alcançar resultados jamais imaginados se nos restringíssemos à visão do ensino como atividade meramente técnica.

Teoricamente, o conceito de pesquisa ajuda a construir um sentido para o estudo sobre a prática e formação de professores de Ciências Biológicas. No entanto, o cenário de pandemia envolveu toda a humanidade durante o último ano e, mais especificamente, impôs obstáculos para o funcionamento das instituições de ensino onde se realizam os estágios, as quais tiveram sua realidade, indiscutivelmente, marcada por profundas e complexas mudanças nos planos político-pedagógicos. Chegando-se assim à questão norteadora desta exposição, formulada da seguinte forma: *como é que se pode contextualizar a pesquisa e suas perspectivas no estágio supervisionado da formação de professores em contexto de pandemia?*

O objetivo deste capítulo, portanto, reside em relatar as experiências do estágio supervisionado em Ciências Biológicas da UFPR em uma perspectiva de formação do professor-pesquisador, realizadas no contexto de pandemia de Covid-19. Dessa forma, e sem qualquer ambição de exaustividade, espera-se que este texto possa apresentar alguns contributos para os cursos de formação de professores.

## **Percursos do estágio com pesquisa**

O conceito de pesquisa na formação de professores é discutido por vários autores (ANDRÉ, 2012; ANDRÉ, 2016; GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015; MORAES; LIMA, 2004), sendo defendida como um pilar para o exercício da prática e formação docente.

Ainda que a literatura enfatize pontos diferentes, as proposições sobre a pesquisa na formação do professor possuem raízes comuns,

quando: “valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática”. E, ainda, “atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolverem comunidades reflexivas (ANDRÉ, 2012, p. 57).

Nos últimos anos, a reflexão sobre a formação do professor-pesquisador tem sido amplamente divulgada em nosso país, seja fazendo parte de currículos, conteúdos e bibliografias dos cursos de formação inicial e continuada de professores, seja sinalizando a busca de objetivos válidos e relevantes para agenda educacional, sobretudo, quando se pretende levar o futuro professor a realizar um trabalho prático ou uma atividade de estágio que vise a intervenções junto as escolas.

À luz do conhecimento, a perspectiva da formação do professor-pesquisador se constrói numa encruzilhada quando se pensa nas condições mínimas para sua efetivação, como disposição do professor para investigar, desejo de questionar, formação adequada para a pesquisa, disposição de tempo e recursos para desenvolver pesquisa (ANDRÉ, 2012).

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 53) têm defendido a pesquisa no estágio como um princípio orientador do processo formativo, considerando que:

A pesquisa é aquele elemento que possibilita ao professor na relação com o saber já consolidado e com a reflexão que ele organiza a partir da prática e da experiência, um elemento que possibilita ao professor elaborar os próprios conhecimentos de modo sistemático. Quer dizer que lhe possibilita construir metódica e radicalmente um modo de compreender, de explicar e de interpretar o mundo.

A partir destes pressupostos, o estágio supervisionado pode contribuir para mobilizar a perspectiva do professor-pesquisador, dando subsídios para que os professores em formação percebam que a proposta de trabalho com a pesquisa é uma dimensão eminentemente formativa e valorizando o contexto de produção, bem como as exigências mínimas



para sua efetivação. Afinal, retomando o que diz André (2012, p. 61), “precisamos examinar com cuidado essa proposta atraente de formação do professor-pesquisador para não cair nas suas armadilhas; nem atribuir-lhe um papel redentor de resolução mágica dos graves problemas educacionais; nem simplificá-la demasiadamente”.

O estágio com pesquisa propicia importantes contributos para o desenvolvimento profissional docente, particularmente, no que se refere ao papel do futuro professor na investigação de sua prática educativa, assumindo a reflexão sobre a prática como um lugar de destaque. Por certo, cada curso de formação de professores encontrará um potencial para desenvolver o estágio e o debate da pesquisa como processo formativo ao encontrar reflexões para os problemas observados em sala de aula; propor ações para melhorar o ensino de uma disciplina ou ao realizar intervenções para compreender sobre o uso de determinadas metodologias de ensino, por exemplo.

Com a pandemia de Covid-19, observa-se que a realidade educativa não deixou de existir, mas transferiu-se para o espaço virtual, constituindo novas trocas de interação entre alunos, professores e conhecimentos. Algo que resultou em menor permeabilidade dos licenciandos para a realização dos estágios e ampliou a discussão sobre o papel do estágio, do estagiário, do professor-orientador, professor-supervisor entre outros. Portanto, a proposta desta exposição nasce de reflexões desencadeadas sobre o desenvolvimento do estágio de forma remota e, acima de tudo, acreditando que mesmo universidade e escola partindo de distintos estados iniciais de trabalho e recorrendo a caminhos igualmente distintos, seja possível chegar a um mesmo estado final: refletir sobre a formação do professor-pesquisador.

## **O estágio da licenciatura em Ciências Biológicas no contexto da pandemia**

No começo do ano de 2020 vários aspectos cotidianos foram alterados em função da pandemia de Covid-19. Novas necessidades foram criadas, enquanto antigas problemáticas foram expostas (SANTOS, 2020). Em termos de educação, no mundo todo, tanto as portas de escolas e quanto de universidades foram “fechadas” por seus respectivos

governos por se caracterizarem como locais de alto potencial de dispersão da doença (BURGESS; SIEVERTSEN, 2020). Diante disso, as aulas sofreram grande impacto, pois, nesse contexto, o modelo de ensino presencial não estava mais disponível e alternativas teriam de ser exploradas. Uma solução amplamente adotada pelas Secretarias de Educação foi o ensino remoto, com aulas transmitidas em plataformas da internet ou canais de televisão, sendo as atividades entregues às escolas também de forma remota, sem contato físico entre docentes e discentes.

Esse novo cenário tornou-se cada vez mais desafiador à medida que a maior parte dos envolvidos não conhecia ou não estava acostumada com a estrutura e dinâmica do ensino remoto (PRATA *et al.* 2020). Conseqüentemente, houve um amplo movimento para que professores dominassem tecnologias e plataformas digitais a fim de viabilizar o ensino. Houve uma preocupação ainda maior em relação aos estudantes, quanto à disponibilidade de recursos tecnológicos imprescindíveis para acompanhar as aulas, o que nem sempre é possível devido à baixa condição financeira de muitas famílias (CAMPANHA, 2020). Assim, de um lado, as universidades promoveram programas de empréstimo de notebooks, tablets e pacotes de internet para garantir isonomia entre os acadêmicos, durante a realização de atividades curriculares remotas e, por outro, na rede de educação básica o desafio era basicamente em como desenvolver o ensino e garantir o acesso destes recursos por todos, dada quantidade de alunos. Fato é que a pandemia alterou a dinâmica do sistema educativo de muitas universidades e escolas e, em decorrência disso, o estágio que depende da educação escolar foi fortemente impactado, já que a pandemia impôs um trabalho hercúleo para os cursos de formação de professores, escolas e professores em atividade.

Em nosso caso, as atividades da Prática de Docência haviam sido iniciadas presencialmente em março, mas, após duas semanas, foram restringidas as atividades nos *campi* da Universidade Federal do Paraná, impossibilitando a realização de aulas presenciais. Para além disso, não havia normativa para a realização de aulas remotas.

Após um amplo debate em toda a universidade, a retomada das atividades só foi possível por meio da Resolução 44/2020 – CEPE da UFPR, publicada em 04 de maio de 2020, que permitiu a continuidade

de atividades de estágio, desde que de forma remota. Nesse sentido, apresenta-se aqui um breve relato das experiências formativas de uma das turmas de estágio da disciplina “Prática de Docência em Ensino de Ciências e Biologia”, do curso de Ciências Biológicas da UFPR, do turno noturno, realizada ao longo de todo o ano de pandemia e contando com a participação dos autores deste trabalho.

Com efeito, as experiências partilhadas aqui designam um pouco do trabalho desenvolvido para o funcionamento do estágio da formação de professores, num cenário de incertezas, desafios, decepções, cansaços, mas também com muitas possibilidades de crescimento e desenvolvimento profissional que acompanharam a jornada dos licenciandos na realização do estágio em meio ao contexto de pandemia.

### **A nova realidade educativa: ressignificando desafios e possibilidades ao estágio**

A princípio, as atividades de estágio da Prática de Docência foram retomadas por meio de planos de trabalho que eram desenvolvidos somente com a turma da universidade, sem o contato direto com os campos de estágio. Desde então propôs-se a turma encontros pela internet a partir do mês de maio e, por estar vetada a ocorrência de atividades presenciais, a disciplina buscou por possibilidades para desenvolver o estágio obrigatório de forma *on-line* numa perspectiva investigativa, que partia da problematização de questões do universo escolar, estudos de textos, busca por sistematizações ou construção de produtos educacionais digitais, apresentação e discussão de materiais produzidos e rodas de conversa com a turma, sendo que todas as atividades deveriam registradas em um diário formativo.

Em um primeiro momento, as atividades eram baseadas na pesquisa e análise, seja de documentos ou de características das escolas com as quais os estudantes já haviam entrado em contato em março de 2020. Essa investigação inicial contribuiu para que fosse constituído um cenário onde ocorreriam as observações e intervenções. No nosso caso, inicialmente o campo de estágio era na região central de Curitiba, mas dada as circunstâncias ele foi substituído por outro na região periférica da cidade. O contexto socioeconômico encontrado foi contrastante com

aquele do colégio no qual a maior parte do estágio ocorreu, próximo à região periférica da cidade. Tais investigações foram importantes para o redirecionamento de intervenções dentro de cada realidade.

Dentre as atividades, também foi iniciado o acompanhamento das aulas de ciências e biologia, do canal *Aula Paraná*<sup>3</sup> disponibilizadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR). Por meio das videoaulas, foi possível contemplar os conteúdos que estavam sendo abordados na rede estadual de educação, assim como as estratégias e as linguagens utilizadas pelos docentes. Além disso, foi possível fazer uma busca sobre os elementos necessários para prática educativa, os quais eram os temas das discussões semanais e estudos dirigidos. É válido lembrar que as videoaulas disponibilizadas pela SEED não necessariamente são similares à forma de aula encontrada em momentos de ensino presencial no contexto social específico de cada escola da rede pública de ensino.

Em outro momento da disciplina, mais precisamente em agosto de 2020, a SEED/PR autorizou que os estágios fossem realizados de forma remota nas escolas, por meio do *Google Classroom*. Nesse contexto, uma primeira preocupação vivenciada diz respeito ao contato entre universidade e escola, pois, como sustenta a literatura, geralmente esse contato é bastante sensível, devendo ser meticulosamente planejado para que haja uma boa relação institucional e, conseqüentemente, propicie uma boa vivência do formando dentro do contexto escolar (KRASILCHIK, 2012). A recepção de estagiários nem sempre é bem-vista por profissionais que já estão inseridos na rede de ensino, uma vez que aqueles estão ali para observar e avaliar suas atividades no contexto da disciplina, o que pode dar uma impressão de fiscalização. Esta impressão pode ser ainda mais acentuada em um contexto em que professores e professoras devem conduzir suas atividades em um ambiente anormal – o remoto, induzido pela pandemia. Desta forma, obter uma resposta positiva por parte da escola foi uma preocupação recorrente nas primeiras etapas estágio.

---

3 Plataforma *Aula Paraná*. Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UCfbFento2\\_mCEyUgeiwImiQ](https://www.youtube.com/channel/UCfbFento2_mCEyUgeiwImiQ), acesso em: 20 maio 2020.

Entre os desafios enfrentados para o acompanhamento das turmas havia a burocracia (ou o processo de tramitação de ao menos onze documentos entre escola, UFPR e SEED/PR, os quais precisavam ser preenchidos, assinados, digitalizados e minuciosamente analisados pelos núcleos jurídicos das instituições até que o estágio fosse liberado), o que atrasou em meses a inserção dos estagiários nas escolas e o planejamento com o professor-supervisor das atividades que poderiam ser desenvolvidas. Por conta disso, o contato com o supervisor na escola ocorreu poucos meses antes do fim da disciplina. O curto período para adequação ao contexto das turmas e do planejamento de intervenções fez com que houvesse uma curta janela de tempo para que a intervenção fosse efetivada. Por se tratar do fim do período letivo, muitos alunos da escola já não estavam mais acompanhando os encaminhamentos do professor-supervisor, havendo pouca participação nas reuniões por videochamada.

Tal cenário adicionou uma série de complexidade para a pesquisa no estágio, o que levou a ressignificar a perspectiva de pesquisa no intuito de se adaptar as características do ambiente escolar naquele momento, em termos de observação, planejamento e intervenção para docência de forma remota. Desta forma, priorizou-se em analisar as interações dos alunos e professores nas salas de aula remotas como forma de compreender a nova realidade educativa, sendo que alguns alunos se engajavam nas atividades, mesmo após já terem obtido a aprovação, enquanto outros não se manifestaram na plataforma virtual.

Nesse sentido, as discussões sobre a pesquisa no estágio, entre os estagiários e o professor, facilitaram a obtenção de ferramentas e estratégias para que a prática de docência fosse construtiva. Por exemplo, ao saber que os alunos que participavam das aulas na escola se preparavam para o vestibular, foram produzidos às escolas materiais didáticos digitais (videoaulas, podcasts, infográficos entre outros) sobre o conteúdo abordado nas videoaulas, de forma a aprimorar a disponibilização de recursos educativos acessíveis.

Um elemento claramente demonstrado pelas experiências do estágio foi o distanciamento dos alunos em relação à escola, que vai além do aspecto físico. Ficou evidente que, em ambiente virtual, é necessário

que o docente busque contato com os alunos e alunas de forma mais intensa, pois estes acabam se afastando e interagem muito pouco, deixando de lado as atividades propostas. Indo além, tal distanciamento mostrou que alguns podem mesmo desistir de concluir os componentes curriculares. Buscou-se, então, ao longo do estágio, compreender o que leva os alunos a se desmotivarem, documentando a forma como isso ocorria e discutindo as maneiras de reverter tal cenário, o que poderá ser posto em prática na atividade profissional futura.

No âmbito dos profissionais da escola, tanto o corpo docente quanto o pedagógico buscaram estimular os alunos a realizarem as atividades propostas, assim como a participar das reuniões agendadas. Havia, de fato, certo grau de liberdade para organizar as atividades, mas certamente que as orientações advindas das esferas superiores não agradaram a todos da mesma forma, já que a proposta de videoaulas para toda a rede estadual é abrangente e não necessariamente alinhada com as propostas individuais das aulas dos professores.

Outro aspecto observado no estágio e que trouxe certo incômodo para o planejamento pedagógico foi a ausência de prazos mais distribuídos para a entrega das atividades, o que fez com que muitos alunos as entregassem todas juntas ao fim do ano, sobrecarregando os professores. Sob uma perspectiva investigativa, tais conflitos devem servir de base para uma readequação das atividades para os próximos períodos de educação à distância, tomando como base, por exemplo, intervenções que deram certo em outras turmas ou até mesmo em outros colégios do país a fora.

## **Considerações finais**

A pandemia alterou em muito a educação brasileira, afetando as atividades de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Conseqüentemente, o estágio em tempos de pandemia oferece novos desafios para os cursos de formação de professores e para as escolas que os recebem. No âmbito das universidades, há necessidade de se construir condições mínimas para que essa formação seja possível. Dadas tais condições, os cursos de formação de professores possuem o desafio de

garantir que tal contato excepcional seja produtivo para todas as partes. Escolas e docentes têm a possibilidade de guiar os futuros professores por esse contexto que é novo e desafiador também para suas profissões. Por fim, o licenciando tem por tarefa explorar essa realidade e buscar, por meio de observações e interações, construir uma imagem do ambiente escolar, contemplando seus desafios em tempos de pandemia e extrapolando, quando possível, elementos comuns ao ensino de forma geral.

As escolas, principalmente aquelas da rede pública, oferecem um ambiente propício para a visualização dos problemas enfrentados pela educação brasileira, agora ressignificados pela pandemia. Em um tempo adequado, é possível que estudantes de licenciatura façam propostas e colham seus resultados, podendo buscar na perspectiva da pesquisa uma forma de aprimorar tais propostas. Esse processo tem um potencial de formação imenso, sendo de clara contribuição para a atividade como profissional no futuro. Tendo enfrentado e inspecionado de forma profunda o ambiente escolar na pandemia, esses futuros professores e professoras terão em mãos uma formação diferenciada, sensibilizada para questões que teriam menor enfoque em um contexto de normalidade sanitária. Esse conhecimento será útil para exercer a atividade educadora com maior resiliência e empatia e, quem sabe, com dicas valiosas de como melhorar ou ressignificar as práticas educativas estudadas.

Na perspectiva do desenvolvimento profissional, assumimos com André (2012, p. 32) que a formação docente, baseada em uma concepção de professor crítico-reflexivo:

Orienta-se para o desenvolvimento de capacidades de processamento de informações, de elaboração de diagnósticos, de análise crítica das situações vividas, de registro e avaliação do que deu certo e do que não funcionou. Orienta-se para a formação de um professor que seja capaz de se debruçar sobre o trabalho profissional, compreender o que está acontecendo, problematizar aquela situação, buscar elementos para entender melhor, dar inteligibilidade àquela situação, avaliar o que está bom, o que precisa melhorar, tomar a decisão de incorporar essas constatações feitas em um trabalho de reestruturação de sua prática.

Já em resposta a nossa questão norteadora, parece-nos que a pesquisa pode ser contextualizada durante o estágio em contexto de pandemia, ao: a) enfatizar o reconhecimento de diversas atividades de ensino que levam as problematizações da realidade escolar, como análise de documentos e sites das escolas; b) proporcionar aos estagiários formas de investigar estratégias de ensino-aprendizagem alternativas, como no caso de construção de materiais didáticos digitais; c) valorizar as teorizações da formação de professores que servem como conhecimento-base para analisar os problemas práticos e do cenário remoto e/ou presencial; e d) promover formas de trabalho colaborativo em que o estagiário possa também mediar os conteúdos *on-line* como experiências e vivências relacionadas com a educação à distância. Com isso, percebe-se que há pelo menos duas perspectivas para abordar a questão do estágio com pesquisa no contexto de pandemia, uma do ponto de vista formativo em que o estagiário ao mesmo tempo que observa a realidade educativa remota também pesquisa as possibilidades para o trabalho neste contexto e desdobramentos para o contexto presencial; e outra perspectiva em uma linha mais profissional, em que o estagiário se vê como futuro professor num contexto remoto ou presencial e reflete sobre a importância de seu desenvolvimento profissional.

Resta dizer que o estágio com pesquisa possui um papel fundamental no percurso formativo dos professores de Ciências Biológicas, ao fomentar e promover possibilidades de reflexão sobre a formação e prática docente. Pelo contexto vivenciado, a pandemia trouxe efeitos que certamente alijaram o trabalho com estágio, mas, ainda assim, fortaleceram a perspectiva da pesquisa no estágio, permitindo analisar e compreender as práticas de ensino de biologia e seus limites, tanto no momento presente quanto no futuro.

## Referências

ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 55-69.



ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 17-34.

BIANCHI, A. C. M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. **Orientação para estágio em licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

BURGESS, S.; SIEVERTSEN, H. H. **Schools, skills, and learning: the impact of Covid-19 on education**. 2020. Disponível em: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>. Acesso em: 4 dez. 2020.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (CAMPANHA) **Guia Covid-19: educação e proteção de crianças e adolescentes**. 2020.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2012.

MORAES, R.; LIMA, V. M. R. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 2. ed. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2004.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRATA, E. G.; DE SOUSA, R. F.; DE ARAÚJO, J. F.; CORREIA, L. M. **Plataformas digitais e o ensino a distância em tempos de pandemia pelo olhar da docência**. *In*: MARTINS, E. R. (org.) *Tecnologias educacionais: ensino e aprendizagem em diferentes contextos*. São Paulo: Editora Científica, 2020. 309 p.

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

---

# A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR- PESQUISADOR: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E SUA IMPLICAÇÃO NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Halyne Czmola<sup>1</sup>  
Rita de Cassia Tinte<sup>2</sup>

## Introdução

Partindo do estágio obrigatório em organização do trabalho pedagógico e da participação das autoras na mesa “A pesquisa com/sobre/na escola e o professor pesquisador: mediações desde o estágio<sup>3</sup>” – ambos oriundos do setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) –, o presente trabalho visa discutir pontos referentes ao estágio obrigatório na formação inicial de professores no curso de Pedagogia (UFPR), principalmente no que se refere a formação de um professor-pesquisador. Ademais, se faz necessário também discutir o papel da formação

---

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Professora da Rede Pública de São José dos Pinhais.

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Professora da Rede pública de São José dos Pinhais.

3 Constituinte do fórum “Os estágios de formação pedagógica e a relação Universidade-escola: Dilemas, desafios e perspectivas em tempos de pandemia” realizado pelo CEALI (Centro de Articulação das Licenciaturas do Setor de Educação – UFPR), em outubro de 2020.

continuada de professores para atuar no ambiente escolar, partindo da concepção de um professor-pesquisador e de um pedagogo-formador.

Partilhamos o pressuposto de que o desenvolvimento profissional é um processo complexo que não se finda em uma colação de grau, mas que se inicia nas salas de aula da Universidade e se estende durante toda a atuação profissional, pois os sujeitos estão em constante desenvolvimento e aprendizado. Sendo assim, o estágio obrigatório supervisionado, parte constituinte e essencial no currículo dos cursos de graduação e principalmente das licenciaturas, é um dos elementos mais importantes nesse processo de crescimento profissional docente. É o momento em que o acadêmico tem oportunidade de estabelecer relações entre a teoria e a prática, sendo uma possibilidade de articulação entre elas, e para tanto, é preciso que o estudante assuma papel ativo nessa jornada.

Este escrito toma por base duas experiências: (a) primeiro, a vivência de três acadêmicas no ano de 2019 durante a Prática pedagógica C – Estágio Supervisionado na Organização Escolar (EP449) e Organização do Trabalho Pedagógico (EP448), ambas disciplinas obrigatórias e ofertadas no último ano do curso de Pedagogia da UFPR, sendo ministradas pela professora Márcia Baiersdorf, e que funcionam de forma articulada totalizando 330 horas de carga horária distribuídas ao longo de um ano letivo. A prática em escola foi realizada em um colégio estadual no bairro do Guabirota na cidade de Curitiba durante o período noturno. O colégio atende durante este período os alunos de nível técnico para os cursos subsequentes de Qualidade e Química, contando com apenas uma pedagoga concursada; (b) Para este texto também se considera a vivência dessas mesmas acadêmicas de Pedagogia, só que agora graduadas no ano de 2020, focando nas primeiras experiências profissionais e o entendimento acerca do professor-pesquisador, no contexto da educação pública.

Para as reflexões e indagações que se seguem, consideramos também o papel essencial desenvolvido pelo pedagogo formador dentro da escola, tanto na formação dos novos profissionais da educação, como daqueles que já atuam dentro da instituição. Afirma então Negoseki (2018, p. 96-97):

Partindo da concepção da escola como comunidade de aprendizagem, “onde se produz conhecimento sobre educação” (ALARCÃO, 2011, p. 41), é que o trabalho do pedagogo como mediador no que diz respeito a formação continuada dos professores se constitui. Os professores esperam que a escola seja um espaço de formação continuada, almejam que se constitua num espaço de troca de experiências e de reflexão sobre a prática. [...] esse apoio não se resume a uma formação continuada que ofereça palestras, oficinas e cursos em momentos estanques e esporádicos, desfocados da realidade dos problemas da escola. A formação continuada é vista como uma formação que se prolonga por toda a vida, e fundamental num momento social e histórico em que a cada minuto são introduzidas novas tecnologias e novas linguagens; no qual os currículos são reelaborados; a estrutura da escola é alterada; as maneiras de ensinar e aprender são modificadas; as diversidades sociais e culturais se mostram mais evidentes e os valores e perspectivas por parte dos alunos se reconstróem.

É nesse contexto de mudanças cotidianas que está o pedagogo, aquele que sabe articular o que aprendeu com o que está aprendendo, buscando favorecer aos professores a troca de experiência, de angústias, ansiedades e sonhos, para que os mesmos vejam na figura do pedagogo o formador por excelência, a pessoa que estabelece e fortalece as relações e os aprendizados. Desempenhar esse papel não é fácil, no entanto é de suma importância que o pedagogo possa dar suporte ao desenvolvimento individual e coletivo dos professores, contribuindo para salientar a escola enquanto comunidade de aprendizagem constante.

Durante o desenvolvimento do estágio supervisionado, a perspectiva de se adotar uma postura de professor-pesquisador era algo muito presente. Por ressaltar a questão da investigação, de um olhar ativo e atento sobre a realidade escolar em que se está inserido, de fazer parte do contexto, aprender, questionar e refletir. Isto será mais aprofundado no tópico a seguir.

## **O professor pesquisador**

É costumeiro que ouçamos a importância de um professor ser também um pesquisador reflexivo, mas o que exatamente significa isso? O

professor deve sair da sala de aula e ir ao laboratório realizar pesquisas teóricas e empíricas? Ou que é preciso comprovar de maneira quantitativa uma hipótese educacional? Mas será que são destinados aos dados de pesquisa na área de Educação a mesma importância significativa que é destinada a outras áreas? Ou ainda, por que por vezes esses dados são ignorados? Devemos então, não atribuir cientificidade aos processos educativos e pedagógicos? Quais seriam as especificidades das pesquisas em educação?

Pensar e responder essas e muitas outras questões parece um terreno infértil, sem saída ou resolução, no entanto, quando conseguimos compreender o cerne dessa problemática, se torna possível discutir e refletir sobre a mesma. Nunes (2007, p. 99) nos diz que:

A unificação da pesquisa científica com a prática profissional requer não somente a reconceitualização do magistério como uma profissão ancorada na própria Ciência. São necessárias também modificações nos sistemas subjacentes ao conhecimento, principalmente às relativas a desenvolvimento, validação e implementação de dados de pesquisa nas salas de aula.

Quando nos deparamos com as formas de pesquisa científica, estamos diante de modelos de aplicação de conhecimento muito diferentes, muitas vezes “a comunidade científica desenvolve e valida inovações educacionais e os professores aplicam-nas de forma passiva.” (NUNES, 2007, p. 100), nesse sentido, os professores atuando de maneira passiva podem interpretar esses conhecimentos como produtos finais e não como parte de um processo. As pesquisas científicas direcionadas ao ambiente educacional podem, muitas vezes, levar em conta os fatos, que são observáveis e que podemos quantificar. Observemos as muitas orientações que vêm das hierarquias superiores, como o governo, essas orientações podem não ser aplicáveis em um ambiente e momento específico, no entanto, elas não deixam de ser científicas, o que é válido refletir e levar em consideração são as variáveis adjacentes das relações estabelecidas entre os sujeitos dentro da escola e é nesse momento que o professor pode estabelecer uma relação entre teoria e prática.

Em contrapartida podemos nos deparar com formas de conhecimento pragmáticas, que necessariamente não emanam de pesquisas e teorias formais, Nunes (2007, p. 100) reitera que

No modelo pragmático, o professor é percebido como produtor e implementador de práticas educacionais que funcionam, enquanto a comunidade científica é caracterizada como produtora de estratégias que, em geral, são passíveis de aplicação apenas em ambientes rigorosamente controlados.

Esse modelo apresenta defasagens, assim como o anterior, ou seja, o professor pode criar uma supervalorização dos conhecimentos tácitos ou pragmáticos, aliando o “sucesso” escolar somente a prática cotidiana, vindo a ignorar e descontextualizar as variáveis do ambiente em que os sujeitos escolares estão inseridos. Quando o professor orienta seu trabalho somente a partir de práticas escolares, sem levar em conta a teoria que está envolta do seu trabalho, pode acarretar em uma falta de controle e estratégias de ensino, comprometendo seu trabalho pedagógico. Por exemplo, o professor quer investigar um problema específico que está atingindo toda a turma, nisso, ele desenvolveu uma forma de resolver esse problema somente a partir das experiências pelas quais ele já viveu em suas práticas anteriores, mas em determinado momento surge a seguinte questão “essa maneira de ensino alterou o comportamento dos alunos ou essa mudança ocorreu devido a outras variáveis?”. O professor, quando não tem dimensão da importância de aliar sua prática a modelos teóricos, pode considerar o conhecimento que emana da prática como válido e funcional, independente de teorias e pesquisas formais.

Mas então qual a melhor forma/modelo de conhecimento? Existe? É preciso, antes de mais nada, que o professor, de maneira especial o professor-pesquisador, compreenda e traga para si uma reconceitualização sobre a relação de prática e teoria, não há um modelo específico, o que existe é o ir além de um modelo estritamente científico, sem ignorar o conhecimento pragmático, é poder aliar sua prática a conhecimentos consolidados científica e historicamente, levando sempre em conta quais formas de conhecimento são aplicáveis em sala de aula. Isso sem realizar recortes estritamente limitados e análises circunscritas aos aspectos aparentes de problemas, é preciso fazer perguntas profundas,

fugir da adoção acrítica de perspectivas, sabendo que é difícil conciliar os papéis de ator e de pesquisador (ANDRÉ, 2005).

Em Shulman (1986 *apud* NUNES, 2007, p. 101) há a proposição de um modelo “no qual o conhecimento derivado da pesquisa e da prática, intitulado conhecimento proposicional, são complementados por outras fontes de conhecimento do professor”. Nesse sentido o próprio autor apresenta um novo conceito “o conhecimento de caso” que pode trazer mecanismos favoráveis para o trabalho do professor, “o conceito envolve a descrição detalhada de como um princípio teórico ou procedimento prático pode ser utilizado em uma determinada situação, considerando as variáveis contextuais, cognitivas e afetivas” (NUNES, 2007, p. 101), essa ferramenta pode ser uma facilitadora na análise e reflexões de situações e casos reais contextualizados dentro do ambiente escolar.

No entanto, quando nós, professores, estamos diante da prática, podemos nos deparar com uma incompatibilidade daquilo que é aprendido sobre um conceito e o que realmente acontece nas situações reais. Nesses casos, Tardif orienta que (2000 *apud* NUNES, 2007, p. 101)

[...] o conhecimento profissional exige uma parcela de improvisação e adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não apenas compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

É a partir desse conhecimento que o professor pode vir a tornar-se um professor reflexivo, ou seja, aquele que reflete e orienta sua prática não apenas no momento da sala de aula, mas fora dela. O profissional docente precisa ser capaz de refletir sobre suas ações, adaptar as mesmas, compreender e também criticá-las, mesmo que tudo isso venha a implicar no afastamento das teorias, isso não significa afastar-se da cientificidade do seu trabalho pedagógico e educativo, mas é imergir profundamente em sua prática, para que possa ter mecanismos suficientes para aliá-la a teoria mais adequada.

Dada essa perspectiva, suponhamos que o professor seja um pesquisador por excelência, no entanto, não é assim que acontece. O

professor precisa ser capacitado para que desenvolva a pesquisa em sua prática, nesse sentido não é somente a exposição a cursos e oficinas sobre práticas docentes, didática e metodologias de ensino, mas é preciso favorecer a aquisição de mecanismos que facilitem o desenvolvimento da pesquisa dentro e fora de sala de aula. Cooke (*et al.*, 1993 *apud* NUNES, 2007, p. 103) afirma que

A literatura científica tem sugerido que professores expostos a cursos e práticas de pesquisa em programas de formação ou aperfeiçoamento de professores tendem a apresentar uma atitude mais positiva a respeito da realização de pesquisas em sala de aula.

Nesse sentido, o professor exposto às práticas de pesquisa, desde a graduação e também ao longo de sua formação continuada seria essencial para que esse profissional tivesse a oportunidade de criar problemas de pesquisa condizentes com sua prática real e não meramente advindos de teorias.

O professor quando compreende seu papel como alguém que também produz e reconstrói conhecimento e não simplesmente um “ensinador”, que está reduzido a funções meramente burocráticas, consegue entender que pesquisar faz parte da sua atuação docente e é uma nova concepção de ser professor. Hoje, o professor não é aquele sujeito formado que transmite os conhecimentos acumulados histórico e socialmente, ele está competindo com muitas outras variáveis, como as tecnologias, as redes de comunicação em massa, entre tantos outros, por isso, pensar e repensar sobre o ser professor-pesquisador se faz necessário.

De acordo com André (2006 *apud* PESCE; ANDRÉ, 2012, p. 41)

[...] a formação do professor pesquisador pode ser uma das possibilidades, pois a pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar as ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se sentirá



menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar suas próprias decisões.

Dadas as exigências da realidade atual e a complexidade da atividade docente, saber levantar hipóteses, diagnosticar, buscar fundamentação teórica e analisar dados são algumas competências que podem ajudar muito a atividade do professor. Nesse sentido, é imprescindível que o preparo e o contato específico com a pesquisa e suas formas ocorra na formação inicial, mas como se dá isso? De formas variadas, mas nesse texto vamos salientar a importância da formação do professor-pesquisador durante os estágios obrigatórios, em específico, no curso de licenciatura em pedagogia.

## **O estágio na formação inicial de professores e pedagogos**

A formação inicial é um terreno fértil para se estudar as diversificadas formas do *tornar-se* professor e também pedagogo. Este é um processo que não acontece repentinamente, ele “implica aprender a ensinar [...] e a socialização profissional [...], bem como a construção de identidade profissional” (FLORES, 2010, p. 182), e tudo isso se inicia a partir da formação inicial. Nesta perspectiva, as disciplinas de estágio teriam um caráter fundamental para os futuros profissionais da educação, afinal, este seria o primeiro contato obrigatório dos estudantes com seu futuro local de trabalho e com sua futura profissão.

Falando especificamente sobre o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, o currículo ao qual as estudantes em questão seguiam era o promulgado no ano de 2009, que especificamente sobre a formação do pedagogo contava com as seguintes disciplinas: Função Social do Pedagogo (EP098), ofertada na grade horária de periodização indicada do primeiro semestre do curso e depois outras duas disciplinas apenas no último ano da graduação, sendo elas: Prática pedagógica C – Estágio Supervisionado na Organização Escolar (EP449) e Organização do Trabalho Pedagógico (EP448). Com isso conclui-se que o último ano da graduação em Pedagogia na UFPR é fundamental para a formação do futuro pedagogo, afinal é neste momento que ocorre o estágio direto com o pedagogo.

Como já mencionado anteriormente, a postura adotada pelos alunos no desenvolvimento do estágio está ancorada no professor-pesquisador, que agora adentra o ambiente escolar para ter seu contato mais aprofundado com as dinâmicas escolares reais e com a ação do pedagogo. Os tempos da escola em sua grande maioria das vezes não contribui para que os sujeitos que a constituem possam teorizar e refletir, há uma constante demanda de resolução de problemas imediatos. Por isso, enquanto estagiários é preciso aproveitar a oportunidade para refletir sobre a escola, aprender com/sobre/na escola, questionar e criar no ambiente escolar, considerando que há tempo para a observação, para a troca, para o estudo, para a significação e ressignificação. Assim, é possível que a partir do estágio a visão de professor-pesquisador possa florescer na formação de cada futuro professor, tendo tido a experiência do fazer pesquisa em escola. Afinal, o tornar-se professor já estaria banhado no processo reflexivo do fazer pesquisa.

O que se alinha muito com essa perspectiva é a compreensão do professor como um profissional intelectual, afastando-se de uma visão unicamente técnica (GIROUX, 1988). Assumindo a responsabilidade pelo levantamento de questões sérias acerca do que se ensina, como se ensina e sobre quais metas estão lutando. Com isso, o relato de experiência proposto neste texto compartilha dessas reflexões, pensando que o ensino envolve mais do que o treinamento de habilidades, mas uma preocupação com uma educação que seja emancipadora e libertadora.

Compreendendo as escolas como:

locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla (GIROUX, 1997, p. 161).

E isso faz parte da compreensão sobre o contexto escolar, entendendo que as escolas são mais do que locais de reprodução sociocultural, elas são um campo de lutas e também de possibilidades. A experiência

de estágio que será relatada buscou ancorar-se em um projeto emancipatório, no que se refere ao plano de ação, que possibilitasse uma prática dialógica e ativa dos sujeitos sobre suas perspectivas sobre a escola. E também foi construído um documentário como forma de relatório de prática de estágio, que dialogasse com o que foi observado no cotidiano da escola.

O primeiro destaque do estágio vai para a compreensão acerca da identidade do pedagogo, que “não pode ser nem um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. [...] Somente será considerado pedagogo aquele que fará surgir um ‘mais’ na e pela articulação teoria-prática na educação” (HOUSSAYE *apud* LIBÂNEO, 2010, p. 35-36). Ou seja, o pedagogo é um verdadeiro mediador que também articula teoria e prática, é um profissional que “atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista, objetivos de formação humana definidos” (LIBÂNEO, 2001, p. 4). Juntamente com essas reflexões sobre o pedagogo, foi analisado o Projeto Político e Pedagógico da escola de atuação no estágio e também o Regimento escolar. Destacamos novamente que o estágio foi realizado em um colégio estadual no bairro Guabirota em Curitiba/PR, no período noturno do ano de 2019. Durante este período a instituição atende alunos de nível técnico subsequente para os cursos de Qualidade e Química.

Enquanto atividades produzidas na disciplina de Prática pedagógica C – Estágio Supervisionado na Organização Escolar (EP449) e Organização do Trabalho Pedagógico (EP448), foram elaborados diários de campo a partir das observações, apresentações, rodas de conversa, leituras de artigos e livros, a produção de um relatório final não convencional, produção de um plano de ação e também a escrita de um artigo. Neste texto, focaremos na experiência da construção do relatório final e alguns aspectos do plano de ação que se relacionam.

Como proposta investigativa e de materialização dos esforços de pesquisa, foi proposto pela professora Márcia Baiersdorf (orientadora do grupo de estágio) que o formato de relatório fugisse do convencional texto escrito, para que juntamente com o processo de pesquisa, fossem

construídas novas formas de análise de dados, de transfiguração de sentidos e de interpretação do espaço escolar vivenciado no estágio. Foi escolhido trabalhar com a proposta de construção de um documentário, visando articular falas dos sujeitos da escola, com a participação das estagiárias e também de outros profissionais que se relacionassem com as temáticas e assuntos que surgissem das questões que envolvessem o colégio em questão. A seguir será melhor trabalhado o processo de desenvolvimento do documentário e sua implicação para pesquisa sobre/na escola.

### **O documentário como instrumento para a pesquisa sobre/na escola**

O gênero documental surgiu do interesse do cinema em registrar acontecimentos cotidianos. De forma breve é pertinente destacar a perspectiva de Bill Nichols sobre os documentários, destacando que cada documentário tem uma voz própria e uma forma de relatar. Nichols afirma que todos os filmes são documentários, mas que os documentários de representação social são os que chamamos de não-ficção:

esses filmes representam de forma tangível aspectos de um mundo que já ocupamos e compartilhamos. Tornam visível e audível, de maneira distinta, a matéria de que é feita a realidade social, de acordo com a seleção e a organização realizadas pelo cineasta. Expressam nossa compreensão sobre o que a realidade foi, é e o que poderá vir a ser (NICHOLS, 2005, p. 26-27).

Assim, eles nos possibilitam novas visões de um mundo comum para que tenhamos a chance de explorá-los e compreendê-los. Nos documentários encontramos histórias e argumentos, evocações e descrições, com elas é possível ver o mundo de uma maneira nova. Não esquecendo que o documentário é uma representação e também significam os interesses de outras pessoas, é um filme com diversas vozes de enunciação.

E o objetivo de escolher o documentário como forma de desenvolvimento do relatório de estágio foi justamente poder compartilhar

uma parcela do colégio em que o estágio foi realizado, poder contar com as diversas vozes dos sujeitos, poder ter a fala em imagem e voz das pedagogas falando sobre seu trabalho e refletindo sobre sua atuação, poder contar com um processo gradual que tivesse as primeiras impressões das estagiárias no campo, e também suas trajetórias no decorrer de um ano de estágio até que contasse com o depoimento delas ao final do processo. Falas dos demais sujeitos da escola e também a partir das reflexões e temáticas levantadas nas narrativas dos sujeitos sociais entrevistados, foi convidado outros sujeitos para compor o debate.

Para isso, foi elaborado um dossiê que contou com as primeiras propostas acerca do documentário a ser construído durante o ano de 2019. O material audiovisual sofreu grandes processos de seleções, escolhas, reconfigurações e edições, afinal o processo de roteirização, gravação e edição foi gradual, com isso muito material foi coletado, registrado e arquivado. E apenas uma parcela de tudo que foi desenvolvido compôs a narrativa final do documentário. Nas palavras de Napolitano (2009, p. 12): “todo filme é resultado de um conjunto de seleções, escolhas, recortes, perspectivas, que envolve um leque de profissionais e de interesses”, e com esse documentário não poderia ser diferente, após o fechamento de cada parte, além da edição feita pelo grupo de estagiários, o documentário também contava com o olhar externo da orientadora e também dos sujeitos que foram entrevistados, que contribuíram com suas opiniões acerca do material.

O modo de documentário escolhido foi o expositivo, contando com defesa de argumentos, objetividade, narrativa de fatos e continuidade de argumentação. Enquanto referências, pensou-se em pautar-se no movimento da Nouvelle Vague para os momentos em que fossem coletadas imagens do cotidiano, utilizando-se de cortes bruscos, câmera na mão que acompanhava os sujeitos e movimentos de câmera, além do uso da voz off. Para os momentos de entrevistas optou-se por câmera fixa e câmera GoPro na mão para remeter aos momentos de imagens do cotidiano.

Figuras 1, 2, 3 e 4 – Frames do documentário

Fonte: As autoras (2019)



Vale observar que, o que se entende por cotidiano nem sempre é a visão que todos possuem, “as atividades observadas na escola, [...], podem ser compreendidas como cotidianas apenas em referência a estes sujeitos” (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 140), se configurando como pequenos mundos que são definidos considerando a experiência direta e a história de vida de cada sujeito (ROCKWELL; EZPELETA, 2007).

O roteiro do documentário foi pensado em sete blocos:

|   |  |
|---|--|
| 1. Introdução: apresentação individual dos integrantes                                | Sujeitos Sociais:<br>Estagiárias   |
| 2. Parte Histórica + Matadouro + Grupo Escolar<br>2.1. Arquitetura Escolar + Mudanças | Sujeitos Sociais:<br>Estagiárias e professores da UFPR setor de Educação e Arquitetura |
| 3. Metodologia + Pesquisa em escola + Etnografia                                      | Sujeitos Sociais:<br>Estagiárias e professora da UFPR setor de Educação                |

|   |   |
|---|---|
| 4. Articulação do trabalho pedagógico<br>4.1. Sujeitos da escola<br>4.2. Tempos e espaço<br>4.3. Conhecimento escolar | Sujeitos Sociais:<br>Diretor, estagiárias, estudantes,<br>pedagogas e professor |
| 5. Escola como experiência social<br>formadora  | Sujeitos Sociais:<br>Estudante, pedagogas e professor                           |
| 6. Atuação do pedagogo escolar  | Sujeitos Sociais:<br>Pedagogas  |
| 7. Experiência de estágio Elycio Vianna +<br>Plano de Ação  | Sujeitos Sociais:<br>Estagiárias  |

Como procedimentos de pesquisa e coleta de dados, contamos com entrevistas semiestruturadas, com os diversos sujeitos sociais mencionados no quadro acima. Dentre eles: equipe escolar (pedagogas, professores, alunos e diretor), as estagiárias e professores da UFPR convidados. Com isso, pode-se perceber que o documentário contou com vozes múltiplas, com temáticas que buscaram evidenciar as dinâmicas da escola em questão, uma cultura escolar e uma cultura da escola. O documentário “é um produto cultural e estético que veicula valores, conceitos, atitudes e representações sobre a sociedade, a ciência, a política e história” (NAPOLITANO, 2009, p. 20).

Além desses aspectos particulares desta realidade escolar, outros aspectos macro foram evidenciados no documentário, como o contexto educacional a nível nacional que foi muito marcado por disputas, lutas políticas e movimentos que buscaram ir na direção oposta aos constantes ataques à educação pública, gratuita e de qualidade. Então optou-se por colocar no documentário a participação das estagiárias e dos demais sujeitos em movimentos, paralisações e reivindicações que objetivaram a luta pela educação.

O processo de construção do roteiro e também do projeto audiovisual final buscou abordar as variadas fases do estágio, primeiras aproximações com o colégio e com seus sujeitos. Primeiros estudos teóricos realizados na disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico

também ministrada pela professora Márcia Baiersdorf (orientadora de estágio). O documentário também acompanhou as primeiras inquietações referentes ao espaço escolar, que nos levou a investigar a parte histórica da escola, sua fundação como grupo escolar, sua arquitetura, os aspectos circundantes da escola como a existência de um Matadouro que foi o propulsor da construção da instituição, a relação com a educação profissional que se constituiu desde sua origem.

No vídeo contou-se com as falas das estagiárias e de dois professores da UFPR, um do setor de educação, que estuda a história da educação e contribuiu com um depoimento sobre os grupos escolares e em específico sobre o colégio em questão e sua relação com o trabalho. A outra professora é do setor de Arquitetura e Urbanismo, e foi identificado que ela possuía um trabalho de investigação em torno da arquitetura escolar que também incluía o colégio em questão e todas as suas especificidades provenientes da construção do Matadouro em sua origem e demais instituições que se seguiram após o fechamento do Matadouro. Até este ponto foi elaborada uma primeira versão do documentário que foi apresentado em uma reunião de estágio na Universidade.

Após essa apresentação, foi iniciada uma segunda parte do processo, na qual adentrou-se as questões metodológicas, especificidades sobre a pesquisa em escola e pesquisa etnográfica. Compartilhamos da ideia de que a etnografia, assim como as demais abordagens de pesquisa, “pertence a um campo teórico-epistemológico que precisa ser compreendido para que possa ser utilizado pelo pesquisador”. A fim de melhor compreensão e de maior aproveitamento sobre a pesquisa etnográfica e pesquisa em escola, foi convidada uma professora do setor de Educação da UFPR para abrir o debate sobre o assunto, e a partir da fala da professora foram estruturados alguns caminhos narrativos: sujeitos da escola; tempos e espaços; conhecimento escolar – tudo isso perpassando a articulação do trabalho pedagógico e questões culturais. Nesta parte do documentário contou-se com as falas das pedagogas, estudantes, estagiárias, professor, diretor e a professora da UFPR assim como já foi mencionado. O documentário foi novamente apresentado em reunião de estágio na UFPR.



Observou-se que na primeira fase da construção do documentário, os assuntos e inquietações ainda não tinham forma definida, transitavam entre aspectos gerais e observáveis num primeiro momento, entre inseguranças e incertezas, e entre a necessidade de conhecer o campo de estágio ainda sem a prática e vivência mais aprofundada da realidade. E como é apontado por Rockwell (1987), ainda não se tinha todos os elementos da pesquisa definidos, ainda eram muito vagas as perguntas a serem feitas, onde ficar, o que fazer e como fazer. Ali então se percebe muito uma noção de pesquisa *sobre* a escola e a partir da segunda parte do documentário se caminha em direção a uma pesquisa *na* escola (TONUCCI, 1982). Esse caminhar em direção de uma pesquisa *na* escola, parte então da segunda parte do processo de construção do documentário, em que se destina esforços para compreender o colégio em específico, sua cultura, seus modos de lidar com as tramas de relações que circundam o espaço escolar.

É a partir dessa fase que se inicia a entrevista com os sujeitos da escola em questão, o que pensam, como estruturam suas práticas, como refletem sobre suas ações, como enxergam seus estudantes, seus processos profissionais, entre outros. As entrevistas contaram com três blocos de perguntas: (a) dados pessoais e profissionais; (b) formação e carreira; (c) trabalho na escola e reconhecimento profissional.

Essa perspectiva se manteve também na fase três do documentário, em que se encaminha para um processo de fechamento e início ao mesmo tempo, já que após a finalização do documentário (relatório de estágio), já se daria início a apresentação da proposta de plano de ação, que deveria buscar, ou ao menos propor possibilidades de respostas às indagações provenientes das investigações e observações realizadas. A terceira fase do documentário contou com enfoque nas experiências sociais formadoras oportunizadas pelo colégio, na atuação do pedagogo escolar e na apresentação do plano de ação.

Foi observado que os estudantes do período noturno dos cursos subsequentes não tinham uma relação mais aberta com a escola no sentido de frequentar outros locais do espaço escolar que não fossem as salas de aula e laboratórios mediados pelos professores. A biblioteca,

recheada de livros, foi raramente utilizada. Sentimos a necessidade de construir uma relação mais profunda da escola com os estudantes, de contribuir para que os estudantes tivessem mais voz e sentissem abertura para expressar-se, tendo por base alguns desentendimentos observados em conselhos de classe e reuniões. Além da falta de comunicação entre estudantes e escola, foi observado a presença de uma visão muito técnica e burocrática do ensino. Com isso, o plano de ação propôs uma série de oficinas, que ao mesmo tempo em que trabalhassem com assuntos que poderiam contribuir diretamente para o mercado de trabalho, também fornecessem reflexões e ações não unicamente técnicas, visando uma formação integral. Ao final das oficinas seria fornecido um certificado, visto que muitos ali valorizavam esse tipo de documentação por causa do mercado profissional.

O objetivo seria resgatar a relação dialógica entre escola e alunos e proporcionar momentos de reflexão que não fossem apenas destinados aos conhecimentos previstos no currículo oficial. Assim, já que a escola já estava fazendo parte do documentário construído pelas estagiárias, a oficina proposta como plano de ação versava sobre conhecimentos audiovisual e comunicacionais, contando com falas de profissionais atuantes na área e atividades práticas. Apresentação e experimentação de ferramentas que possibilitem a produção de diversos tipos de mídias, podendo também facilitar os processos de autoria operando na perspectiva de uma aprendizagem ativa. No decorrer da oficina eles elaborariam um pequeno material audiovisual que demonstraria suas subjetividades sobre a escola e poderiam ser exibidos em uma mostra. Através das pequenas produções, seria possível observar diferentes culturas, perspectivas, linguagens, estéticas e subjetividades.

### **Considerações finais: incidências na atuação profissional**

O professor-pesquisador se constrói no processo que se inicia na universidade e especificamente no momento em que se adentra a escola com a possibilidade de refletir sobre ela e sobre sua própria prática. Neste texto foi relatada a experiência do constituir-se professor-pesquisador a

partir das vivências do estágio supervisionado de organização do trabalho pedagógico, e isso só foi possível por causa da metodologia de ensino escolhida pela professora e orientadora.

Como diria Paulo Freire: “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. E essa é a postura de um professor-pesquisador, o profissional que não desenvolve ações unicamente técnicas, mas o sujeito que investiga, que está em constante aprendizado, que reflete sobre sua prática e sobre o contexto ao seu redor. O professor como crítico da cultura e da sociedade, ainda nos apoiando nos pensamentos de Freire, a pesquisa na formação e prática do professor é indispensável para o desenvolvimento pleno de sua função docente.

Pesquisar não é uma tarefa simples, é um processo complexo que demanda tempo, dados, análises e reflexões. A pesquisa na formação inicial de professores, por vezes não é centralizada (principalmente nos currículos formais) e é possível passar por cursos de licenciatura sem ter tido a chance de desenvolver a pesquisa. Assim como pesquisar enquanto profissional atuante na escola também é complicado, já que há precárias condições para sua realização, como foi dito anteriormente, muitas vezes a dinâmica da escola não nos permite teorizar. E aí também se faz um ponto chave para o exercício de um pedagogo-reflexivo, que entende e articula teoria e prática, e que age enquanto formador, possibilitando novos arranjos e tempos escolares propícios ao debate, ainda que isso não seja uma tarefa fácil.

No ano de 2020, já formadas, as estagiárias iniciaram suas primeiras atividades profissionais na Rede Municipal de Ensino de São José dos Pinhais/PR, em um contexto completamente inesperado de pandemia que exigiu novos olhares e novas reconfigurações. Na escola de atuação foi questionado os melhores jeitos de alcançar os alunos, e buscar auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem marcado pela ausência presencial. Além das atividades impressas enviadas aos alunos nos kits

pedagógicos, a escola começou um processo de produção de material audiovisual para ser encaminhado via *WhatsApp* aos responsáveis pelas crianças. Uma das estagiárias ficou responsável pelo projeto mídias criado pela escola: a partir das reflexões de todos os profissionais, as aulas são gravadas no sentido de construir materiais audiovisuais que forneçam aos alunos uma maior mediação docente dos objetos de conhecimento e atividades propostas.

A partir desse projeto e vivência, percebeu-se a postura ativa dos agentes da escola, em procurar, pesquisar, conhecer e vivenciar novas experiências, novas ferramentas e materiais que possibilitassem a criação de novas formas de se relacionar com os estudantes. Ou seja, muitos professores investiram em sua própria aprendizagem e autoformação, buscando utilizar de tecnologias digitais e de comunicação e informação mesmo que não tivessem alguma formação prévia sobre o assunto. A pedagoga, sempre muito presente, assim como a direção, possibilitou momentos de aprendizagem, troca e produção, mobilizando também diversos materiais e ferramentas para que o professor pudesse realizar a sua prática, bem como reconfigurando espaços escolares através da utilização de mídias e tecnologias digitais.

De forma direta, enquanto incidências do estágio na prática profissional, destaca-se a postura ativa, a investigação e pesquisa, bem como o contato possibilitado com a produção de materiais audiovisuais e projetos multimídias. A postura de professor-pesquisador permite que se olhe para a realidade escolar de forma crítica, e que se busque a resolução de questões problemas que surjam na escola a partir da vivência e da subjetividade do docente.

Abaixo observa-se duas imagens de algumas professoras produzindo seus vídeos pedagógicos de acordo com as especificidades apontadas por suas disciplinas na escola. A exemplo, as produções de educação física sempre priorizaram a imagem do professor realizando a prática corporal das atividades e o trabalho com os conhecimentos da cultura corporal do movimento.

Figura 5 e 6 – Professoras produzindo os vídeos pedagógicos



Fonte: Fotos Projeto Mídias

Como reflexão final, retomamos a produção do documentário no estágio, destacando que sua elaboração contribuiu para a visualização palpável das significações, das mudanças de opinião e da construção das etapas de pesquisa, e ainda da construção da própria noção de pesquisa das estagiárias e futuras professoras. Participar do estágio supervisionado no colégio já com a perspectiva de formação de um professor-pesquisador contribuiu para que a formação inicial *do ser professor* e *do ser pedagogo* fosse marcada pela pesquisa. Percebendo a necessidade de questões problemas, recortes, metodologias, fontes, dados, conceituações teóricas, análises e reflexões. Além de examinar a necessidade de amparos legais para o melhor desenvolvimento da pesquisa nas instituições escolares pelos próprios professores, porque na maioria das vezes as atividades de pesquisa docentes acabam enfrentando diversos desafios e não encontrando praticamente nenhum amparo. Os apontamentos de Lüdke (2005) refletem muito isso, ao afirmar após uma pesquisa que os professores reconhecem que “para favorecer a pesquisa, torna-se necessário que ela seja assumida como princípio básico na proposta curricular” (p. 341). Essa consideração se refere aos currículos de formação inicial de professores, mas também é algo pertinente a ser pensado para o ambiente profissional, espaços e tempos na escola que estimulem ou ao menos propiciem a pesquisa. Contribuindo assim também para que não se concretize uma hierarquização entre pesquisa dita científica (da universidade) e a pesquisa pedagógica (nível de educação básica), mas que se encontrem caminhos colaborativos e dialógicos que auxiliem a transpassar os desafios da autoria em pesquisa na escola pelos professores que atuam no chão da escola.

## Referências

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Edu. Technol.**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p.29-35, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/72>. Acesso em: 23 maio 2021.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Revista Educação**, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84816931003.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1988.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5000190/mod\\_resource/content/1/Texto-Giroux.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5000190/mod_resource/content/1/Texto-Giroux.pdf). Acesso em: 23 maio 2021.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar rev.**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Editora Cortez, 2010.

LÜDKE, M. O professor e a sua formação para pesquisa. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 333-349, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/420>. Acesso em 24 maio 2021.

NAPOLITANO, M. Cinema: experiência cultural e escolar. In: TOZZI, D. (org.). **Cadernos de cinema do professor: dois**. São Paulo: FTD, 2009. Disponível em: [https://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/320090708123643caderno\\_cinema2\\_web.pdf](https://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/320090708123643caderno_cinema2_web.pdf). Acesso em: 23 maio 2021.

NEGOSEKI, C. M. C. **O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p.243. 2018. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/58313/R%20-%20D%20-%20CLICIE%20MARIA%20CANCELIER%20NEGOSEKI.pdf?sequence=1&isAllowed=.> Acesso em: mar. 2021.

NICHOLS, B. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papirus Editora. 2005. Disponível em: <https://books.google.com.br/>

books?hl=pt-BR&lr=&id=cbXPfI5YGm0C&oi=fnd&pg=PA11&dq=Bill+-Nichols&ots=b54bzsZ-x5&sig=dBMcI7jxgwCRlEpBHG2XqRux2I#v=onepage&q=Bill%20Nichols&f=false. Acesso em: 23 maio 2021.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 97-107, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a07v34n1.pdf>. Acesso em: 1 maio 2021.

PESCE, M. K.; ANDRÉ, M. E. D. A. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/62/52>. Acesso em: 2 maio 2021.

TONUCCI, F. A pesquisa na escola: notas para debate. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, v. 41, p. 64-69, maio 1982. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1539/1538>. Acesso em: 24 maio 2021.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)**. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas, 1987.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.

---

# **O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NOS CURSOS DE LICENCIATURAS EM IE'S PARANAENSES**



---

# O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO REMOTO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARANAENSES: UM RECORTE DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Patrícia de Oliveira Rosa-Silva<sup>1</sup>

Antes, a gente achava que existia um progresso certo e agora o futuro é uma angústia. Por isso, suportar, enfrentar a incerteza é não naufragar na angústia, saber que é preciso, de certa forma, participar com o outro, de algo em comum, porque a única resposta aos que têm a angústia de morrer é o amor e a vida em comum.

(Edgar Morin, 2020).

## Introdução

A Universidade Estadual de Londrina (UEL) está localizada no município de Londrina, no norte do estado do Paraná – Brasil. A instituição oferece 52 cursos de graduação presenciais, dentre eles, 15 são de licenciatura, incluindo o de Ciências Biológicas, ofertado também na

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL).

habilitação Bacharelado. São 60 vagas por ano, total para ambas as habilitações, entrada única (UEL, 2020).

O curso de Ciências Biológicas, reformulado em 2018, adota o sistema acadêmico anual, é integral e compreende 3.335 horas no Bacharelado e 3.735 horas na Licenciatura. O estudante pode concluí-lo entre quatro e oito anos (UEL, 2020).

O curso de Ciências Biológicas tem a sua sede principal no Centro de Ciências Biológicas. A área de Metodologia e Prática do Ensino de Ciências Físicas e Biológicas do Departamento de Biologia Geral é a responsável pelo estágio supervisionado de licenciatura, obrigatório. Seu corpo é formado por nove docentes, e sete deles estão envolvidos diretamente com o estágio.

O estágio supervisionado de licenciatura é realizado no 4º ano, exigidas 400 horas, sendo 200 horas destinadas à disciplina de Ciências do Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF) e 200 horas à disciplina de Biologia do Ensino Médio. Os dois estágios têm como alvo as escolas públicas da rede estadual de ensino paranaense.

Os estágios da Universidade são formalizados como disciplinas de código EST. No caso do referido curso, a disciplina *Metodologia e Prática de Ensino de Ciências Físicas e Biológicas* (6 EST 222) refere-se ao Ensino Fundamental e a de *Metodologia e Prática de Ensino de Biologia – Estágio* (6 EST 223) ao Ensino Médio. Para cada uma delas, são 60 horas teóricas e 140 horas práticas, com retroalimentação dos conteúdos na perspectiva da práxis.

Neste relato, é apresentada a experiência vivenciada no atípico ano letivo de 2020, caracterizado pelos impactos adversos da pandemia de Covid-19. É feito por uma das docentes responsável pelo estágio da 6 EST 222, tem o objetivo de tecer reflexões sobre dois dilemas marcantes e as decisões tomadas na perspectiva da formação inicial docente.

## **O impacto da Covid-19 no contexto universitário, no estágio**

No dia 03 de março de 2020 (terça-feira), presencialmente, demos as boas-vindas aos 38 graduandos matriculados no 4º ano, os quais

foram distribuídos em quatro turmas, conforme a sua preferência docente (Quadro 1).

Quadro 1 – Distribuição das turmas entre as docentes e o docente

| 6 EST 222<br>(terças-feiras) | Turmas (T) | Nº de estudantes | 6 EST 223<br>(quintas-feiras) |
|------------------------------|------------|------------------|-------------------------------|
| Profa. A                     | 1000       | 10               | Profa. B                      |
| Profa. Patrícia (C)          | 2000       | 10               | Profa. D                      |
| Profa. E                     | 3000       | 10               | Profa. E                      |
| Profa. F                     | 4000       | 08               | Prof. G                       |

Fonte: Própria autora

Na sequência, os grupos reuniram-se com suas supervisoras de estágio, com o objetivo de discutir *o que é o estágio de licenciatura*.

Na semana seguinte, foram apresentados o regulamento do estágio e o cronograma da 6 EST 222, tanto da parte teórica como da prática, além da conversa prazerosa sobre *O(A) professor(a) marcante na minha vida para a construção da identidade do eu, professor(a)*.

Em 17 de março de 2020, quando aconteceria o terceiro encontro de aula, as graduações da UEL pararam. Tendo em vista a notícia de casos de Covid-19 no município e o distanciamento social obrigatório, professores, funcionários e estudantes entraram em quarentena por tempo indeterminado, mas com a expectativa de uma gestão de saúde pública combativa à pandemia, portanto, com a esperança de um retorno breve a cada semana que passara. Os demais serviços (pesquisa, extensão e setores administrativos) continuaram suas atividades com as devidas adaptações ao formato remoto.

Dois meses e meio se passaram, e o cenário do contexto pandêmico da Covid-19 só piorara no Brasil. Diante disso, mais a pressão da sociedade por outro lado, a Reitoria da UEL junto à Pró-reitora de Graduação (PROGRAD), o Núcleo de Educação à Distância (NEAD) e instâncias afins mobilizaram-se, organizando um evento *on-line* sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE), e convocaram toda a comunidade interna da

Universidade para participação no *Virtuel: refletindo e capacitando*, com duração de 46 horas (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Folheto do evento Virtuel



Figura 2 – Programação Virtuel



Fonte: UEL (2020)

O objetivo do Virtuel foi discutir amplamente: o que é o ERE; quais suas características e formas; com quais meios tecnológicos o ERE poderia ser desenvolvido; em quais plataformas digitais da UEL ocorreria o ERE; como seria ensinar e aprender por meio do ERE; que estratégias poderiam ser adotadas para acompanhar a frequência dos estudantes; como seria a mobilização da universidade e da comunidade, a fim de garantir a inclusão digital dos estudantes menos favorecidos; e como os estudantes, já atingidos direta ou indiretamente pela Covid-19 e outras doenças, seriam amparados social e educacionalmente; entre outras questões que surgiram em meio às pautas diárias do evento.

Finalizado o encontro, o ano letivo retornou em 29 de julho de 2020, com término previsto para 25 de junho de 2021. Em síntese, todas as atividades acadêmicas foram consideradas de caráter remoto,

inclusive os estágios, exceto para os cursos da área da Saúde, diante do enfrentamento à pandemia.

Das plataformas disponibilizadas, a *Google Classroom* foi a favorita entre os docentes e discentes, por ser um tanto intuitiva. É também a adotada pela Secretaria da Educação e do Esporte (SEED), para uso pelas escolas paranaenses, junto ao canal *Aula Paraná* e as *Trilhas de aprendizagem*, destinadas preferencialmente àqueles estudantes que não têm acessibilidade digital (PARANÁ, 2021).

De volta às aulas, o cronograma da disciplina 6 EST 222 foi novamente apresentado aos estudantes (Quadro 2).

Quadro 2 – Cronograma da 6 EST 222 (ano letivo 2020)

| Horas |  | Parte teórica – 60 h  |
|-------|--|---|
|       |  | Pré-pandemia  |
| 02    |  | Apresentação do estágio e divisão das turmas por docente (todos juntos)                   |
| 02    |  | Apresentação da disciplina, Cronograma de estágio, Regulamento de estágio                 |
|       |  | Durante a pandemia de Covid-19  |
| 02    |  | Boas-vindas; Apresentação da organização das aulas remotas; Discussão sobre o estágio     |
| 02    |  | Objetivos do ensino de Ciências no EFAF e realidade escolar                               |
| 02    |  | Base Nacional Comum Curricular (BNCC)   |
| 02    |  | BNCC e Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)                                       |
| 04    |  | Discussão sobre o estágio   |
| 04    |  | Aprendizagem Significativa (todos juntos)   |
| 02    |  | Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS) (todos juntos)                    |
| 02    |  | Avaliação escolar e instrumentos de avaliação escolar                                     |
| 04    |  | Microensino conforme UEPS e habilidades da BNCC (dupla)                                   |
| 02    |  | Vídeo educacional: <i>Quando sinto que já sei</i>   |
| 02    |  | Vídeo educacional: <i>Pro dia nascer feliz</i> – Texto: <i>Quando a escola é de vidro</i> |
| 02    |  | Violência doméstica e sua relação com a aprendizagem (palestra) (todos juntos)            |

|                              |   |
|------------------------------|---|
| 02                           | Discussão sobre o estágio   |
| 02                           | Alfabetização científica (todos juntos)   |
| 02                           | Experimentação no Ensino de Ciências (todos juntos)   |
| 02                           | Ensino de Ciências em espaços não-formais (museus, planetários, unidades de conservação) (todos juntos) |
| 02                           | Discussões sobre o Ensino de Astronomia no EFAF (todos juntos)  |
| 02                           | Visita ao Planetário de Londrina ou evento virtual  |
| 02                           | Ensino de Ciências e Educação Ambiental em unidades de conservação (todos juntos)                       |
| 02                           | Visita ao Parque Municipal Arthur Thomas ou atividade virtual (todos juntos)                            |
| 04                           | Seminários sobre o Ensino Remoto Emergencial  |
| 06                           | Relatos de estágio  |
| Obs.:                        | Todos juntos: uma docente leciona um ou mais conteúdos a todas as turmas                                |
| <b>Parte prática – 140 h</b> |   |
| 05                           | Encontros de orientação individual de estágio   |
| 30                           | Curso sobre Aprendizagem Interativa em Ciências (APICE – EaD)   |
| 25                           | Planejamento do estágio supervisionado  |
| 20                           | Produção didático-pedagógica  |
| 05                           | Caracterização da escola (Projeto Político-Pedagógico)  |
| 06                           | Observação de aulas da TV <i>Aula Paraná</i>  |
| 04                           | Observação de aulas do/a professor/a da escola  |
| 10                           | Estágio de participação   |
| 20                           | Regência em sala de aula  |
| 15                           | Relatório parcial e final de estágio (relatos de estágio)   |

Fonte: Instrução de serviço Colegiado de Ciências Biológicas (UEL, 2020, adaptada)

Houve muita resistência por parte dos estagiários em iniciar o estágio remotamente. Essa resistência deu-se porque, no entendimento deles, estagiar, sem o contato social direto entre eles e as turmas, geraria prejuízos à sua formação inicial, com consequências negativas ao terem de enfrentar, quando professores, a sala de aula presencial. No nosso ver,

tal preocupação foi de muito pertinência, e reforça o seguinte pressuposto: a escola é o lócus da prática dos estágios, da formação em serviço, na qual “os professores vão procurar estabelecer um vínculo bastante forte entre o saber e o saber-fazer” (CARVALHO, 2017, p. VI), que se faz pela presença dos estudantes. Essa relação de saberes é possível no contexto remoto? Como?

Após algumas rodas de conversa entre o colegiado de curso, discentes e docentes de estágio, a resistência diminuiu. A ampliação da consciência de que estamos em meio a uma pandemia, necessitada de isolamento social, causada por um vírus competente, o Sars-Cov-2, devido à sua alta transmissibilidade, com largo espectro de sintomas, a causar complicações agudas ou crônicas, podendo levar ou não as pessoas a óbito, ou podendo estar presente assintomaticamente nelas (CAMPOS *et al.*, 2020), fez com que os estudantes compreendessem o quão seria importante nós, como Universidade, estarmos virtualmente juntos aos professores da Educação Básica e suas turmas. Naquela altura, até 05 de setembro de 2020, o Brasil ocupava o segundo lugar no *ranking* mundial, acumulando 4.123.000 casos e 126.203 óbitos, segundo dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020).

Após o cumprimento de todos os trâmites burocráticos entre o NRE-Londrina, as escolas-campo e a Universidade, o estágio remoto foi iniciado. Cada dupla foi direcionada à escola de sua preferência. No caso da T 2000, todos os estagiários tinham recurso tecnológico para seguir adiante no ERE. Em virtude do necessário isolamento social, os professores das escolas-campo preferiram que os estagiários se concentrassem no *Meet*. Então, as *Trilhas de aprendizagem* não foram compartilhadas com os estagiários.

## Os dilemas advindos do ERE na formação inicial docente

Neste escrito, tratamos de dilemas as contradições que mais geraram angústias, tanto à supervisora como aos estagiários. Abordamos dois dilemas: a impessoalidade e o discurso monológico, emergidos com força do contexto remoto; bem como os procedimentos que nos levaram a compreendê-los e a tentativa de resolvê-los.

Ainda que faces, olhos e vozes dos estagiários fossem familiares a nós, estar diante de uma plataforma de videoconferência e, por meio dela, buscar interagir com eles foi desafiador, porque a impessoalidade tomou conta do novo formato de ensino e aprendizagem.

O fato de, ao transmitir conhecimentos, deparar-se com a incerteza da presença dos discentes nas aulas, pois poucos se pronunciavam através do *chat* ou microfone, e raramente alguém abria a câmera, deixou-nos angustiadas e um tanto fadigadas emocionalmente. Esse comportamento repetiu-se no cenário virtual da Educação Básica, porém, com exceção entre estudantes de menor idade, que, espontaneamente, abriam a câmera. Sentíamos a necessidade de compensar tal fadiga por meio da imagem real, vivencial do estudante, o que se daria com a câmera aberta. Por outro lado, os estagiários e os estudantes também estavam angustiados, tristes, afinal, tiveram de aceitar, repentinamente, o desafio do ERE no contexto da Covid-19.

As aulas on-line, sejam de caráter universitário ou escolar, adentraram as residências dos estudantes, tornando o processo de ensino e aprendizagem, de certo modo, público, isto é, ao vivo, visível e audível aos familiares. Logo, a impessoalidade, ou seja, a interação do estudante sem câmera ou o seu silêncio foram, com o passar do tempo, sendo compreendidos, por meio do seguinte diagnóstico: (a) aparelho de celular ou equipamento sem suporte para câmera ou áudio; (b) ausência de acessórios para a comunicação; (c) rede de internet insuficiente; (d) estudante sentir-se envergonhado; (e) sentimento de tristeza em virtude do tratamento de saúde de familiar(es), ou de luto por Covid-19 ou outra doença; (f) residência do estudante é lar. Este diz respeito à privacidade do lar, uma vez que o estudante pode sentir-se invadido ou constrangido, ao perceber que o cotidiano da sua residência está sendo observado pelos presentes da aula e, até mesmo, gravado. No seu lar, é constituída uma rotina de estudos, que não deve ser confundida com o ambiente da escola. E (g) a recomendação, de instância superior, de que o estudante não é obrigado a abrir a câmera.

Após discussões sobre isso, passamos a entender a impessoalidade como um fenômeno inerente ao momento em que estamos vivendo. Apesar dela, há aprendizagens em frente à tela, cada um com a sua



identidade e a sua história, logo, devem ser compreendidos e respeitosamente instigados. Ao estudante no papel de estagiário, contudo, foi solicitado que a sua regência, na medida do possível, fosse de câmera aberta, a fim de promover um contato facial ao vivo com as turmas do EFAF, o que ocorreu com tranquilidade.

Concomitantemente à impessoalidade, outro dilema emergido, mas não exclusivo do ERE, foi a predominância do *discurso monológico* que uma *aula expositiva dialogada* pode proporcionar. Pelas nossas observações, o professor ou estagiário, no contexto remoto, tendem a falar mais rápido do que na aula convencional, pois, *a priori*, estão se reportando a uma câmera de videoconferência, meio facilitado para apresentar número maior de conceitos expostos em *slide* após *slide* colocados em uma apresentação. O ERE é ministrado em um ambiente que não permite a visão do docente sobre o que os estudantes estão fazendo, ou ter um número representativo de *feedbacks*, pelos motivos anteriormente mencionados.

A pergunta reflexiva, para se compreender coletivamente a situação, foi: como evitar o monólogo ou a monotonia nas aulas síncronas que, na maioria das vezes, são expositivas pelo fato de ter a tela como o principal ambiente? Como fazer com que o estudante transite do papel de *telespectador* para o de *sujeito ativo* na aprendizagem?

Questões de tentativa de interação, a exemplos de: “Alguma dúvida?”, “Alguém quer perguntar ou falar alguma coisa?” foram as menos respondidas, levando ao entendimento dos estagiários, que os estudantes devem ter os conceitos científicos direcionados, por meio de perguntas instigativas do processo de *Letramento científico*, como apregoa a BNCC [2018]. O professor deve ter clareza em relação ao objetivo da atividade que se quer desenvolver, assim como da maneira com que vai propor problemas, perguntar, ou interagir com comentários e informações externalizados pela turma (SASSERON, 2020).

Foram nos seminários sobre o artigo *Estratégias para o alcance de objetivos afetivos no ensino remoto*, que estratégias, sugeridas por Gil e Personi (2020), foram debatidas e compartilhadas no fórum da T 2000, em busca de chamar os estudantes à participação ativa nas aulas, por meio: da discussão reflexiva, do trabalho colaborativo, da tutoria por

pares, da gamificação e do seminário. Com a finalidade de extrapolar o teor do artigo, cada dupla trouxe sugestões de recursos digitais educacionais e suas potencialidades de uso, a fim de amparar tais estratégias na perspectiva do *Letramento científico*, com ênfase na leitura, interpretação, discussão, organização de ideias e dados, e alcance dos objetivos afetivos, especialmente, os de motivação para aprender, disposição para interagir e respeito às opiniões de todos.

Nas regências, em dupla (enquanto um rege, o outro auxilia apresentando recursos, lendo o *chat* ou contribuindo com alguma fala), foi notável a recorrência da discussão reflexiva e da gamificação como estratégias mais utilizadas para o alcance dos objetivos cognitivos e dos afetivos (conversação motivacional, iniciada, principalmente, pelo estagiário).

A discussão reflexiva esteve subsidiada pela lousa digital *Jamboard*; pelas apresentações dos conceitos científicos e respectivas imagens, através do *Power Point* ou do *Canva* (plataforma de *design* gráfico); e vídeos educacionais do *YouTube*, cujos canais mais usados foram: BBC News Brasil (Jornal), Dando Vida (Profa. Aline), Manual do Mundo (Iberê Thenório), O Incrível Pontinho Azul (Prof. Bill Tyson), De onde vem? (Kika). Foi recomendado que o vídeo não se comunicasse por si só na aula, mas tivesse a mediação didática adequada, para a discussão dos conceitos científicos em evidência.

A gamificação veio apoiada pelo *Wordall*, pela plataforma *PHeT – Interactive Simulations* e pelo *Kahoot*. Ainda é desconhecido quantos estudantes do EFAF estão, de fato, incluídos no ERE, quais estudantes usam que tipo de dispositivo (sabe-se que muitos acessam as aulas *on-line* pelo celular), se esse suporta tantas plataformas abertas simultaneamente, e se eles sabem manuseá-las. Então, a gamificação aconteceu com a turma toda, sem equipes, exceto com o uso do *Kahoot*, que foi pouquíssimo usado, pela observação de que nem todos os estudantes tinham acesso ao aplicativo.

Com o objetivo de identificar se os objetivos educacionais foram atingidos ou não pelos estudantes de Ciências; se esses recursos auxiliaram os estagiários na explicitação dos conceitos científicos; se permitiram participação e interação entre eles e os estudantes e os estudantes

entre si, a supervisão da regência, para cada estagiário, foi realizada em quatro momentos, via *Meet*: (1) Observação de uma aula (no meio do prazo do estágio), a fim de observar a conduta docente do estagiário com a turma; (2) *Feedback* da aula observada e planejamento conjunto da próxima aula, de acordo com a orientação do/a professor/a da turma. O estagiário trouxe seu plano de aula rascunhado, para possíveis apontamentos e recomendações; (3) Novamente, observação de aula (gravada); (4) Reflexão sobre a ação na aula gravada, junto à supervisora (sem necessidade de gravação). Até o segundo encontro, houve caso de orientação conjunta para a dupla de estagiários, porque o conteúdo da aula foi igual para o mesmo ano.

Como as aulas regidas puderam ser gravadas<sup>2</sup>, os estagiários tiveram a oportunidade de refletir sobre a ação, através do processo de voltar o vídeo de si a si mesmo, individualmente, para olhar-se, observar-se, avaliar-se, ouvir-se e ouvir o outro, ler o dito pelo outro, anotar, em um processo denominado de autoscopia. É uma estratégia de intervenção reflexiva, por meio da qual a pessoa se volta sobre si mesma para autoanálise, com a ajuda de recurso tecnológico de recordação de imagem e som (ROSA-SILVA; LORENCINI JÚNIOR; LABURÚ, 2010).

Nesse caso, teve um roteiro a ser preenchido previamente (antes do quarto encontro), com as seguintes questões: (1) Destaque o ponto central da aula, e discorra como ocorreu o processo de interação entre você e a turma; (2) Liste os objetivos da aula, e indique os momentos em que tais objetivos foram atingidos pelos estudantes [Algum não foi atingido? Por quê?]; (3) O que você faria de diferente sobre os conteúdos ministrados na aula (pense em objetivos, estratégias, avaliação etc.); (4) Mencione um ou dois itens a melhorar na sua aula. Justifique a sua resposta; (5) Que diferença você gostaria de provocar na educação? Responda à pergunta com base em alguma sentença (frase) de algum pensador, ou crie o seu próprio pensamento. No momento da avaliação, após as boas-vindas e em clima de confiança e motivação, a primeira pergunta foi: você assistiu ao vídeo? [Se sim ou não], que reflexões você fez sobre a sua aula?

---

2 Os docentes, sejam da Universidade, sejam da Educação Básica, têm a recomendação de gravar as aulas, e os estudantes ou os responsáveis por eles assinam um termo de autorização de uso de imagem para fins pedagógicos.

## Lições aprendidas

Particularmente, desconhecíamos a maioria das ferramentas do *Google Classroom* e as demais do *G Suite for Education*. Uma das lições aprendidas foi compreender as ferramentas utilizadas e aplicá-las didaticamente, a fim de potencializar a aprendizagem dos estagiários e, conseqüentemente, a dos estudantes de Ciências do EFAF.

Estudar o texto dos seminários de forma colaborativa, e extrapolá-lo de modo aplicado ao contexto vivenciado, foi muito relevante. Há um vasto mundo de plataformas digitais para instigar a investigação científica no contexto escolar, exigindo-se cada vez mais disponibilidade e habilidades dos docentes e dos estudantes, para o entendimento dos propósitos delas.

Amparar-se na aula gravada, para a autoscopia dos estagiários, facilitou o processo de reflexões sobre a ação nos episódios de ensino e aprendizagem, por duas razões: (1) Dispensa de instrumentos e de auxiliar de filmagem, porque se liga a câmera e se grava a aula (com todos os procedimentos éticos tomados), ficando automaticamente guardada em pasta do *Drive*; (2) O professor da escola disponibiliza a aula ao principal interessado, que a assistirá, e poderá preencher o roteiro disponibilizado no *Classroom* para, então, ir ao encontro de reflexão junto à supervisão. Esse processo, porém, não dispensa os desejáveis encontros presenciais, tanto das aulas como das reuniões. Na forma presencial, o que mudaria é a plataforma de filmagem, que passaria a ser o próprio *Meet*, preferencialmente, por fazer parte do *G Suite*, pacote cibernético da instituição de ensino. Relevante frisar que a autoscopia exige engajamento da supervisão nas atividades junto aos estagiários, não devendo ser um fim tecnológico em si mesma.

Permanece a ponderação de que as metodologias, as práticas de ensino e os estágios supervisionados, em si, não conseguem alcançar todos os problemas socioeducacionais, para refletir sobre eles, e tentar, ao menos, ensaios de soluções.

Durante a pandemia de Covid-19, tão delongada em nosso país, destaca-se a ausência de políticas públicas de inclusão digital aos professores e aos estudantes da Educação Básica, assim como aos do Ensino

Superior. Nesse contexto, fica a questão: por onde andam os inúmeros estudantes, que por um motivo ou outro, não acompanharam o *Meet*, nem as aulas do canal *Aula Paraná* e as *Trilhas de aprendizagem*?

## Agradecimentos e condolências

Minha profunda gratidão aos meus estagiários e às minhas estagiárias de Licenciatura, que me auxiliaram nas reflexões sobre a minha prática; aos professores e às professoras das escolas-campo, que muito orientaram no processo de formação inicial; ao CEALI do Setor de Educação da UFPR, pela oportunidade de participação no I Fórum de Estágios e construção desta obra. E minhas condolências, luz, conforto e amor a todas as famílias que, nesses tempos de pandemia e epidemias, não mais contam com a presença física dos seus entes queridos.

## Referências

BRASIL. **A BNCC nos anos finais do ensino fundamental: ciências.** [2018]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim epidemiológico especial – Doença pelo Coronavírus Covid-19.** [N.] 30. Disponível em: <https://antigo.saude.gov.br/images/pdf/2020/September/09/Boletim-epidemiologico-COVID-30.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

CAMPOS, M. R. *et al.* Carga de doença da Covid-19 e de suas complicações agudas e crônicas: reflexões sobre a mensuração (DALY) e perspectivas no Sistema Único de Saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 11, p. 1-14, 30 out. 2020. DOI: 10.1590/0102-311X00148920. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csp/2020.v36n11/e00148920/pt>. Acesso em: 05 jun. 2021.

CARVALHO, A. M. P. de C. **Os estágios nos cursos de licenciatura.** 1. reimpr. da 1 ed. de 2012. São Paulo: Cengage Learning, 2017. (Coleção ideias em ação).

GIL, A. C.; PESSONI, A. Estratégias para o alcance de objetivos afetivos no ensino remoto. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-18, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.24493. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24493>. Acesso em: 30 abr. 2021.

MORIN, E. **Lições da pandemia**: o despertar para as grandes verdades humanas. 23/07/2020. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/artigos/licoes-da-pandemia-o-despertar-para-as-grandes-verdades-humanas>. Acesso em: 10 set. 2020.

PARANÁ. **Aula Paraná**. Disponível em: [http://www.aulaparana.pr.gov.br/ciencias\\_6ano](http://www.aulaparana.pr.gov.br/ciencias_6ano). Acesso em: 31 maio 2021.

ROSA-SILVA, P. de O.; LORENCINI JÚNIOR, Á.; LABURÚ, C. E. Análise das reflexões da professora de ciências sobre a sua relação com os alunos e implicações para a prática educativa. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 12, n. 01, p. 63-82, jan./abr. 2010. DOI: 10.1590/1983-21172010120105. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/gnmsyFZThxtGTqMykVnHLZz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SASSERON, L. H. Interações discursivas e investigação em sala de aula: o papel do professor. *In*: CARVALHO, A. M. P. de C. (org.). **Ensino de Ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2020. p. 41-61.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA [UEL]. **Catálogo dos cursos de graduação 2020** – Ciências Biológicas – habilitação: licenciatura. Disponível em: [http://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos/catalogo\\_2020/cursos/ciencias\\_biologicas\\_licenciatura.html](http://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos/catalogo_2020/cursos/ciencias_biologicas_licenciatura.html). Acesso em: 31 jan. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA [UEL]. **Virtuel**. 2020. Disponível em: <https://www.labted.net/virtuel-link-das-transmissoes>. Acesso em: 10 fev. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA [UEL]. **Instrução de serviço Colegiado de Ciências Biológicas** – n. 001, 2020.

---

## QUAL O PAPEL E O LUGAR DO CAMPO ESTÁGIO?

Everton Carlos Crema<sup>1</sup>

Professora, todo mundo sabe que sua mãe te ama  
e te mimá...

Agora dá para ensinar algo importante?

(Mafalda)

Refletir sob o campo de estágio docente, dentro dos cursos de licenciatura se apresenta como algo extremamente necessário e urgente, seja pela necessidade de melhora continuada, da experiência e eficiência discente e sua qualificação, da adaptação do campo de estágio às novas demandas do ensino, seja, da afinação entre a legislação específica às ações e propostas do campo, ou ainda, como forma de aproximação da universidade com a educação básica, algo a ser construído.

Aqui, entretanto, trilharemos outro caminho, uma outra escolha, e esperamos que a discussão ‘deslocada’, vire boa semente, inquietando nosso pensar e forçando nosso olhar em outra direção. Portanto, questionamos se seria ‘possível’ ou mesmo ‘necessário’, repensar o papel e o lugar do estágio docente em sua ontologia<sup>2</sup>? Diferentemente de sua

---

1 Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – União da Vitória.

2 Conceito utilizado na formulação de um campo de investigação ou conhecimento em suas origens, em sua natureza, estabelecendo suas relações, combinações e linguagens que o definem.

perspectivação como uma etapa formativa, apartada do processo de ensino-aprendizagem na universidade, parte de nossa reflexão exige que questionemos o estágio, não em sua importância, pois o consideramos fundamental, precisamos questionar seu modelo.

Encaminhando as discussões, precisamos aceitar a premissa ou condição, de que a maioria das disciplinas curriculares presentes nas licenciaturas não integra, desenvolve ou observa em seus conteúdos científicos, metodologias de ensino aprendizagem próprias, ou qualquer conhecimento didático-pedagógico. Se houver dúvida quanto a isso, podemos olhar rapidamente os arranjos curriculares das licenciaturas brasileiras que majoritariamente, delegam aos cursos de educação ou psicologia as disciplinas formativas, mesmo o campo de estágio, como um processo de ensino-aprendizagem distinto, distante e apartado.

Para nossos(as) licenciandos(as), parece que existem etapas bem definidas dentro de seus cursos e currículos, uma parte onde se aprende e outra onde se ensina, imaginando com certa inocência a fragmentação de um campo que em teoria e em realidade, não se constitui nem existe fragmentado. Ou ainda, de forma mais crítica, como é possível separar o aprender do ensinar? Porque separamos o que deveria estar unido? E porque ainda aceitamos acrítica e conformadamente essa realidade em nossas licenciaturas?

De certa forma, o campo do estágio é pensado e estruturado como uma etapa formativa dentro das licenciaturas, habilitando o(a) licenciando(a) a ensinar a partir de metodologias e didáticas próprias e distintas, das áreas do conhecimento científico. Em consequência, a didática do ensino e por decorrência o campo de estágio e o próprio ensino, não se relacionam com a produção do conhecimento científico, muito menos se tornam objeto de reflexão dentro do currículo universitário.

A didática e as metodologias de ensino são vistas como ‘hospedeiros’ ou ‘mecanismos de entrega’ do conhecimento científico, reforçando um etapismo e segmentação, que vem ditando ou pelo menos influenciando, o processo de ensino aprendizagem em seus métodos de ensino e sua didática. Naturalmente refletindo no campo e nas práticas de



estágio, pois as formas de pensar também são maneiras de fazer e de ensinar.

Dessa forma, refletir sobre o campo de estágio, seu lugar e papel, passa necessariamente por uma crítica e transformação do modelo de produção do conhecimento nas universidades. Segundo Rüsen (2010), as metodologias e didáticas do ensino em sua ciência devem integrar as reflexões e problemas das ciências disciplinares, e serem consideradas como fenômeno próprio e processo fundamental de sua constituição.

Parte da questão levantada por Jörn Rüsen, olhando especificamente para a historiografia, para a ciência da história e seu ensino, e por analogia outras áreas do conhecimento, esbarra nos processos de estruturação do pensamento e das ciências modernas. O primado do método científico em sua consolidação, marginalizou o ensino, suas didáticas e suas metodologias. Desenvolveu-se um controle sobre a produção do conhecimento, o ensino tornou-se uma questão menor, sem espaço na academia e na pesquisa, cometemos o pecado da especialização do saber, e como temos pecado.

Como os historiadores do século XIX se esforçaram para tornar a história uma ciência, este público foi esquecido ou redefinido para incluir apenas um pequeno grupo de profissionais especialistas treinados. A didática da história não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. Ela foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica. A “cientificação” da história acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. (RÜSEN, 2010, p. 25).

Se entendemos o alcance da ideia, e esperamos que sim, as implicações decorrentes sobre o campo de estágio são importantes e significativas, pois, os conteúdos curriculares nas licenciaturas brasileiras, ou grande parte delas, não incorporam suas formas de ensinar, sequer pensam os propósitos, processos e formas de aprendizagem, entendidos como métodos de ensino integrado aos conhecimentos científicos. A produção científica do conhecimento, ou pelo menos seu ensino nas licenciaturas, deve incorporar didaticamente as metodologias de ensino

aprendizagem próprias, pois se constituem e se destinam a diferentes problemas e hermenêuticas.

Buscando resolver o problema, ou pelo menos reivindicar espaços reflexivos, seria legítimo pensarmos propositivamente em uma ‘escolarização do currículo’, ultrapassando a ideia de ‘curricularização do estágio’. Em termos concretos integrariamos os conteúdos curriculares às suas práticas e metodologias de ensino reflexivamente, antecipando as questões centrais e fundamentais que acompanham o campo de estágio e buscam preparar nossos(as) licenciandos(as) à docência.

O conhecimento científico não é por si só, autoexplicativo, muito menos as didáticas de ensino e suas metodologias prescindem do conhecimento científico. Essa equação de difícil resolução vem sendo ‘resolvida’ a contento por nossos professores e professoras da educação básica, que deparados(as) com as exigências do ensino aprendizagem nas salas de aula, vêm criando modelos e metodologias de aprendizagem fortemente baseados(as) na experiência, importante, mas que carecem de uma reflexão e metodologia epistemológica.

Acreditamos que a separação do conhecimento científico de suas metodologias e formas de ensino aprendizagem nas licenciaturas, explica em parte, o distanciamento da educação básica da universidade brasileira. Nas escolas se ensinam conteúdos científicos disciplinares, requerendo nesse processo um nível significativo de domínio técnico metodológico, sustentado nos contextos e realidades sociais escolares próximas. Ainda que a experiência do estágio docente caminhe nessa direção, seu curto fôlego, não consegue se desprender eficazmente do formalismo e cientificismo acadêmico.

Precisamos lembrar que o domínio técnico, metodológico e didático dos processos de ensino aprendizagem, exigem recursos significativos e qualidades reflexivas continuadas de toda ordem. Requerem de nossos(as) alunos (as)/professores(as) uma ‘familiaridade’ com o campo, posteriormente desenvolvida nos anos de sala de aula como experiência. Conceito fundamental para nossos(as) docentes, quando pensam a educação, planejam e posteriormente ministram suas aulas.

Para Rüsen (2010), parte dos problemas entre a produção científica do conhecimento disciplinar e seu ensino, poderiam ser encaminhadas acertadamente pela transformação da didática e metodologia de ensino, em uma teoria educativa do conhecimento científico, pensada e pesquisada, também em termos de uma hermenêutica do ensino aprendizagem. Exemplificada aqui como uma historiografia educativa.

Dadas estas orientações, as perspectivas da didática da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico da vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar. (RÜSEN, 2010, p. 32-33).

Na mesma direção, Maurice Tardif (2014) aponta a consolidação do positivismo no século XIX como determinante na passagem das teorias do conhecimento para as teorias da ciência. Consequentemente, durante a construção da hegemonia do pensamento científico moderno, desenvolveu-se uma reflexão normativa-metodológica do que se constituiu, ou se constituiria como ciência. As elaborações dos atributos científicos, em seu formalismo e epistemologia, removeram do horizonte da teoria do conhecimento seu caráter didático e metodologia de ensino, mesmo sua importância, entendido como ‘não científico’. Como dito, maneiras de pensar, constroem espaços, edificam, legitimam e autorizam o tipo de conhecimento válido, bem como, certificam aqueles(as) que o dizem e os(as) que ouvem, escolhas também são renúncias.

A ampliação dos espaços de conhecimento dentro das ciências sociais e da sociologia das ciências, a partir dos anos de 1960, na Europa e Estados Unidos, orientou a criação de ‘novos objetos epistêmicos de pesquisa’, criticando fortemente o primado da ciência e do racionalismo científico, relativizado pelas novas demandas sociais e seus espaços de poder. O abstracionismo e teorização do pensamento científico, deram

lugar ao “estudo dos saberes cotidianos, do senso comum, dos jogos de linguagem e dos sistemas de ação através dos quais a realidade social e individual é constituída” (TARDIF, 2014, p. 255), e não idealizada.

Para Tardif (2014), as epistemologias do conhecimento científico moderno ou tradicional vêm partilhando lugar com a ideia de ‘saberes’, pensada e construída como uma categoria de observação e trabalho nas ciências sociais, sobretudo no ensino aprendizagem. Categoricamente chamada de ‘epistemologia da prática profissional’ constituiu-se como processo de produção de conhecimento, a partir dos ‘saberes’ utilizados pelos(as) profissionais da educação em seu trabalho cotidiano, vivenciados por suas experiências e sobretudo, fruto das demandas e necessidades de saber de seus alunos e alunas.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também, visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2014, p. 257).

Essa ‘fenomenologia da ação’ escolar, enseja-se como ponto de partida para a possibilidade de (re)construção de um currículo nas licenciaturas e de seus modelos de produção do conhecimento científico. Essa postura, ou lugar, inverte ou antecipa o processo de constituição do campo de estágio ou suas preocupações, pois naturalmente traz para dentro do conteúdo científico acadêmico em sua produção e ensino, problemas, meios e processos do ensino escolar. Outra questão fundamental, é ver materializar-se nas universidades uma postura de aproximação e integração para com a educação básica brasileira. A mediação entre o conhecimento científico e o ensino aprendizagem, objeto mais presente e detido do campo de estágio, se constituiria a partir das questões de ensino aprendizagem escolar.

Ainda que o campo de estágio busque ativa e criticamente modificar/adaptar as estruturas e modelos de produção de conhecimento científico, também em seu 'academicismo', o faz de dentro da universidade, refletindo e conduzindo, um certo pecado original. Nas práticas profissionais do campo de estágio, toda a metodologia, organização, etapas, critérios e documentação envolvida, advém da universidade, num sentido de mão única, universidade – educação básica. Em resultado:

Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais acentuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na melhor das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente. (TARDIF, 2014, p. 257).

Detidamente, as estruturas de produção do conhecimento científico na universidade e seu ensino/aprendizagem reproduzem a normatividade e critérios científicos de sua constituição. Claramente prescindem das teorias da educação ou do conhecimento, o lugar da universidade, não diferentemente de todo lugar social, é um lugar de poder e disputa. Mudanças curriculares, novos objetos e problemas de pesquisa, deslocam e conflagram espaços de interesse, recursos, financiamentos. Tradicionalmente a formação de pesquisadores(as)/docentes nas universidades se dá distante das discussões de ensino aprendizagem dentro da educação, imobilizando possibilidades de mudança.

A legitimidade da contribuição das ciências da educação para a compreensão do ensino não poderá ser garantida enquanto os pesquisadores construirão discursos longe dos atores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar ou compreender. (TARDIF, 2014, p. 259).

Paradigmaticamente, os limites e problemas das teorias e metodologias de ensino aprendizagem ou às práticas de ensino, grosso modo, nas licenciaturas brasileiras, evidenciam uma oposição e desconfiança entre teoria e prática, materializada na distância e falta de diálogo entre a universidade e a educação básica, no monólogo e na imposição de um discurso acadêmico monocrático, criam-se significativas dificuldades de superação. Naturalmente, entendemos que os problemas pontuados se apresentam potencialmente, como caminhos resolutivos de transformação concreta.

Acreditamos que as condições de mudança do ‘paradigma das licenciaturas’, não encontre assento dentro da própria universidade, seja pela tradição acadêmica e pelas estruturas que se conformaram historicamente no modelo universitário brasileiro. Devemos buscar remédio para nossos males, na educação básica brasileira, nas salas de aula, nos cotidianos de ensino aprendizagem em suas práticas, dificuldades e acertos. Indo ao campo de ensino, encontraremos a objetividade e a legitimidade de toda urgência demandada na educação pública, alavancando possibilidades e sustentando mudanças nas licenciaturas brasileiras.

A relação desconexa entre a teoria e a prática dentro na universidade, com poucas ressalvas, é diferente e visceralmente superada, integrada e relacionada no conteúdo de ensino escolar de forma funcional e orgânica. Em resultado observamos continuamente uma simbiose de resultados, mediada pelo corpo escolar de diversas formas e repetidas vezes, onde o conhecimento do ensino escolar permanece como ‘ganho efetivo’, realizado no trabalho educacional.

A oposição tradicional entre “teoria e prática” é muito pouco pertinente e demasiadamente simplificador no que se refere aos aspectos epistemológico e conceitual. A pesquisa universitária na área da educação e a prática do ofício de professor não são regidas pela relação teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. Nessa perspectiva, a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre

atores, entre sujeitos cujas práticas são portadores de saberes.  
(TARDIF, 2014, p. 137).

Por outro lado, a educação básica também apresenta seus dilemas, problemas e limites, especificamente se retomarmos a equidistância entre a universidade e o campo escolar, parte nessa equação, percebemos que a grande valorização das práticas e experiências de ensino, acaba por fragilizar as reflexões teórico-metodológicas no ensino e a pesquisa escolar aplicada. Decorre disso, um limite didático metodológico nas relações de ensino que não recebe o devido encaminhamento, nem mesmo valorização dentro do ambiente escolar.

Resta clara a possibilidade que o campo educacional na universidade brasileira, mais organizado e concretamente construído, pudesse vir a organizar um ‘movimento de pinça’, tracionando ao encontro os polos da equação educacional: a universidade e a educação básica. O ganho potencial de uma integração equitativa seria considerável, a universidade colocaria a produção do conhecimento científico mais próximo da educação básica e por consequência da sociedade, revalorizando e legitimando seu papel institucional. Para as escolas, retomar a importância e o alcance do trabalho teórico metodológico melhoraria as condições de ensino aprendizagem, o trabalho docente, diminuindo índices de reprovações e evasão, aumentando o sucesso escolar.

Mas antes de tudo se enredar de forma romântica para um final feliz, precisamos entender que os problemas educacionais apontados, nos níveis e distinções de modelos ensino, decorrem de uma ‘cultura política’ historicamente posta e não de condições epistemológicas ou cognitivas. Para Tardif (2014), algumas mudanças nos processos e formações de professores(as) contribuiriam para a melhora substancial do ensino:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar.  
(TARDIF, 2014, p. 240).

Em segundo lugar, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais. (TARDIF, 2014, p. 241).

Finalmente, em terceiro lugar, a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 a 50 horas. Essas disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.) não têm relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos. (TARDIF, 2014, p. 241-242).

Naturalmente, o lugar de equidistância ocupado pelo campo de estágio em relação a universidade e a educação básica, deve necessariamente se converter num processo e agenda propositiva de transformação. Criando e implementando as condições políticas fundamentais de mudança no campo educacional em termos estruturais. Precisamos estabelecer junto as escolas e profissionais da rede básica de educação, estratégias compartilhadas de reflexão, gestão e ação, que possam se desenvolver mais efetiva e pragmaticamente.

Propositivamente poderíamos construir: 1. Canais de diálogo mais próximos e efetivos com as professoras e professores, alunas e alunos; 2. Inserir dentro dos currículos das licenciaturas os problemas, perspectivas e experiências docentes da educação básica; 3. Garantir a formação continuada nas escolas, fomentando a reflexão e a pesquisa escolar comum; 4. Utilizar a curricularização da extensão universitária como mecanismo de integração.

As possibilidades aqui apresentadas são pontos de partida e convidam a reflexão, também são fruto da caminhada profissional, dos quase vinte anos como professor do ensino fundamental e médio e de quase duas décadas como professor universitário, em grande parte em uma licenciatura, como professor e coordenador do campo de estágio. Não vejo a experiência compartilhada entre níveis educacionais como uma fraqueza, muito ao contrário, vejo na experiência mediada, uma



ponderação de lugares e olhares que com o tempo foram se consubs-tanciando em questionamentos e ações fortalecidas pelas dificuldades vividas.

Sem qualquer dúvida, aponto confortavelmente as áreas de edu-cação na academia, na universidade e, sobretudo, as disciplinas e ex-periências do campo de estágio como espaço ativo de transformação. Espaço capaz de conduzir a contento e pelo bom caminho, os interesses da universidade, educação básica e sociedade. Nesse sentido, parafraseando Maurice Tardif, o que um “professor deve saber ensinar” não se constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social, tal como mostra a história da profissão docente.

Que história iremos construir para nós?

## Referências

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes 2014.

---

# **O ESTÁGIO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CAMPO ESCOLAR: DILEMAS E DESAFIOS DESDE A ESCOLA**

---

# O ESTÁGIO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CAMPO ESCOLAR: DILEMAS E DESAFIOS DESDE A ESCOLA

Sergio Roberto Chaves Junior<sup>1</sup>

## Cena 1

Outubro de 2020. Ao longo daquele mês, o Centro de Articulação das Licenciaturas do Setor de Educação (CEALI) organizou o Fórum de Estágios de Formação Pedagógica, que pretendia se constituir como um espaço de debate e de escuta para, a partir de um diagnóstico das realidades educacionais e de problematizações diversas, convergir à questão do Estágio de Formação Pedagógica no campo escolar. O evento intitulado “Os Estágios de Formação Pedagógica e a relação universidade-escola: dilemas, desafios e perspectivas em tempos de pandemia” foi organizado em quatro ciclos de debates, cada um composto por duas mesas temáticas, totalizando oito encontros transmitidos pelo canal CEALI UFPR no *YouTube*<sup>2</sup>. O recorte específico do presente texto, e dos três capítulos que seguem, tratam da sétima mesa realizada e intitulada “O Estágio de Formação Pedagógica no Campo Escolar: dilemas e

---

1 Professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, membro do CEALI.

2 Os vídeos encontram-se disponíveis em: [https://www.youtube.com/channel/UCq0\\_oRg-3-353EAG9wbF4R5A](https://www.youtube.com/channel/UCq0_oRg-3-353EAG9wbF4R5A). Acesso em: 27 jul. 2021.

desafios desde a escola”, realizada em 27 de outubro. Antes de abordar a sua especificidade, é necessária uma breve contextualização.

## Cena 2

Janeiro de 2020. A Organização Mundial de Saúde (OMS), no dia 20, classificou o surto da Covid-19, doença infecciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (Sars-Cov-2), como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional. Desde os primeiros casos identificados, ainda em dezembro de 2019, até aquele momento, a rápida escalada do número de casos ao redor do globo causava preocupações às autoridades sanitárias. Logo em seguida, no dia 11 de março de 2020, a OMS reconheceu a gravidade do surto e passou a considerá-lo como uma pandemia.

Os dias que seguiram foram marcados pela adoção de inúmeras medidas sanitárias drásticas em diversos setores. Em se tratando do âmbito educacional, em praticamente todo o planeta, tivemos a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino, em todos os níveis e modalidades. Tal atitude, bastante incomum para nossa experiência contemporânea, deu contornos a um cenário de incertezas quanto à gravidade da doença e, principalmente, quanto à duração das medidas de distanciamento físico.

Em Curitiba, por meio do Decreto Municipal nº 421, de 16 de março de 2020, foi declarada situação de emergência em saúde pública, em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (Covid-19) e, entre outras medidas, suspendeu-se gradativamente as atividades nas unidades educativas municipais entre 17 e 20 de março e de forma total a partir de 23 de março<sup>3</sup>. Por sua vez, no estado do Paraná, o Decreto Estadual nº 4.230, de 16 de março de 2020 e o Decreto Estadual nº 4.258, de 17 de março de 2020, indicavam a suspensão das aulas em escolas e

<sup>3</sup> Apenas para registrar, a suspensão total das atividades escolares foi sendo prorrogada por meio de novos decretos ao longo do ano letivo de 2020, com alguma esperança de que as aulas presenciais pudessem ser retomadas ainda naquele ano. Somente em 26 de outubro, os representantes da Associação dos Municípios da Região Metropolitana de Curitiba (Assomec), que congrega a capital e mais 24 municípios, decidiram o retorno presencial das aulas nas suas escolas municipais apenas para o ano letivo de 2021, a partir de protocolo único, a ser elaborado. Ou seja, até meados de dezembro de 2020, as aulas da rede municipal seguiram o formato remoto, por meio das estratégias diversas desenvolvidas pelas instituições escolares.

universidades públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, a partir de 20 de março. A prorrogação da suspensão foi sendo estabelecida por meio de novos decretos ao longo do ano, muito embora pressões advindas de diferentes setores (privados) tenham gerado tensionamentos entre a Secretaria de Saúde, que permaneceu resistente ao retorno presencial das aulas até dezembro, e a Secretaria de Educação, que propôs iniciativas flexibilizadas de retorno das atividades, o que acabou encontrando óbvia resistência, tanto por parte do coletivo de professores<sup>4</sup>, quanto pelo conjunto majoritário dos estudantes e das famílias.

No âmbito da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no dia 15 de março o presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) suspendeu, *ad referendum*, os calendários acadêmicos dos cursos de graduação, pós-graduação e de educação profissional e tecnológica da universidade até o dia 30 de março e, ao final daquele período, houve a prorrogação da suspensão do calendário até 2 de maio, decisão concretizada em 30 de abril pela publicação da Resolução nº 40/2020-CEPE. Em seguida, a Resolução nº 42/2020-CEPE, suspendeu os calendários acadêmicos por tempo indeterminado a partir de 4 de maio. Naquele momento, tais resoluções colocaram em suspensão, brevemente, o desenvolvimento dos estágios curriculares. Situação contornada com a Resolução nº 44/2020-CEPE, também publicada em 4 de maio, em consonância com outras decisões das demais esferas envolvidas.

### **Cena 3**

Março de 2020. Sobre as atividades acadêmicas e, em especial, sobre o estágio, vale destacar que o Ministério da Educação (MEC) editou portarias que possibilitaram a oferta do ensino remoto, sendo a primeira delas a de nº 343, de 17 de março de 2020. Por meio desta portaria, o MEC autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Porém, nesta portaria, o parágrafo 3º do Art. 1º vedava tal substituição às práticas profissionais de estágios.

---

4 Sobre o tema, ver Kestring *et al.* (2020).

Em 28 de abril é aprovado no Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer CNE/CP 05/2020, versando sobre a “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” (p. 1). No que tange ao Ensino Superior, o item 2.15 afirmava que em tal nível de ensino “Já há uma tradição de utilização de mediação tecnológica tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância” (CNE/CP 05/2020, p. 16). Nota-se aqui um entendimento de que a mediação tecnológica se faz presente de forma ampla no Ensino Superior. Uma vez que este parecer versa também sobre a substituição da realização das atividades práticas dos estágios de forma presencial para não presencial, também estaria pressupondo que tal tradição de mediação tecnológica também se faz presente no âmbito formativo dos estágios?

Ainda, dentre várias questões debatidas, assim se expressa o parecer sobre o estágio:

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. (CNE/CP 05/2020, p. 17, grifos do autor).

Dois pontos merecem atenção no excerto acima. O primeiro é a relação entre teoria e prática que se estabelece no estágio: teorias discutidas em sala (provavelmente numa menção à universidade) são complementadas com “a aplicação prática”. Ora, o acúmulo e os avanços dos debates com relação ao estágio na formação de professores parecem ter sido desconsiderados em tal aparato normativo. Apenas para situar o que tem sido considerado consenso no que tange à formação docente, Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lima já destacaram a necessidade de compreender o estágio “como um campo de conhecimento”, buscando superar a “tradicional redução à atividade prática instrumental” (2006, p. 6). O que se denota do trecho destacado do parecer CNE, porém,

é representativo de um retrocesso, não considerando de forma indissociável a relação teoria e prática, núcleo do trabalho docente (PIMENTA, 1995).

Um segundo ponto problemático indica a pressuposição de que os acadêmicos teriam experiência no uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, para além daqueles nos cursos da modalidade EaD. O que desconsidera, conforme demonstram inúmeros censos e pesquisas, que as “brechas digitais” são grandes demais para serem ignoradas (LLOYD, 2020). Uma questão que deveria ser colocada no primeiro plano, não era o “saber utilizar”, mas sim, o “ter acesso” às tecnologias. Em países em desenvolvimento e com muitas disparidades socioeconômicas, como é o caso do Brasil, essa deveria ser uma questão prioritária. Em nota técnica do Todos Pela Educação, de abril de 2020, encontramos informações, sobre o acesso à internet, de que nosso país

tem hoje situação em que 67% dos domicílios possuem acesso à rede, sendo esse percentual muito diferente entre classes sociais: 99% para aqueles da classe A, 94% na B, 76% na C e 40% na DE [...]. Para os domicílios que não têm atualmente acesso à internet, o motivo mais apontado como o principal pelo não acesso é o alto custo (27%), seguido do fato de os moradores não saberem usar a internet (18%). (2020, p. 9).

E, complementa a nota técnica, indicando que os dispositivos para acesso à internet no Brasil são “o telefone celular, [...] presente em 93% dos domicílios (100% na classe A e 84% na classe DE) [e os] computadores [...] em 42% dos domicílios (sendo 47% na classe C e 9% na DE).” (2020, p. 9). Tal situação justifica as ações valiosas, porém limitadas, desenvolvidas por diferentes instituições na busca de oferecer a estudantes e professores de todos os níveis de ensino as condições de acesso a equipamentos e conexão, além de capacitação para a sua utilização. O que não impede de que as brechas permaneçam visíveis.

#### **Cena 4**

Maio de 2020. Na UFPR, no dia 4, não sem intensas discussões e embates, o CEPE aprova a Resolução nº 44/2020, autorizando e

regulamentando a (continuidade ou início da) oferta de atividades didáticas e formativas, entre elas, o Estágio de Formação Pedagógica (EFP), sob anuência das partes envolvidas e sendo a oferta de tal atividade em caráter voluntário aos corpos docente e discente, ou seja, não era de oferta obrigatória. Ressalta-se, do seu artigo 3, parágrafo único; uma menção específica às atividades no âmbito dos EFP:

Para a realização do Estágio de Formação Pedagógica de forma remota, as atividades a serem realizadas incluem pesquisas a documentos das escolas disponíveis em seus websites, entrevistas com os sujeitos escolares feitas de forma remota, análise dos espaços escolares disponibilizados em meio virtual (sites e redes sociais), atividades didático-pedagógicas em ambientes virtuais, elaboração de planejamentos de aulas e de gestão escolar e produção de relatórios sobre as atividades realizadas.

Ainda que tal resolução tivesse regulamentado a oferta/continuidade dos estágios, os mesmos não estavam autorizados no contexto das escolas das redes municipais e estadual de ensino (campo de estágio para a maioria dos EFP no âmbito da UFPR), tampouco no âmbito das normativas federais, posto que a Portaria nº 343 do MEC continuava em vigor.

Em ambas as redes de educação básica, logo no início do mês de abril, entrou em vigor um conjunto de ações didáticas, remotas e virtuais, que sinalizaram para a continuidade do currículo, embora encontrando resistência por parte de professores e professoras. Para a Rede Estadual, as videoaulas começaram a ser exibidas para atender ao Ensino Fundamental II e o Ensino Médio no dia 6 de abril, tanto na rede de TV aberta, quanto no Canal *YouTube Aula Paraná*. Na semana seguinte, em 13 de abril, teve início a veiculação em canais abertos de TV e a postagem diária no Canal *YouTube TV Escola Curitiba* para as turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e demais modalidades atendidas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba. O expediente mobilizado foram aulas expositivas ministradas por professores(as), apresentadas e postadas diariamente, seguindo cronograma e organização por disciplinas, áreas de conhecimento e/ou modalidades de ensino. A adoção de outras estratégias, como a disponibilização periódica de materiais impressos



aos estudantes que não contavam com acesso à TV ou à internet, além de canais de comunicação via redes sociais ou telefones, dentre outras, foram acrescentadas às tentativas das comunidades escolares em atingir a todas as crianças, jovens e adultos estudantes.

Somente em 16 de junho o MEC publicou a Portaria nº 544, autorizando a realização dos estágios e finalmente, em 17 de julho, o CEE/PR autoriza, através da Deliberação nº 03/20, o desenvolvimento dos estágios nas instituições estaduais e, por sua vez, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) estabeleceu subsídios e regulamentou a oferta, excepcionalmente, dos estágios obrigatórios remotos na rede pública estadual de ensino através das Informações nº 02/2020 DCC/CAA e 03/2020 DCC/CAA. Fato que não encontrou correspondência na rede municipal de Curitiba, uma vez as atividades desenvolvidas nas unidades educativas, inclusive aquelas de formação continuada e a semana de estudos pedagógicos permaneceram suspensas ao longo do ano letivo.

## Cena final

Voltamos a outubro de 2020. O cenário complexo dos meses de suspensão do calendário letivo da UFPR e o funcionamento das atividades acadêmicas em caráter excepcional e especial<sup>5</sup>, ao longo daquele período, foram bastante desafiadores. É sobre essas experiências, relativas ao Estágio de Formação Pedagógica<sup>6</sup> que tratam os textos a seguir.

Na mesa realizada no dia 27 de outubro, procuramos reunir tais experiências, buscando refletir sobre os dilemas e desafios do Estágio de Formação Pedagógica em tempos de pandemia, desde o ponto de vista articulado entre professores(as) orientadores(as), professores(as) supervisores(as) das redes públicas de ensino e acadêmicos(as)-professores(as)

---

5 As resoluções 59/2020-CEPE, de 23 de junho e a 65/2020-CEPE, de 9 de outubro regulamentaram a oferta excepcional de períodos especiais, para o desenvolvimento, de forma remota, das atividades de ensino. É sob essas resoluções que foram desenvolvidas experiências bastante diversas e desafiadoras, inclusive, do Estágio de Formação Pedagógica, analisados nos próximos 3 capítulos desse *e-book*.

6 A nomenclatura das disciplinas varia conforme os currículos dos cursos de Pedagogia, Licenciatura em Educação Física ou Licenciatura em Física da UFPR. Estágio de Docência, Prática de Ensino, Estágio Supervisionado de Prática de Docência são algumas dessas variações, mas que mantêm princípios e concepções muito aproximados, conforme percebido nas laudas seguintes.

em formação de três cursos – Pedagogia, Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Física – da UFPR. As possibilidades de desenvolvimento dos Estágios de Formação Pedagógica contemplam as experiências com a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

Os capítulos a seguir têm todos uma marca comum: a escrita partilhada, feita a muitas mãos, privilegiando os diferentes olhares, pontos de vista e, fundamentalmente, os sentimentos despertados pelas experiências POSSÍVEIS desenvolvidas no estágio no contexto pandêmico.

De início, Catarina Moro, professora orientadora na UFPR, Marisa Carla Correia do Nascimento, professora e diretora de um CMEI, e as acadêmicas/pedagogas em formação Ana Beatriz Souza Cerqueira e Bárbara Betina Schalinski assinam o capítulo “Por entre frestas... a Educação Infantil e o estágio de docência em tempos de pandemia”, no qual nos trazem os relatos, as reflexões, os sentimentos, e as críticas relativas às presenças, ausências e (im)possibilidades das experiências remotas do estágio com crianças pequenas.

Em seguida, é a vez de Giuvane Litka, acadêmico/professor em formação do curso de Licenciatura em Educação Física, Michaela Camargo, professora supervisora da rede municipal de Curitiba e Sidmar dos Santos Meurer, orientador da UFPR nos apresentarem o capítulo “Dilemas e desafios para o estágio de formação docente: um olhar a partir da experiência no curso de Licenciatura em Educação Física”, discutindo o papel do estágio para o projeto de formação para a docência, contemplando as particularidades desse componente no curso de Educação Física, bem como destacando os dilemas, desafios e inquietações. Cabe o destaque à forma narrativa autobiográfica utilizada pela professora Michaela, que transborda conhecimento, sentimentos, e nos faz ter a certeza que a formação de professores passa fundamentalmente pela dimensão sensível dos sujeitos envolvidos.

Por fim, o capítulo “Estágio Supervisionado de Prática de Docência em Física em atividades remotas na escola pública e na universidade: reflexões, dilemas e aprendizagens” de coautoria do acadêmico/professor em formação Guilherme Ferreira Joaquim Pinto, da orientadora UFPR, professora Ivanilda Higa e da professora supervisora Raquel Maistrovicz

Tomé Gonçalves, da rede estadual do Paraná, nos brindam com um conjunto bastante significativo de vivências e reflexões, com a potência de destacar dilemas, contradições e desafios com os quais suas experiências foram desenvolvidas, ampliadas, ressignificadas no estágio na pandemia.

## Referências

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 março. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 junho. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020.** 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. Conselho Nacional de Educação.

CURITIBA. **Decreto nº 421.** Declara situação de emergência em saúde pública, em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (Covid-19). Curitiba, 16 de março de 2020.

KESTRING, B.; HORN, G. B.; ROCHA, L. C. P.; SANTAROSA, S. D. (org.). **Aulas não presenciais em tempos de Pandemia:** improviso, exclusão e precarização do ensino no Paraná. Curitiba: Platô Editorial, 2020.

LLOYD, M. Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de Covid-19. *In:* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). **Educación y pandemia.** Una visión académica. Cidade do México: UNAM, 2020. p. 115-121.

PARANÁ. **Decreto nº 4.230.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – Covid-19. Paraná, 16 março 2020.

PARANÁ. **Decreto nº 4.258**. Altera dispositivos do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – Covid-19. Paraná, 17 março 2020.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 3/2020 – CEE/PR**. Alteração dos artigos 1º e 2º da Deliberação nº 01/2020 – CEE/PR, para permitir atividades educacionais não presenciais em aulas práticas de laboratório e estágios supervisionados obrigatórios. Paraná, 17 julho 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED). Diretoria de Educação (DEDUC). **Informação nº 02/2020 DCC/CAA**. Subsídios para oferta de estágio obrigatório na forma remoto na rede pública estadual de ensino do Paraná. Paraná, 23 julho 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED). Diretoria de Educação (DEDUC). **Informação nº 03/2020 DCC/CAA**. Encaminhamentos para solicitação de Estágio Obrigatório Remoto na Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná. 23 julho 2020.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. de. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 16 jun. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19**. Nota Técnica – Abril 2020.

UFPR. **Resolução nº 35/17-CEPE**. Altera o artigo 9º da Resolução 30/90 – CEPE que estabelece normas básicas para a implantação, reformulação ou ajuste curricular dos cursos de graduação bem como para aprovação do elenco de disciplinas dos departamentos. Curitiba, 2020.

UFPR. **Resolução nº 40/20-CEPE**. Dispõe sobre a suspensão dos calendários acadêmicos dos cursos de graduação, pós-graduação e de educação profissional e tecnológica. Curitiba, 2020.

UFPR. **Resolução nº 42/20-CEPE**. Dispõe sobre a suspensão dos calendários acadêmicos dos cursos de graduação, pós-graduação e de educação profissional e tecnológica. Curitiba, 2020.

UFPR. **Resolução nº 44/20-CEPE.** Regulamenta, em caráter excepcional, as atividades didáticas das disciplinas que são ofertadas nas modalidades EaD ou parcialmente EaD de estágio obrigatório e estágio não obrigatório, atividades formativas e atividades didáticas orientadas dos cursos de educação superior, profissional e tecnológica. Curitiba, 2020.

UFPR. **Resolução nº 59/20-CEPE.** Regulamenta, em caráter excepcional, período especial para o desenvolvimento de atividades de ensino nos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR, no contexto das medidas de enfrentamento da pandemia de Covid-19 no País. Curitiba, 2020.

UFPR. **Resolução nº 65/20-CEPE.** Regulamenta, em caráter excepcional, novo período especial para o desenvolvimento de atividades de ensino nos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR, no contexto das medidas de enfrentamento da pandemia de Covid-19 no País. Curitiba, 2020.

---

## POR ENTRE FRESTAS... A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA<sup>1</sup>

Ana Beatriz Souza Cerqueira<sup>2</sup>

Bárbara Betina Schalinski<sup>3</sup>

Catarina Moro<sup>4</sup>

Marisa Carla Correia do Nascimento<sup>5</sup>

As reflexões que faço nestes dias me levam a pensar que seria uma pena não aproveitar essa crise. Estamos sofrendo com ela e espero que esse sofrimento tenha um sentido para que não voltemos a fazer o que era feito antes, o que não funcionava antes.... É verdade que

---

1 O presente capítulo foi escrito a muitas mãos e ficou organizado com a seguinte subdivisão de autoria: parte introdutória e “Em meio à distopia: a (mal)propícia experiência remota do estágio de docência em tempos de pandemia” – Catarina Moro; “O CMEI: entre o construído, o necessário e o (im)possível” – Ana Beatriz Cerqueira; “Atuar numa creche pública, através do estágio, era algo que muito esperado” – Bárbara Betina Schalinski e Marisa Carla Correia do Nascimento.

2 Pedagoga e Professora da rede municipal de ensino de Curitiba.

3 Acadêmica do Curso de Pedagogia – UFPR.

4 Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, UFPR e do PPGE-UFPR.

5 Graduada em Pedagogia pela UFPR, em 2021.

queremos mudar? Tudo está ali, temos que refletir sobre nós mesmos<sup>6</sup>.

(Francesco Tonucci)

O estágio em docência na educação infantil é um componente curricular fundamental na formação inicial nos cursos de Pedagogia. Ao tomarmos em questão a prática educativo-pedagógica cotidiana junto às crianças pequenas, desde bebês, e suas famílias o contato com o campo empírico, junto às instituições de Educação Infantil, professoras e demais profissionais que ali atuam é imprescindível e o estágio em docência – tanto o curricular ou obrigatório e o não obrigatório – constitui essa oportunidade em meio à formação inicial.

Na Universidade Federal do Paraná, o curso de Pedagogia incluiu o referido estágio obrigatório a partir da penúltima reforma curricular. E, no ano de 2011 as primeiras turmas, então cursando o terceiro ano do Curso, deram início ao exercício de docência nesta relação triangulada entre universidade, centros municipais de Educação Infantil da rede pública de Curitiba e a ou o estudante-estagiária/o.

Assim, ao longo de 9 anos, fez parte do nosso contexto cotidiano de trabalho, na condição de professoras orientadoras do estágio de docência desta etapa, a busca e cultivo de uma interação e articulação com a gestão pedagógica das unidades – direção e coordenação – e com o corpo docente – professoras atuantes do berçário às turmas de pré-escola –, no sentido de nossas e nossos estudantes da graduação pudessem experienciar o cotidiano de trabalho nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), aprendendo sobre ser professora (ou professor) de crianças pequenas, desde bebês.

Knoblauch e Moro (2013) em artigo que apresenta e discute o estágio em docência no curso de Pedagogia destacam a articulação entre a formação inicial e a formação continuada dos professores dos campos de estágio e das e dos estudantes como um princípio e um desafio formativo. Ali reiteramos (Adriane e eu) a importância de estagiárias/os

---

6 Texto no original: “*Las reflexiones que hago en estos días están todas en el pensar que sería una pena grave no aprovechar esta crisis. La estamos sufriendo y espero que el sufrimiento tenga un sentido para no volver a hacer lo que se hacía antes, lo que no funcionaba antes... ¿Es verdad que queremos cambiar? Todo está allí, tenemos que reflexionar en nosotros mismos.*”

de construírem uma atitude de pesquisa e problematizarem seu envolvimento em processos de pesquisa ao longo do estágio. Engendrar uma atitude de pesquisa não requer ser pesquisador, “há elementos da pesquisa que são úteis para uma reflexão mais densa que o professor pode fazer sobre seu trabalho, tais como, a problematização, a comparação, o aprofundamento teórico, entre outros.” (KNOBLAUCH; MORO, 2013, p. 97).

Dentre as atividades da professora de estágio de docência na Educação Infantil cabe ao longo do acompanhamento orientar a observação, a reflexão, a investigação sobre o fazer docente e o exercício efetivo desse fazer, em constante articulação com as bases teóricas, a fim de transcender a rotinização do trabalho docente. Para tal, as e os estudantes devem frequentar os CMEIs dois dias por semana, ao longo de um semestre letivo ou um dia por semana ao longo de um ano letivo, subdivididos em grupos de 3 a 8 estudantes a depender do número de turmas de cada unidade e da disponibilidade para receber mais ou menos estudantes. Tal frequência é entremeada por reuniões com o grupo maior com estagiárias e estagiários dos diferentes CMEIs para aprofundamento teórico, discussão das problemáticas sentidas, planejamento das proposições de práticas educativas e projetos pedagógicos a serem desenvolvidos. Ao final do estágio a expectativa é que as/os estudantes elaborem um artigo no qual problematizem e teçam considerações argumentativas acerca do que foi observado e desenvolvido na prática docente e nos projetos pedagógicos.

Um princípio deste estágio no nosso curso é que as e os estudantes acompanhem exclusivamente uma turma ou grupamento ao longo de todo o estágio, pois partimos do pressuposto de que a relação educativo-pedagógica dependa da criação de vínculo entre o adulto e as crianças, desde bebês. Outro princípio, mas que ainda se coloca como desafio, seria realizar a pesquisa/reflexão juntamente com as professoras da turma. Pois, consideramos relevante, desde o estágio de prática docente, “investigar e buscar compreender o que caracteriza a prática profissional na educação infantil, justamente em função do que requer o trabalho educativo com crianças pequenas.” (KNOBLAUCH; MORO, 2013, p. 99).



Em tempos pré-pandêmicos, cada professora orientadora de estágio atendia, em média, a uma turma de 15 estagiários e, excepcionalmente, em função da demanda, um número pouco maior. Esse quantitativo é importante para que as orientadoras acompanhem sistematicamente as e os estudantes nos locais de estágio para contribuir com o processo, auxiliando os estagiários a orientarem seu olhar e sua escuta nos processos de observação e problematização das práticas desenvolvidas, discutindo diferentes aspectos pertinentes àqueles contextos educativos. Nos interessa conhecer e aprofundar a análise das culturas infantis, das crianças reais e dos contextos coletivos de educação.

A natureza da profissão docente na Educação Infantil se caracteriza pela complexidade e multiplicidade de situações envolvidas na prática educativo-pedagógica, entre estas, a de reconhecer as singularidades das crianças pequenas, “reconhecendo a criança como um interlocutor com direito à educação, ao cuidado, à brincadeira e às múltiplas linguagens num processo de ampliação de saberes e interações” (KNOBLAUCH; MORO, 2013, p. 99) e “garantir um processo de análise em relação às práticas existentes e à construção de novas práticas por meio da relação entre teoria e prática, na construção da práxis (KNOBLAUCH; MORO, 2013, p. 100).

A partir de 2020, as complexidades envolvendo ação docente se multiplicaram e foram intensificadas exponencialmente. A pandemia trouxe uma realidade que se impôs, ainda que jamais tenha sido imaginada ou esperada. Diante do risco de o contágio pelo vírus Sars-Cov-2 se alastrar em proporções descomunais<sup>7</sup>, nosso cotidiano se alterou extraordinariamente e entre as muitas mudanças ocorridas, as atividades escolares foram suspensas, deixando de acontecer em presença, sendo principalmente convertidas pelo que se vem denominando de “ensino remoto”. Se para qualquer etapa educacional o desafio por substituir a educação presencial pela educação híbrida ou remota (exclusivamente) é gigantesca, o que podemos pensar quando o que está em pauta é a educação e o cuidado das crianças de 6 anos para menos?

---

7 O que apesar de esforços de muitos setores acabou por ocorrer, pela falta de ações governamentais e de políticas coordenadas e baseadas em orientações científicas disponíveis e possíveis a cada momento vivido, desde o início da crise sanitária que se instalou no país.

A intenção neste capítulo é trazeremos um relato em polifonia a partir das vozes, dos olhares e desejos (mesmo que latentes) de: uma professora orientadora de estágio, de uma pedagoga e diretora de unidade de Educação Infantil e duas estudantes de Pedagogia, diante da nova realidade instituída para o campo educacional. Assim, continuamos nos questionando sobre como fazer Educação Infantil nesse contexto e o relato e discussão feitos pela Ana Beatriz nos convocam ao encontro das muitas questões que temos e aplacam em parte algumas das muitas angústias que foram sendo geradas em decurso das restrições impostas pelo contexto pandêmico. As estudantes Bárbara, Marisa e eu, professora orientadora, compartilhamos nossas inquietações, pensando os limites e desafios da formação universitária, trazemos parte dos possíveis uma vez que estar fisicamente na Universidade e nos CMEIs tornou-se algo irrealizável<sup>8</sup>.

### **O CMEI: entre o construído, o necessário e o (im)possível**

A educação infantil como primeira etapa da educação básica tem suas especificidades, uma vez que os sujeitos centrais envolvidos são crianças de 0 a 6 anos. A concepção presente nos nossos documentos e no ideário pedagógico roga um olhar atento à criança, como um sujeito de direitos, que precisa vivê-los integralmente no cotidiano da instituição de Educação Infantil. A proposta curricular das unidades deve partir dos eixos norteadores indicados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: brincadeira e interações, das experiências e dos direitos de aprendizagens específicos da etapa e propostos na Base Nacional Comum Curricular. Precisamos perceber a criança em sua inteireza, assim no cotidiano dos CMEIs somos chamados e temos a oportunidade de conciliar as “dimensões afetivas, as cognitivas, as relacionais e as psíquicas” (STACCIOLI, 2017, p. 19).

---

8 Inicialmente não se tinha certeza sobre quando seria o retorno às atividades presenciais, mas se contava com essa condição. Contudo em junho/julho de 2020 foi se evidenciando essa inviabilidade e ficava cada vez mais evidente o quão ilusório seria finalizarmos o primeiro semestre letivo de 2020 em presença. E, em seguida, concluímos que o ano de 2020 terminaria sem retornarmos presencialmente. Estamos em início de 2021 e a situação é tão ou mais inconcebível, sobretudo por já termos mais de 400 mil pessoas que morreram vítimas da Covid-19 e vítimas da vacinação lenta que o governo federal está realizando em nosso país.

Para Carvalho e Fochi (2016) no cotidiano podemos aproximar os diálogos entre adultos e crianças, rompendo os muros que separam a cultura da infância dos discursos pedagógicos. Assim é fundamental a compreensão do currículo na educação:

Como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, art. 3º).

Essa concepção pautará prioritariamente a formação continuada dos profissionais que vivem esse cotidiano, assim como daqueles que buscam a formação inicial para adentrar na profissão. Neste prisma traremos aqui algumas reflexões sobre essa formação, ou a articulação destas formações, pautada a partir do processo de estágio.

Em Curitiba os CMEIs atendem em período integral (funcionam das 7h00 às 18h00). A unidade a qual dirijo e atuei em anos anteriores como pedagoga, conta com matrícula de 150 crianças de 1 a 6 anos de idade. Fica localizado no centro da cidade, mais especificamente no Centro Cívico.

A unidade sempre atendeu a demanda por vaga para estágio obrigatório de nível médio e, a partir de 2014, passou também a receber estagiárias(os) de graduação em Pedagogia (a demanda do Ensino Médio veio diminuindo consideravelmente até não existir mais procura). Assim, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – Departamento de Desenvolvimento Profissional e a Universidade Federal do Paraná, a unidade atende de 8 a 12 estagiários do curso de Pedagogia semestralmente, nos períodos matutino e vespertino.

Todo ano há um diálogo com os profissionais da instituição sobre a importância dos estágios e o papel de cada um neste processo. Há uma reflexão sobre o nosso papel, como coformadores e conseqüentemente a responsabilidade nas experiências para contribuir com a formação docente, para garantir ao futuro professor a inter-relação teoria e prática,

para compreender e vivenciar o seu processo de aprendizagem, para exercer seu papel como docente nesta modalidade de educação, a partir das experiências vivenciadas no CMEI onde existe um tempo de reflexão para aprender juntamente com as professoras-referência da turma.

Sempre nos interessou permitir às estagiárias e aos estagiários compreender na prática o funcionamento da instituição, quem são os responsáveis de cada setor, como é organizada a rotina da ação pedagógica. Para isso elas e eles observam como transcorre o cotidiano, a docência compartilhada e como a instituição compreende esses organizadores da ação docente, para planejar a partir da escuta, garantindo uma educação de qualidade. Interessa também que possam compreender as concepções da instituição articuladas no seu projeto político pedagógico, a identidade que se constituiu da instituição com base na sua história e nas suas características.

Como mencionado anteriormente, o ano de 2020, devido a Covid-19, foi um ano atípico, a instituição precisou funcionar remotamente, cada um da sua casa e precisamos nos reinventar enquanto profissionais da educação infantil. Assim, o grande desafio foi a formação, que se pautou na reflexão de como a educação se dá nos diversos espaços sociais e quais ações seriam possíveis na parceria entre CMEI e famílias para a continuidade do processo iniciado na instituição. E o grande dilema se deu em como articular tudo isso ao processo que tínhamos iniciado na instituição com o estágio supervisionado.

Diante da suspensão do calendário letivo pela universidade ao longo de 2020 e da resignificação das práticas do CMEI, não houve a atuação dos estagiários diretamente nestas práticas. Porém, o diálogo com os professores e a universidade se manteve e pudemos refletir sobre essa temática em diferentes momentos e garantir debate em espaços de fóruns, formações e no exercício reflexivo da escrita como neste texto.

Desta forma, como as unidades escolares da Educação Básica, incluindo os CMEIs, mantiveram seu calendário letivo, mesmo as crianças estando com suas famílias, a instituição educativa precisava resignificar o seu trabalho para colocar-se em contato com as famílias, saber do

dia a dia das crianças, no íntimo de suas casas, para assim poder apoiá-los e dar continuidade ao percurso educacional.

Em Curitiba houve um plano geral para todas as unidades, com o qual crianças e profissionais acompanhariam as propostas lúdicas, respeitando as linguagens das crianças para o ano letivo por meio do canal TV Escola (disponibilizado em TV aberta e pelo *YouTube*), com propostas diárias e um plano específico de cada unidade, organizado a partir da especificidade de cada comunidade. A equipe do nosso CMEI neste momento optou pela comunicação via aplicativo do *WhatsApp*, o qual possibilitou a interação entre crianças, famílias e profissionais por meio da escrita, de áudios e de vídeos, bem como o envio de propostas diárias com convites diversos às crianças a descobrirem o inusitado em seus lares. Com estas propostas buscávamos um olhar sensível e atento às ações das crianças, tendo como premissa que são pequenos cientistas, ávidos em descobrir sobre o mundo.

Algumas propostas educativas eram enviadas mensalmente no dia da entrega de produtos alimentares, é importante ressaltar que sempre era um dia no qual, em geral, tínhamos 100% de participação.

Um importante papel das professoras de Educação Infantil é descobrir como as crianças pensam e acompanhar como elas interagem, no cotidiano do CMEI isso sempre foi um desafio, mas agora de forma remota, foi maior ainda. Foi necessário contar com o olhar da família, que teve uma participação significativa. Precisamos destacar o papel destes familiares, que em suas rotinas da casa, do trabalho, se organizaram e paravam o que estavam fazendo para registrar as crianças em diferentes momentos de brincadeira e interação. Lindo este olhar que contempla o fazer das crianças e que nos era devolvido através de fotos, vídeos ou de relatos sobre o que viam ou o que lhes chamava a atenção: uma fala nova ou algo que a criança trouxe a partir das propostas da instituição. Para nós era fundamental que o que estava sendo proposto chegasse às crianças, é um direito delas, mas muitas vezes por conta da rotina do adulto, isto não foi garantido plenamente. As famílias estavam tentando de alguma forma garantir e aquelas que não conseguiam dialogavam

com as professoras ou professor ou com os demais profissionais sobre as suas dificuldades com o tempo, com o trabalho, com os outros filhos que tinham aula *on-line*.

Independentemente da situação, muitas devolutivas chegavam para nós, o desafio de olhar cada imagem, cada vídeo, cada relato para dali fazer uma reflexão, uma meta-interpretação, até para pensar a continuidade. Destas interações surgiram vários planejamentos a contemplar esta escuta atenta do cotidiano vivido na casa da família, da avó, da tia, da madrinha, da vizinha, ou daquele que se propôs a cuidar da criança nesse tempo que as escolas estão com o impedimento de serem habitadas. A partir destas interações, nos colocamos a narrar a intencionalidade e o papel das professoras/professor naquela ação e proposição, as aprendizagens, o papel da família, o papel da instituição que não parou e que buscou dia a dia, junto com famílias, profissionais e com as próprias crianças garantir uma educação respeitosa para elas, verdadeira com proposições, ancoradas em concepções que nos respaldam a significar nossas ações pedagógicas. Surgiram narrativas lindas através das mini-histórias<sup>9</sup>, estratégia estudada e vivida na formação e exercitada a partir das devolutivas e interações com famílias e crianças.

Para nós será muito difícil descrever o que foi o ano de 2020, mas conseguimos em companhia ser uma instituição que acolhe, que respeita a crianças, as infâncias, os profissionais, famílias e este coletivo. Podemos dizer que nesta rede buscamos muito ser e estar com e para as crianças. Registramos na memória, nas ações coletivas, nas narrativas, no portfólio a nossa busca para dar visibilidade a tudo que descrevemos aqui. Na sequência compartilhamos singelamente a mini-história do girassol, que traz a beleza das relações, das interações, da potência da criança, do professor, da família, em uma instituição que pensa e vive a infância na sua inteireza.

---

9 A ideia das mini-histórias está ligada à revisitação dos observáveis (fotos, vídeos, registros, etc.) produzidos pelos professores no cotidiano da Educação Infantil. A partir de uma breve narrativa imagética e textual, o adulto interpreta esses observáveis de modo a tornar visível as rapsódias da vida cotidiana. Essas rapsódias são fragmentos poéticos, portanto sempre episódicos que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo. (FOCHI, 2017, p. 98).

## O Girassol de Bernardo



No mês de agosto, a proposta enviada pelo CMEI tinha uma missão especial: plantar algumas sementes, intencionando relações da criança com a natureza, com família, em um olhar atento para um novo percurso.

Bernardo coloca a terra no vaso, faz um furo com o dedo, acomoda a semente, cobre e rega um pouquinho. Dia a dia, cuida, aguardando atenciosamente algo acontecer.

A semente brota e as folhas logo começam a aparecer. O arbusto cresce e um novo lugar se faz necessário para dar continuidade a um ciclo saudável. A mamãe encontra um lugar em um vaso maior.

Em Setembro aparece um pequeno botão, Bernardo todo empolgado parece vislumbrar uma flor.



25/12/2020

Com cuidado e o ambiente adequado, a planta vai crescendo, ganhando um pouco mais de altura e seu botão um pouco mais de volume.

Em outubro, o Girassol de Bernardo, se abre, o encontro com a flor, se dá com um sorriso, sente o seu perfume, se põe a regar e diz "é amarela igual minha caminhonete", pra mim "parece um sol", diz a mamãe.

O primeiro Girassol a florir é apresentado para a turma, trazendo anúncios que chegou a hora de uma grande e bela florada na casa das crianças e professores.

Criança: Bernardo Muchon  
Professoras: Debora, Helena e Raquel  
Imagem: Mamãe Lúbia  
Texto: Ana Beatriz  
CMEI Centro Cívico



**"Atuar numa creche pública, através do estágio, era algo que muito esperado"**

O estágio de Educação Infantil faz parte do conteúdo obrigatório no curso de Pedagogia, nos dois currículos vigentes o estágio é oferecido no segundo e terceiro ano em período semestral ou anual, de acordo com a demanda dos estudantes, assim como dos campos de estágio.

Durante o tempo em que o calendário acadêmico esteve suspenso (perfez todo o ano de 2020) pela pandemia da Covid-19, a Universidade possibilitou o ensino na modalidade remota para as e os estudantes que assim quisessem dar continuidade a esta atividade, que se revestiria de novas proposições. Sabíamos que seria algo novo e exclusivo para a situação que estávamos vivendo, não sabíamos por quanto tempo essa pandemia poderia durar.

A Professora Catarina nos apresentou um plano de ensino e construímos boas atividades, discussões e troca de olhares para a Educação Infantil. Sabemos que o campo de estágio, especialmente na Educação Infantil, é fundamental para que possamos conhecer a prática docente, o cuidado e toda a metodologia que envolve esta etapa da Educação Básica. Não foi possível estarmos nas escolas e com as crianças, mas trouxemos situações de dúvidas e curiosidades que foram compartilhadas em vários momentos.

Dentro das atividades propostas, trabalhamos a importância do registro escrito como forma de construir o diário da criança dentro da escola, como essa criança desenvolve ao longo dos meses e através do nosso trabalho e estímulos. Ter esse olhar para esses registros ajuda o professor a conhecer as crianças e quais proposições podem ser mais interessantes, como bem mencionado por Luciana Ostetto no trecho abaixo:

A presença e o debate de questões referentes às práticas de registro e documentação no âmbito da Educação Infantil podem ser compreendidos dentro de um contexto de renovação de objetivos e funções de creches e pré-escolas, as quais tiveram acentuado, nas últimas décadas, seu caráter educativo; também a definição da centralidade da criança na formulação e desenvolvimento das propostas pedagógicas impõe a necessidade daquelas práticas, haja vista que meninos e meninas no cotidiano educativo estão para serem conhecidos, em suas especificidades e seus modos próprios de conhecer e expressar sua relação com e no universo circundante, por meio de suas múltiplas linguagens (OSTETTO, 2015, p. 204).

Também tivemos a oportunidade de trabalhar as especificidades da docência na educação infantil, o cuidado com a criança e saber traçar



um planejamento adequado para cada faixa de idade, trabalhando o imaginário infantil e respeitando cada etapa no processo de desenvolvimento e aprendizagem, propiciando o acesso da criança às riquezas culturais em seu meio social. Sem dúvidas, o estágio em Educação infantil nos faz compreender o papel do professor em reconhecer a criança, como sujeito de direitos fundamentais, entre esses, o seu desenvolvimento pleno através de uma educação motivadora.

O estágio na modalidade remota foi a opção neste tempo de pandemia da Covid-19, senti falta de vivenciar esta prática na escola com as crianças e professores, porém não deixou nada a desejar no que diz respeito aos conteúdos abordados teoricamente, trouxe um conteúdo reflexivo enorme que ampliou o meu olhar para essa primeira etapa da educação básica e só tenho que agradecer as colegas de turma e a professora Catarina Moro, foram diálogos incríveis! (Marisa, graduanda em Pedagogia/UFPR).

Minha experiência foi muito parecida com a da colega Marisa, estava esperando muito por esse momento de estágio obrigatório na Educação Infantil, pois apesar de já ter trabalhado com esta etapa em escolas particulares, acredito que o nosso foco deve ser sempre o ensino público, gratuito e universal e, estar dentro de um CMEI iria me trazer ensinamentos de como é a rotina, o espaço, a dinâmica, a organização e a força da creche. (Bárbara, graduanda em Pedagogia/UFPR).

Embora o estágio obrigatório à distância pareça algo improvável e muito difícil de acontecer, mantivemos a nossa turma e demos início às aulas síncronas, *on-line*. Nesses encontros, tivemos contato com diversos autores que escreveram textos sobre registro, observação, planejamento, avaliação, concepção de criança e infância, organização do espaço e do tempo, e fomos criando consciência de como são as práticas educativas e as possibilidades de interação e de aprendizados pelas crianças dentro de um centro de Educação Infantil.

Exploramos também alguns documentos elaborados e publicizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba-PR, como modos de nos acercarmos mais do que a Secretaria do município propõe e espera das suas unidades e equipes pedagógicas. Em especial, o documento “Escuta e Olhares – às linguagens dos bebês e das crianças”,

apresenta diversos projetos planejados e implementados pelos CMEIs da cidade, com temáticas diversas, desde o contato com a natureza, criação de uma pizzaria na sala de referência, caça a um dragão e imersão no mundo das cartas, sempre em mediações lúdicas. Destacamos um trecho introdutório do documento, para exemplificar o foco dado a planejamentos baseados em brincadeiras e ludicidade.

o planejamento das práticas educativas, tendo como eixos norteadores as Interações e a Brincadeira, emerge das relações das crianças em seu cotidiano, permeado das múltiplas linguagens que se entrelaçam no dia a dia da Educação Infantil. Assim, o planejamento neste enfoque emergente, de acordo com Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016), oportuniza estratégias permanentes de conhecimento das crianças a partir delas e de suas produções culturais, para, com isso, atender à função social da Educação Infantil, que pressupõe a ampliação, diversificação e sistematização das experiências infantis, por meio de uma intencionalidade pedagógica que dê espaço para a criação, originalidade e, principalmente, rompa com os parâmetros de verticalidade e hierarquização na relação com as crianças (CURITIBA, 2019, p. 9-10).

Com essa bagagem de conteúdos teórico-práticos foi possível nos aprofundar nos assuntos referentes a Educação Infantil, e projetar isso para uma possível experiência em sala de aula. Para finalizar a disciplina, criamos dois projetos para diferentes faixas etárias (de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos), e um planejamento detalhado como se estivéssemos presencialmente na creche, com rotina, horários, organização e objetivos das atividades.

O estágio obrigatório, muito esperado pelos estudantes de pedagogia teve que ser reinventado no ano de 2020, mas não foi isso que impediu a nossa vontade de aprender e conhecer sobre o dia a dia escolar dentro da Educação Infantil. Nesse sentido, vimos como muito válido esse trabalho, que com certeza aumentou nosso repertório em termos das práticas educativo-pedagógicas para esta etapa e nossos embasamentos teóricos para seguir com as nossas vidas acadêmicas e profissionais, como professoras e pedagogas.

## **Em meio à distopia: a (mal)propícia experiência remota do estágio de docência em tempos de pandemia**

A pandemia indubitavelmente nos trouxe muitas indagações e tensões, análogas ao que se poderia esperar em cenários distópicos, difíceis de imaginarmos, nos quais restrições, opressões, privações, perdas, são sentidas por uma grande parcela da população, da qual somos parte. Da qual cada sujeito da Educação Infantil – profissionais (estagiárias/os), familiares e crianças – pode ter sido afetado diretamente, se não pela doença, por alguns de seus efeitos nefastos em termos econômicos, sociais e culturais.

Ao considerarmos isso, podemos entender que os impactos no processo formativo, em nível de graduação, ainda que tenha sido afetado, teve como fresta o ensino remoto, o uso de algumas tecnologias, que metaforicamente permitiram a passagem de luz, a iluminação do espaço interior. Tivemos a possibilidade de mantermos o contato entre nós e com o conhecimento relativo ao nosso campo.

A Educação Infantil, como campo de estudos, conta atualmente com um extenso acervo de literatura acadêmica, na forma de livros, artigos em periódicos científicos, teses e dissertações. Em comparação, a temática do estágio em docência na Educação Infantil e como prática educativo-pedagógica, ainda não tem a mesma expressão. Luciana Ostetto (2017, 2008, 2000) é, geralmente, a autora mais lembrada e acessada quando o tema se refere a relatos e problematização do estágio na interface com a prática docente das professoras nas instituições de Educação Infantil, porque há tempos tem se ocupado dessa discussão na interface com os processos de registro e planejamento da prática educativo-pedagógica.

Além desta autora, Ana Lúcia Goulart de Farias (2011), Marineide de Oliveira Gomes (2009), Eloisa Rocha e Luciana Ostetto (2008), Ilana Laterman e Katia Agostinho (2017) e Adriana Loss, Flávia Burdzinski de Souza e Gardia Vargas (2019), vêm contribuindo para o debate e se dispuseram a reunir em livro algumas discussões e reflexões relativas aos conhecimentos e práticas das professoras e dos professores em formação. Muito destes trabalhos tem nos orientado e, diante da inesperada

nova realidade, vimos despontar em prazo curtíssimo publicações que colocam em foco as questões atuais acerca de fazer Educação Infantil e formação de professores em meio à pandemia, em um contexto carente de recursos tecnológicos mais adequados, quando o equipamento a que a maioria tem acesso é tão somente o celular *smart*, ao invés de um *desktop* ou de um *notebook* e de uma boa provisão de internet.

De um lado temos publicações que têm debatido as implicações e danos consequentes à suspensão da oferta presencial da Educação Infantil, seja pelos aspectos pedagógicos implícitos às particularidades dos sujeitos desta etapa – crianças de 0 a 6 anos requerem uma educação de corpo inteiro, das percepções, sensações, afetos – ressoando sempre a pergunta acerca de quais as possibilidades de uma educação remota dar conta de uma demanda como esta? Outra tensão posta diz respeito ao direito das crianças à educação e aos aspectos sociais e econômicos muito críticos de inúmeras famílias e crianças que sofrem ainda mais com a impossibilidade da frequência às unidades de Educação Infantil (COUTINHO; CARDOSO, 2021; CRUZ; MARTINS; CRUZ, 2021; CAMPOS *et al.*, 2020; FRANCO; SOARES, 2020; MALETT; FERREIRA; TOMÁS, 2020; entre outros). De outro lado temos publicações que vêm buscando debater o Ensino Superior, suas finalidades e os impasses, limites e possibilidades diante da emergência advinda com a pandemia para as gestões das instituições de ensino, para docentes e discentes em geral (GOMES, 2021; SILVA *et al.*, 2021, GUSSO *et al.*, 2020; entre outros).

É certo que os desafios são muitos e grandes para assegurarmos boas experiências formativas aos futuros professores. Não há substitutivo para a formação em presença, seja para as crianças da Educação Infantil ou para os adultos em estágio do Ensino Superior. No cenário de suspensão das atividades presenciais decorrentes da pandemia, que transpôs 2020 adentrando o ano de 2021, o investimento formativo em relação ao estágio busca avivar o debate sobre a prática, estreitar as relações com as unidades que, em geral, concedem a realização do estágio em seus espaços, tornando a experiência avivada pelos processos que estas instituições têm vivenciado de modo também remoto com as crianças e suas famílias. Estamos num processo de ação-reflexão-avaliação-ação contínuo, buscando acompanhar a dinâmica do trabalho dos

CMEIs e enfrentando as limitações para discussão, trocas de experiência e busca de reflexão teórica conjunta entre Universidade e CMEIs, com vistas a abertura de outras formas de intercâmbio.

O cenário presente e o seguinte, pós-pandemia, vão suscitar outras discussões, outras estratégias e possivelmente a revisão de alguns conceitos e princípios do trabalho. A realidade presente nos instiga cada vez mais e seguimos em busca de respostas sobre: como bem propiciar a integração entre o estágio – como processo de formação inicial de futuros professores – e a formação continuada das professoras que já se encontram em serviço? Como ressignificar as parcerias firmadas entre universidades e redes municipais de educação para que mesmo em face da (mal)propícia experiência de ensino remoto, mantenha fortemente um processo coformativo baseado em componentes de reflexão sobre a prática? (KNOBLAUCH; MORO, 2013).

O girassol do Bernardo é uma vibrante imagem que desvela a força do florescer, a força de se ter um bom resultado, de se desenvolver, da melhoria. Não poderia haver melhor símbolo para o que almejamos durante e num momento vindouro, para o depois da pandemia. Seremos capazes de no e pelo estágio melhorar nossa prática docente pela via reflexiva, pela via dos encontros presenciais, sempre que possível e, virtuais, a cada necessidade explicitada. Porque sempre o mais importante e essencial é nosso cuidado e respeito pela vida, a dos outros, das crianças, dos idosos e também a nossa.

## Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.

CAMPOS, M. M. (coord.). **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores**. Brasil: ANPEd. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2020. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/para\\_um\\_retorno\\_a\\_escola\\_e\\_a\\_creche-2.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/para_um_retorno_a_escola_e_a_creche-2.pdf). Acesso em: 16 fev. 2021.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. *Pedagogia do cotidiano: reinvenção do currículo para a formação de professores*. Em **Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, Brasília, 2016.

COUTINHO, Â. M. S.; CARDOSO, C. A educação e o cuidado dos bebês na pandemia: uma análise a partir das relações geracionais, raciais e de gênero. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 175-194, jan./jan. 2021.

CRUZ, S. H. V.; MARTINS, C. A.; CRUZ, R. C. de A. A educação infantil e as demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 147-174, jan./jan. 2021.

CURITIBA. Escutas e olhares – as linguagens dos bebês e das crianças. Disponível em <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/5/pdf/00217836.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FOCHI, P. S. *Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de Educação Infantil*. 2017. 218 f. Projeto de qualificação de tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FRANCO, N. H. R.; SOARES, M. P. F. “Um jeito negro de ser e viver”: (re)inventando a vida no contexto da pandemia da Covid-19 – o que dizem as crianças negras e suas mães. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1229-1254, dez. 2020.

GOMES, E. X. *Pedagogia da presença na formação de educadoras/es de infância: perspectivas sobre as suas (im)potências no âmbito da pandemia*. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 269-290, jan. 2021.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade** [on-line]. 2020, v. 41, e238957.

KNOBLAUCH, A.; MORO, C. de S. Estágio em educação infantil: formação compartilhada entre estagiários e professores em serviço? **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013, p. 87-107.

LATERMAN, I.; AGOSTINHO, K. (org.). *Perspectivas do estágio curricular na formação docente: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental*. Florianópolis: NUP, 2017. Disponível em: <https://nupeduc.paginas.ufsc.br/files/2017/10/PERSPECTIVAS-DO-ESTAGIO-CURRICULAR-NA-FOMACAO-DOCENTE-Ebook.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

LOSS, A.; SOUZA, F. B. de; VARGAS, G. Formação em educação infantil: aprendendo com as crianças sobre a docência na(s) infância(s). Curitiba: CRV, 2019.

MALETTA, A. P. B.; FERREIRA, M. M. M.; TOMÁS, C. A. Infância em tempos de pandemia: cadê o currículo e as práticas pedagógicas? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26 (2020) – *Ahead of print*, p. 1-20.

OSTETTO, L. E. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. Revista @mbienteeducação, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 202-213, jan. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/526>. Acesso em: 8 fev. 2021.

OSTETTO, L. E. **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008.

OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando as experiências de estágio. Campinas: Papirus, 2000.

ROCHA, E. A. C.; OSTETTO, L. E. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, I. C.; DIAS, M. de F. S.; OSTETTO, L. E.; CASSIANI, S. **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

SILVA, A. P. S. da. et al. Prática docente como tema no estágio supervisionado em educação em tempo de pandemia da Covid-19. *Brazilian Journal of Development*. v. 7, n. 5, p. 46228-46237, maio 2021.

STACCIOLI, G. **Diário de acolhimento na escola da infância**. Tradução Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento).

TONUCCI, F. La propuesta educativa debe ser sensible a la diversidad de los niños. **Entrevista El Diario de la Republica**. Disponível em <https://www.eldiariodelarepublica.com/nota/2020-5-10-8-13-0-francesco-tonucci-la-propuesta-educativa-debe-ser-sensible-a-la-diversidad-de-los-ninos>. Acesso em: 6 fev. 2021.

---

# DILEMAS E DESAFIOS PARA O ESTÁGIO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Giuvane Litka<sup>1</sup>  
Michaela Camargo<sup>2</sup>  
Sidmar dos Santos Meurer<sup>3</sup>

## Introdução

Discutir dilemas e desafios a respeito de um tema educacional em particular, em um contexto de emergência como o que agora vivemos por conta da pandemia de Covid-19, parece uma aventura hercúlea. Porque se há de concordar que, diante desse contexto, tudo é desafiador, a começar pela manutenção da vida e da dignidade humana, incluindo a própria realização da educação. Mas é justamente em meio a esses tempos desafiadores, impelidos a pensar em formas e possibilidades de realização do estágio de formação docente no contexto de regime remoto

---

1 Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física.

2 Professora da rede municipal de ensino de Curitiba.

3 Professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino e do PPGE/UFPR.



de ensino<sup>4</sup>, que nos propomos a encarar tal desafio. E o fazemos coletivamente, como não poderia deixar de ser. Tanto mais quando atuar coletivamente parece em si um desafio, um ato de resistir ante uma consequência bastante evidente das, por ora tão necessárias, medidas de distanciamento social.

Esperançosos de que esse distanciamento não precisa resultar em isolamento, e principalmente em suspensão da solidariedade de ação, tomamos essa tarefa como oportunidade de refletir sobre os desafios para a realização dos estágios, não só a partir daqueles mais óbvios impostos pela urgência do momento, mas procurando transbordar o recorte do imediato, a fim de pensar sobre os dilemas e desafios para a qualificação dos estágios de formação docente, localizando e refletindo sobre os pontos que merecem e que necessitam consideração e tratamento para que possamos avançar. Inclusive porque partimos do entendimento de que os desafios que agora se impõem, só podem ser adequadamente respondidos à luz do que temos acumulado em relação ao tema, em termos de discussões e experiências, incluindo os seus avanços, mas também suas dificuldades.

Nesse sentido, procuramos identificar três grupos de dilemas e desafios, que decorrem das diferenças de escalas a partir das quais encaramos o tema dos estágios de formação docente: os dilemas e desafios historicamente colocados à formação de professores no Brasil; os dilemas e desafios postos de modo conjectural no cenário contemporâneo das políticas educacionais e a realização de prioridades sociais associadas à educação; e os dilemas e desafios decorrentes da excepcionalidade do tempo pandêmico. O nosso entendimento é que a elaboração de alguma resposta minimamente satisfatória a este último grupo, deva iniciar pelo seu enredamento e consideração à luz dos dois primeiros.

É o que este texto procura realizar, trazendo como subsídio para a reflexão, a experiência acumulada nos estágios de prática docente no

---

4 A partir da portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais nas universidades federais do país, a UFPR adotou o Ensino Remoto Emergencial como uma solução estratégica temporária, com o objetivo de proporcionar à comunidade acadêmica, no contexto das medidas de enfrentamento à pandemia de Covid-19, a manutenção de atividades de ensino, adaptando as estratégias didáticas ao uso das TDICs.

curso de Licenciatura em Educação Física<sup>5</sup>. Ele está organizado de modo a cobrir e articular: a perspectiva de realização do estágio como um projeto – ou parte de um projeto – de formação (de professores), identificando os princípios teórico-metodológicos que visam organizar essa experiência; com a perspectiva dos sujeitos que dão sentido e significado a essa experiência formativa, na vida, no trabalho e nas relações cotidianas experimentadas na escola. Nesse sentido, o texto assume o aspecto de um painel que procura agregar a apresentação e discussão de aspectos conceituais com recursos oferecidos pelas abordagens biográficas.

### **O estágio como projeto de formação para a docência em Educação Física: uma trajetória, múltiplas histórias**

O modo como está organizado o estágio de prática docente no curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR aponta para o acúmulo de uma trajetória histórica de pelo menos três décadas e evoca a pertinência do sentido de “cultivo” celebrado por Raymond Williams (2011). Trata-se, no caso, de um cultivo institucional, fruto de um esforço coletivo de desenvolvimento curricular, que contou, entre outros, com a participação de diversos professores que estiveram à frente desse componente do lado da universidade; de um grande número de professores da educação básica, não apenas solícitos em receber professores em formação inicial, mas comprometidos em qualificar e significar a experiência de estágio; de muitas dezenas de discentes, professores em formação inicial, que a partir da reflexão sobre a experiência de realização do estágio ajudaram a fazer avançar o debate; além de inúmeras outras contribuições vindas dos espaços institucionais de discussão e decisão curricular ou resultado das conversas de articulação com os agentes públicos responsáveis pelas redes de ensino, principalmente as redes públicas estadual e municipais, que em diferentes momentos se envolveram na construção de diretrizes para a realização de estágios nas suas unidades de ensino.

Partimos da compreensão que esse acúmulo legou os sentidos gerais de um programa formativo, que vai sendo mobilizado ano após ano,

5 No atual currículo de Licenciatura em Educação Física da UFPR, o estágio de prática docente está organizado de modo a ser realizado em duas disciplinas denominadas Prática de Ensino A (com 60 horas) e Prática de Ensino B (com 90 horas), respectivamente no 7º e 8º períodos do curso.

e que procura se afirmar como uma etapa importante da consolidação da formação para a docência em Educação Física. Programa que foi se abastecendo tanto das discussões mais gerais sobre a formação de professores no Brasil, quanto de discussões mais específicas relacionadas à formação e o ensino de Educação Física. Ele busca efetivar, em diálogo com os saberes inerentes à especificidade disciplinar, os seguintes pontos, como eixos norteadores para a realização do estágio docente:

**Eixo 1: o componente prático** – que se relaciona com o intento de tornar a complexidade do trabalho escolar e a cultura profissional docente, referência para a construção de conhecimentos e a consolidação das aprendizagens necessárias para o exercício da docência, na direção do que propõe Nóvoa (2017), como forma de se buscar a superação de qualquer sentido de primazia dos saberes acadêmicos sobre os demais saberes que sustentam a realização do ensino-aprendizagem. Cabe destacar, nesse sentido, a importância do papel que os professores mais experientes desempenham na formação dos professores em formação inicial.

**Eixo 2: o trabalho coletivo** – que procura ser encorajado e apreendido na construção de relações de parceria com as escolas e seus sujeitos. Trata-se de um esforço de oposição às tendências isolacionistas que o modo como se organiza o trabalho escolar, de que falam Tardif e Lessard (2012), exerce sobre a atividade profissional dos professores. O que se busca é o incentivo à composição de um ambiente que favoreça e estimule o trabalho coletivo como princípio.

**Eixo 3: a dimensão do Ser professor** – que é perseguida pelo cultivo do entendimento de que o processo de elaboração da identidade docente – o sentido de *tornar-se* ou *fazer-se* professor – atravessa toda a sua existência, articulando aspectos como personalidade, saberes, práticas, valores, experiências, sentimentos, etc. Nesse sentido, busca-se fortalecer os processos de (auto)reflexão capazes de articular as múltiplas faces implicadas no fazer/ser docente, encharcando de sentidos vitais a sua experiência formativa e sua prática pedagógica.

**Eixo 4: o protagonismo dos sujeitos** – que repousa sobre a tentativa de solidificar a identificação da docência como ofício que se realiza no

âmbito da mediação e operação por dentro da(s) cultura(s), a partir da mobilização dos mais diversos saberes, conhecimentos, sentidos e técnicas, do qual é portador e fiador, com vistas a realização de aprendizagens significativas por parte dos seus educandos. Esse aspecto procura ser efetivado no incentivo à criação autoral e no cultivo da atitude investigativa, concretizada na realização de estudos de caso, conforme propõe Alexandre Vaz (2002), ao encontro da perspectiva do professor como pesquisador da sua prática, juntamente com o reconhecimento das possibilidades de construção de conhecimento por meio da pesquisa no ambiente escolar.

**Eixo 5: a dimensão pública da docência** – que remete ao reconhecimento que a atuação e intervenção no espaço público (da educação) é constituinte da identidade docente, consequência e predicado do seu exercício profissional, como sinaliza Nóvoa (2017). Esse enfoque busca incitar a atitude autorreflexiva, capaz de sustentar um senso de responsabilidade social decorrente da docência, ao mesmo tempo que procura cultivar uma sensibilidade política que dê vazão à noção de público como aquilo que é comum (compartilhado). Consequências diretas dessa perspectiva são: realizar a experiência de estágio de prática docente, necessariamente, na escola pública, e tomar o direito social à educação de qualidade como um bem comum, como chave reflexiva.

Os aspectos acima aludidos, longe de esgotarem os sentidos presentes no estágio, são recebidos em cada nova turma de Prática de Ensino, como uma carta de intenções. Intenções que precisam ser acionadas, significadas, encarnadas nas atuações e nas experiências que os sujeitos constroem a partir delas. É da perspectiva da experiência dos sujeitos que fazem o estágio nas escolas, que trata o próximo tópico. Para tanto, optou-se pela forma da narrativa autobiográfica – que se desenvolve a partir da perspectiva de uma professora da educação básica que atua há algum tempo recebendo e orientando professores em formação inicial na escola – como modo de nos aproximarmos das questões e dos sentidos que despontam na experiência coletiva de realização dos estágios de formação docente.

## O enraizamento do estágio de formação docente em Educação Física: dilemas e desafios desde o cotidiano escolar

*Para início de conversa...*

*Sou a Mica, professora de Educação Física que desde a tenra idade já almejava à docência enquanto profissão, afinal de contas a escola sempre foi um lugar no qual os encontros e **as relações com conhecimentos e sujeitos/as** (CHARLOT, 2000) mobilizavam meu interesse e investimento em, não apenas estar, mas verdadeiramente fazer parte de todo aquele contexto, pois oriunda de uma família simples, que vivia no interior do Paraná, fui ensinada, desde muito cedo, pelos meus pais, a valorizar a Educação.*

*Posso garantir que a escola há tempos é muito cara para essa professora e as experiências escolares, ainda enquanto estudante, foram fulcrais na estruturação do desejo pela docência. Primeiramente, por ter aprendido com algumas/uns professoras/es imensamente comprometidas/os com a escola pública, sujeitos/as que ensinavam com ética, propriedade e, especialmente, com afeto. Na sequência, por ter vivido uma Educação Física excludente, fragmentada e com perspectivas distanciadas de uma visão crítica de formação, cuja lógica operante reiterava o imaginário da supervalorização de habilidades motoras e capacidades físicas, junto com determinada visão dual que segmenta corpo e intelecto, isto é, desconsidera o ser, **materializado enquanto corpo** (LE BRETON, 2007) em sua completude, e coloca o movimento, desconstituído de significados históricos e culturais, na centralidade. Diante disso, enuncio que a docência foi uma escolha tecida nas tramas do **Encantamento** (CAMARGO, 2015). No entanto, a opção pela Educação Física emergiu, sobretudo, a partir de **experiências sociocorporais** (FIGUEIREDO, 2004a, 2004b, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b), produzidas na Educação Física escolar, pautadas no desassossego e, também, com doses de sofrimento.*

*Na sequência, a docência na Educação Física com seus dilemas e desafios...*

*Me formei na Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná no ano de 2005 e em fevereiro de 2006 fui aprovada no concurso público para o magistério da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Curitiba (RME). Desde então atuo nas escolas municipais da região sul*

*dessa cidade, especificamente no mesmo bairro, na periferia da capital paranaense. Dentre os percursos e percalços de minha trajetória profissional destaco, nesta escrita, algumas características inerentes a **profissionalidade docente** (ROLDÃO, 2005) do/a professor/a de Educação Física, cujas especificidades se diferem, de certo modo, das atribuições dos/as demais docentes das instituições escolares, haja vista a dinâmica implícita no contexto de atuação.*

*Para tanto, torna-se importante assinalar que logo nos primeiros anos de docência na escola iniciei o acolhimento de acadêmicas/os, professoras/es em formação, em minhas aulas. Seja na modalidade de estágio com carga horária obrigatória ou enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Educação Tutorial (PET), os dilemas e desafios sempre mobilizaram reflexões pertinentes à minha função enquanto (co)formadora de professores/as, juntamente com o entendimento da escola na qualidade de instituição formativa das diferentes gerações: professoras/es na formação permanente, professoras/es na formação inicial e estudantes nas diferentes etapas da Educação Básica.*

*No meu entendimento, trata-se de um encontro de vidas que implica, impreterivelmente, relações de **CoMtato**<sup>6</sup> e, por esse motivo, compreendo que acolher confere um certo tipo de cuidado que extrapola a noção de simplesmente receber. Por suposto, ao “abrir os portões escolares” para que a universidade, por meios das/os professoras/es em formação, adentre em uma realidade tão complexa e singular, com seus modos e **cultura própria** (FORQUIN, 1993), há que se ter consciência de que as vulnerabilidades serão expostas e isso requer determinado preparo, algo que não nos foi concedido no decorrer da graduação e que, tampouco, nos é garantido pelas estruturas administrativas da educação.*

---

6 A intenção primeira deste neologismo é assinalar a exigência de relações educativas, seja qual for a etapa educacional, fundamentadas no cuidado, isto é, que haja tato nos encontros e que isto mobilize aprendizagens nutridas de sentidos e significados. A sua elaboração teve início no ano de 2011, quando fui convidada a compor uma mesa temática na Semana Acadêmica da UFPR, cuja proposta era compartilhar a experiência construída, com professores/as em formação, no Projeto *Educamovimento*: saberes e práticas na Educação Infantil, uma parceria da Licenciatura em Educação Física da UFPR com o Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Posteriormente, em 2015, o termo foi aprofundado na dissertação “O Encantamento pela Docência na Educação Infantil: um estudo com acadêmicos de Educação Física do PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014)” (CAMARGO, 2015).

*De fato, na Licenciatura que cursei, o escopo primordial se pautava na formação de professoras/es para atuação com estudantes na Educação Básica, e os percursos por mim escolhidos, traziam a criança enquanto centralidade. Desse modo, aceitar ou não compartilhar a docência com professoras/es em formação – em sua grande maioria jovens e adultas/os – num primeiro momento, foi um dilema que exigiu compreensão e tomada de consciência do meu compromisso social junto a Educação, para além das responsabilidades exclusivamente escolares implícitas à profissão.*

*Ao empreender a plurivalência<sup>7</sup> constituinte da docência, não se pode perder de vista a ideia de **inacabamento humano** (CHARLOT, 2000) e sua condição de **aprendente** (ASSMANN, 2003). Ou seja, professoras/es ao concluírem a graduação não estão necessariamente formados, prontos e acabados, para seguirem com suas funções. Ao contrário disso, os desafios cotidianos e as imposições educativas solicitam o investimento contínuo e permanente em **estratégias formativas** que privilegiem o próprio **desenvolvimento profissional** (NADOLNY, 2016), isto é, a construção de novas aprendizagens.*

*Imbricada em minha aprendizagem passei a entender que a relação construída com as/os professoras/es em formação tornou-se para mim uma efetiva estratégia de formação, afinal, precisei aprender o significado impresso na atuação como formadora de professoras/es, assim como proceder na relação com tais sujeitos/as e, também, a gerir relações intergeracionais e interinstitucionais. Isso tudo numa dinâmica bastante peculiar, as aulas de Educação Física. Quero dizer, em Movimento!*

*Sim, o movimento corporal, enquanto materialidade expressa da cultura, está no cerne de minha profissionalidade, haja vista que mobilizo aprendizagens a partir e sobre as práticas corporais. Além disso, a todo tempo estou em movimento, deslocando-me com as turmas pela escola, pois, diferente de outros componentes curriculares, nas aulas de Educação Física ocupamos espaços, traçamos percursos, interagimos com as estruturas, expressamo-nos com uma inteireza única e singular, com isso, fazemos*

---

7 Nesta escrita, plurivalência refere-se à diversidade de demandas implícitas à docência escolar, haja vista que para além das aulas em turmas regulares, não raramente, professores e professoras assumem outras funções, desde a participação em comissões de cunho administrativo até a incumbência em receber professores/as em formação, assumindo, deste modo, responsabilidades institucionais distintas.

*barulho. Isto posto, advogo que na **cultura escolar** (FORQUIN, 1993) há uma peculiaridade inerente à Educação Física que, de fato, destoa daquelas características de sala de aula e que imprimi a este componente curricular uma cultura própria.*

*Assim, em trânsito, de uma sala para outra – na alternância entre as turmas regulares e demais atividades, tais como projetos de contraturno ou as oficinas para a Educação Integral em Tempo Ampliado, bem como na organização e realização de eventos – o acolhimento das/os professoras/es em formação acontece, sempre em movimento. Uma dinâmica completamente desafiadora, tendo em conta que nas aulas as crianças também vivenciam experiências corporais que requerem cuidado, orientação e gestão de risco. Diante disso, não há momentos específicos para conversas ou reuniões mais elaboradas, exceto quando há disponibilidade para encontros extraescolares. Na maioria das vezes o horário do recreio ou o momento em que as crianças estão lanchando se fazem oportunidade para discutir posturas, planejamentos e demais inquietudes. Geralmente as conversas por e-mail, nas devolutivas dos relatórios ou em mensagens por aplicativos, permitem maior proximidade e mobilizam aquele **CoMtato**, necessário e almejado, pois, com algumas frases e muito afeto, nossos “nós” recebem novos significados, num entrelaçar dos fios, o laço que se faz, transmutado nos desafios.*

*Para ser lembrado...*

*Bernard Charlot defende que o saber é relação, isso significa entender que para além da apropriação dos conhecimentos cientificamente elaborados, o/a sujeito/a aprende, também, a dominar relações e atividades, uma tríade que estrutura a relação epistêmica com o saber (CHARLOT, 2000). Posso dizer que esta tríade expressa com profundidade a experiência docente que venho construindo na escola, especialmente no que diz respeito a minha participação na construção da docência das/os professoras/es em formação, pois, no meu entendimento, ainda que haja determinado distanciamento entre as instituições formativas – escola e universidade – são estes/as sujeitos/as o verdadeiro ELO perseguido pela Educação. Afinal, estando nesse “entre lugar” (BHABHA, 1998), no deslizar em meio as margens opostas, dessa forma, impregnando-se com ambas, tornam-se plurais,*



*reverberando suas aprendizagens nos contextos distintos e, deste modo, colaborando com a formação das/os professoras/es das referidas instituições.*

*Na esteira desta reflexão, dentre muitas aprendizagens e saberes apropriados, destaco os saberes dominados nas relações estabelecidas, pois num processo de **distanciação-regulação** (CHARLOT, 2000), melhor dizendo, no movimento de afastar-me das minhas necessidades e investir em olhar a/o outra/o, pude enxergar minhas limitações, com isso compreendi a representação fundamental das/os acadêmicas/os para com a minha reproximação com a Universidade. Mobilizada pelas relações tecidas voltei a transitar por corredores e prédios que tanto me encantavam, um trânsito que me levou para o Mestrado e, na sequência, para o Doutorado, um percurso que não se deu de forma solitária, mas que foi acompanhado e incentivado por estudantes da graduação que confiaram em mim e a mim, partes do processo de formação. Com algumas/uns segui nas produções acadêmicas, em monografias, artigos e em algumas apresentações, com outras/os o enlace se firmou em amizade e permanecemos juntas/os para além das situações escolares.*

*Saliento que experienciar à docência compartilhada é um imenso desafio para todas/os as/os professoras/es, sejam elas/es da formação permanente ou da formação inicial. Contudo, para aquelas/es que estão efetivamente na escola a responsabilidade toma proporções significativas, pois além das demandas escolares, que são muitas, o comprometimento na relação com a formação inicial implica investimento de tempo e esforços físicos, intelectuais, afetivos e emocionais, a entrega é por completo, na inteireza do ser que inscreve em si as marcas de uma função que aprende na escola, em relação.*

*Finalmente, não posso negligenciar nesta narrativa a experiência docente, até então, mais amarga por mim vivida. Faz exatamente um ano que o mundo sobrevive a dura realidade do distanciamento social e decorrente disso, numa circunstância nunca imaginada, fui desafiada a exercer a docência sem o CoMtato com minhas crianças e, de modo igual, afastada das/os professoras/es em formação e das/os colegas de profissão. As demandas profissionais aumentaram consideravelmente, pois exigiram aprendizado e o domínio de ferramentas tecnológicas, além disso, o tempo prolongado frente a tela dos dispositivos digitais, juntamente com a quantidade*

*exorbitante de mensagens, e-mails, orientações e decretos, produzem ansiedade. A não escuta das especificidades de cada contexto, atrelada a negligência com as necessidades e sensibilidades humanas e demandas pessoais das/os profissionais da Educação, trouxeram o desalento. Contudo, de todas as dificuldades enfrentadas, a mais doída tem sido, sem dúvida alguma, a ausência, pois era na relação com as crianças e com as/os acadêmicas/os que emergiam as possibilidades de enfrentamento para as adversidades vividas.*

*“Tem mais presença em mim o que me falta” (Manoel de Barros).*

### **À guisa de conclusão: dilemas e desafios perenes, inquietações em tempos desafiadores**

O relato acima é revelador de alguns sentidos formativos fortes que podem comparecer nos estágios de prática docente como lugar de realização de um projeto formativo, que não toca apenas às/aos acadêmicas/os em formação inicial, mas todos os sujeitos implicados na sua concretização. Também é revelador das possibilidades de articulação mais orgânicas, recíprocas e horizontais entre escola e universidade na elaboração de conhecimentos efetivos na capacidade de iluminar a realização da docência e os processos educacionais que têm lugar na escola básica. Cremos que as demarcações postas ao longo do texto podem apontar para os contornos de um projeto formativo comum ou compartilhado, inspirado na noção de cultura em comum formulada por Raymond Williams, isto é, a favor do senso de um “caminho comum” ou “ganho comum de horizontes” (2015, p. 23). Isso significa a efetivação do estágio de prática docente como lugar aberto a todos os envolvidos; de construção, oferta e partilha de habilidades e significados, produzidos tanto individual quanto coletivamente, para usufruto e desenvolvimento de cada participante, garantindo que possam “retificar esses significados à luz de suas próprias experiências sociais e comuns” (Ibid, p. 21). No caso específico, a ideia de cultivo de uma cultura profissional em comum ligado à docência em Educação Física. Suas marcas seriam essas: abertura ao invés de fechamento e polarização; reciprocidade ao invés de hierarquizações; solidária, inclusiva e participativa ao invés de segregacionista e isolacionista.

Entendemos que é à luz dessa ideia/intento de realização de uma caminhada compartilhada que devem ser buscadas as alternativas para a realização dos estágios de formação docente nesses tempos desafiadores. Uma vez que muitas das vias habituais pelas quais os estágios eram desenvolvidos estão em boa parte impedidas ou, ao menos, obstaculizadas, as possibilidades que concebemos devem apontar na direção de perseguir os melhores sentidos que fomos capazes de construir e acumular até aqui, articulado com um esforço de pensar e produzir formas solidárias e cooperativas de trabalho. Daqui, inclusive, poderão nascer novos sentidos, saberes, habilidades e práticas que poderão qualificar o processo.

Não imaginamos que essa busca seja simples caso de adaptação. De partida precisaríamos afastar esse sentido, porque ele é incompatível com um dos sentidos que mais se destaca da experiência que nos ocupamos de retratar, qual seja, o senso de protagonismo de cada um dos participantes do processo. Protagonismo que tem sua mais enfática expressão no senso de *presença* ou de *experiência de presença*, tal como corta todo o relato autobiográfico que foi acima apresentado. É na presença que se constrói, que se compreende, que se troca, que se elabora. Mas como experiência, a presença é, em grande parte, elaborada corporalmente. Como contrapor, portanto, a ausência corporal decorrente da suspensão dos encontros físicos: entre os sujeitos, com os espaços, lugares e processos que tem lugar na escola? Como perseguir esse senso de presença em processos atravessados pela distância e de interações mediadas pelas TDICs?

Como uma face deste aspecto é importante contemplarmos a perspectiva das/dos acadêmicas/os, implicados e investidos nos seus processos de formação, mas também atravessadas/os pelas realidades contextualmente vividas. Muitas das suas manifestações em relação ao estágio indicam o modo como, a um só tempo, esse é um momento aguardado, mas também temido. Esse misto de sentimentos decorre de uma impressão compartilhada de desconhecimento da realidade escolar, produzida em parte pelo caráter terminal que a Prática de Ensino tem no currículo de Licenciatura em Educação Física da UFPR, mas também pelas poucas oportunidades de imersão na realidade prática de funcionamento

escolar oferecidas ao longo do curso. Não obstante tais ambiguidades que a relacionam ora a dor, ora à realização pessoal, há o aspecto de convergência para quão significativa é essa etapa nas suas trajetórias de formação.

Ao participarem das discussões sobre as possibilidades de construção do estágio de prática docente no período pandêmico, as vozes discentes revelam um dilema latente. Por um lado, expressam o amadurecimento de uma sensibilidade na qual está contida a compreensão de que a realização do estágio nas atuais condições, para que pudesse perseguir a efetivação das suas principais qualidades, demandaria uma relação temporal cujo ritmo não coincide necessariamente com o tempo linear do calendário escolar. Ao mesmo tempo, revelam o quanto se encontram premidos por uma série de pressões, que combinam aspectos objetivos e subjetivos, no sentido de concluir seu processo de formação inicial. O modo como isso é sentido por cada acadêmica/o é descrito por alguns como uma espécie de angústia, que adiciona esse dilema às incertezas já anteriormente presentes sobre o futuro profissional.

Finalmente, também é preciso chamar atenção para a urgência dos desafios que recaem sobre a atuação das/os professoras/es que acolhem as/os acadêmicas/os nas escolas. Os processos de articulação com as/os professoras/es feitos nesse momento têm tornado ainda mais pronunciado um problema que é anterior. Estas/es professoras/es, muito comumente, assumem responsabilidades que transbordam as exigências que normatizam seu trabalho nas escolas, sem que haja um reconhecimento institucional e políticas de valorização e apoio para esse importante trabalho de formação de novas/os professoras/es que efetivamente realizam. O resultado disso é que tal trabalho normalmente assume características de voluntariado, com investimento de tempo, quando não de recursos financeiros por parte dessas/es professoras/es, sem apoio ou contrapartida institucional.

Esse cenário é um dos obstáculos mais importantes à efetivação da ideia de um projeto formativo em comum. O que só reforça a necessidade de políticas que, por um lado oportunizem cobertura institucional para a realização da respectiva tarefa, o que inclui não só, mas também, condições objetivas tais como reconhecimento do tempo demandado

para a realização desse trabalho na composição das suas rotinas; e por outro lado, a necessidade de programas de formação para a atuação como (co)formadores de professoras/es em formação inicial, um desafio que historicamente tem sido enfrentado pela escola e seus atores, mas em grande parte sem o amparo das instituições de ensino superior e das secretarias de educação. Isto é, o/a professor/a de forma solitária, mas imensamente solidária, assume para si uma responsabilidade resultante de uma demanda social que deveria ser dividida. A escola, juntamente com os sujeitos que a fazem cotidianamente, precisam ser formados para participar da formação inicial das/os novas/os professoras/es, o que requer o engajamento e colaboração de outras instituições.

## Referências

ASSMANN, H. **Reencantar a educação rumo à sociedade aprendente**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CAMARGO, M. **O encantamento pela docência na educação infantil: um estudo com acadêmicos de Educação Física do PIBID/CAPES-UFPR**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física**. 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004a.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan./abr. 2004b.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 85-110, jan./abr. 2008a.

FIGUEIREDO, Z. C. C. *et.al.* Educação Física, ser professor e profissão docente em questão. **Revista Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, p. 209-218, 2008b.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Os novos desafios da formação de professores de Educação Física no Brasil. In: DALBEN, Â. I. L. de F. *et al.* (org.). **Coleção didática e prática**

**de ensino:** convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 341-351.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em Educação Física. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010b.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NADOLNY, L. F. **Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física:** análise de um projeto de formação continuada para a docência com crianças pequenas. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinamentos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre educação**. Ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005, p. 105-126.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2012.

VAZ, A. F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (org.). **Educação do corpo e formação de professores:** reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: UFSC, 2002.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade:** de Coleridge a Orwell. Petrópolis: Vozes, 2011.

WILLIAMS, R. **Recursos da esperança**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

---

# ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE DOCÊNCIA EM FÍSICA EM ATIVIDADES REMOTAS NA ESCOLA PÚBLICA E NA UNIVERSIDADE: REFLEXÕES, DILEMAS E APRENDIZAGENS

Guilherme Ferreira Joaquim Pinto<sup>1</sup>  
Raquel Maistrovicz Tomé Gonçalves<sup>2</sup>  
Ivanilda Higa<sup>3</sup>

## Introdução e contextualização

Este texto foi construído a seis mãos, trazendo diferentes olhares acerca do estágio curricular de prática de docência em Física, excepcionalmente desenvolvido em atividades remotas – devido ao contexto pandêmico – no curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2020. Em um análogo a um caleidoscópio, esta construção a seis mãos permite diferentes miradas a um mesmo objeto. Após introdução e contextualização, é feita uma breve descrição do estágio desenvolvido e enfim, são apresentados os olhares e as

---

1 Acadêmico do curso de Licenciatura em Física.

2 Professora da rede estadual de ensino do Paraná, atuando no Colégio Estadual Jayme Canet - Ensino Fundamental e Médio.

3 Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino e do PPGE-UFPR.

experiências vividas por um licenciando estagiário<sup>4</sup>, uma professora de Física supervisora<sup>5</sup> do campo de estágio e uma professora orientadora da universidade.

Assim como Pimenta (2009), consideramos o estágio como um campo de conhecimento, uma atividade pedagógica que estabelece uma vivência dialógica entre teoria e prática no ambiente escolar. Assim, teoria e prática não são compreendidas como dicotômicas, mas sim como componentes da práxis, em que teorias são reformuladas, formuladas e utilizadas a partir da prática social escolar concreta (PIMENTA, 2009).

Na busca de fomentar uma formação de professores na perspectiva dos modelos críticos (DINIZ-PEREIRA, 2011), o estágio ao qual nos referimos neste texto, em contextos não pandêmicos é desenvolvido sob os princípios do estágio como pesquisa. Conforme Pimenta e Lima (2006, p. 14), “a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor”.

Como uma atividade didática na UFPR, esta disciplina é caracterizada como Estágio de Formação Pedagógica (EFP) e como tal, é um

conjunto de estudos e atividades desenvolvidas fundamentalmente no âmbito da educação básica [...], envolvendo a orientação direta docente em ações que vão desde a intermediação no acordo de colaboração entre a UFPR e os estabelecimentos de ensino, até o acompanhamento sistemático e processual do planejamento, da execução e da avaliação das atividades desenvolvidas pelos licenciandos, o que requer o contato contínuo e presencial do professor nos diferentes campos de estágio... (RESOLUÇÃO 35/17 – CEPE, p. 1).

Com estes pressupostos, o estágio em tela é desenvolvido em intensa relação com e na escola, em duas disciplinas semestrais consecutivas,

---

4 A turma era composta por 14 estagiários. Para a construção deste texto foi convidado um estagiário e sua supervisora, que participaram na *Mesa Redonda 7: O Estágio de Formação Pedagógica no Campo Escolar: dilemas e desafios desde a escola*, organizada pelo CEALI-UFPR em 2020.

5 Ainda que entendamos que professores da escola básica desenvolvem um papel para além do que indica o termo “supervisor”, neste texto adotamos a terminologia presente na Lei nº 11.788/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes e define: “O estágio [...] deverá ter acompanhamento efetivo pelo **professor orientador** da instituição de ensino e por **supervisor da parte concedente**...” (BRASIL, 2008, grifos dos autores).



com uma carga horária de cento e cinco horas aulas cada uma, no curso de Licenciatura em Física – noturno. É organizado em modalidades de atividades denominadas, de uma forma geral, de Diagnósticos (reconhecimento do espaço escolar, estudos sobre a documentação, aproximando-se da comunidade escolar, incluindo observação das aulas do supervisor do estágio), Monitoria (participação do estagiário nas aulas do professor supervisor, planejamento, reflexões e desenvolvimento de atividades em sala de aula) e Projeto de Docência e Investigação Didática (PDID) (elaboração de projeto articulando docência e investigação). Enquanto na primeira disciplina os Diagnósticos e Monitorias são mais intensos e o PDID é esboçado e desenvolvido em forma exploratória, na segunda o PDID ganha mais força perante as duas primeiras modalidades<sup>6</sup>. Semanalmente os estagiários desenvolvem atividades coletivas na universidade (duas horas aulas); e no campo escolar (cinco horas aula), sendo que a orientadora acompanha as atividades no campo escolar revezando entre as diferentes escolas. Neste texto a experiência focalizada trata da disciplina Prática de Docência em Ensino de Física 1 (PDEF1).

## **A pandemia e as incertezas...**

A UFPR iniciou seu calendário letivo em março de 2020. Passadas cerca de três semanas de aulas, os estagiários estavam com a documentação de estágio já regularizada junto à UFPR e às escolas campo (uma da rede federal e três da rede estadual de ensino), iniciando seus primeiros contatos com o campo. Contudo diante do cenário de pandemia ocasionada pelo Sars-Cov-2 e as restrições de convívio social para diminuir a circulação de pessoas e conter o contágio em massa pelo novo coronavírus, ocorreram medidas restritivas nas esferas municipal, estadual e federal, que levaram ao fechamento de espaços de lazer, de instituições educacionais e comércio, entre outros estabelecimentos.

Conforme já explicitado nos capítulos anteriores<sup>7</sup>, o calendário da UFPR foi suspenso, assim como as aulas na Educação Básica (EB). No

---

6 Maiores detalhes sobre a disciplina podem ser encontrados em Karsten (2020), que estudou os sentidos e significados sobre a docência nesta mesma disciplina (quando foi desenvolvida em formato presencial).

7 Ver, por exemplo, o capítulo “O Estágio de Formação Pedagógica no campo escolar: dilemas e desafios desde a escola” neste mesmo *e-book*.

início de maio a Resolução nº 44/2020 do CEPE regulamenta a oferta dos EFP na UFPR. No entanto, ainda que tal resolução tivesse regulamentado tal oferta/continuidade, os mesmos não estavam autorizados no contexto das escolas da rede estadual de ensino (campo de estágio para a maioria dos EFP no âmbito da UFPR), tampouco no âmbito das normativas federais, posto que a Portaria nº 343 do MEC continuava em vigor.

Naquele momento, refletindo junto aos discentes matriculados, cotejaram-se as dificuldades da retomada dos estágios no campo escolar: as atividades letivas na EB tinham sido recém-retomadas, professores e alunos passavam por períodos de incertezas e dificuldades inerentes ao processo educativo no novo formato (remoto) e à própria situação pandêmica em suas vidas de uma forma mais ampla. Além de ainda não se ter regulamentação para os estágios em formato remoto – no caso das escolas estaduais –; para os supervisores, retomar os estágios naquela situação representaria mais uma atividade na já intensa vida pessoal e profissional daquele momento, elementos que dificultavam a aproximação com as escolas. Avaliando a situação, concluiu-se que ao não se trabalhar junto à escola campo, desenvolver um estágio de docência representaria uma perda dos significados desta atividade na formação.

Apenas ao final de julho e início de agosto, já com a autorização pelo Conselho Estadual de Educação e regulamentação, pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), dos estágios remotos nas instituições estaduais, é que foi feita nova avaliação e coletivamente, após consulta aos supervisores – que prontamente acolheram a proposta de retomar os estágios –, decidiu-se pela retomada da disciplina em formato remoto na universidade e no campo escolar, com a esperança de que este mesmo grupo de licenciandos ainda teria oportunidade de realizar um estágio presencial na disciplina subsequente.

## **O estágio de docência em Física em atividades remotas no campo escolar**

Inicialmente foi necessário providenciar toda a documentação do estágio novamente, o que representou, no caso das instituições da rede estadual, um tempo e esforço consideráveis. Enquanto tal documentação não estava devidamente aprovada, trabalhou-se com as atividades

de sensibilização do olhar para EB. Com a documentação aprovada, os estagiários passaram a desenvolver atividades (remotas) junto aos seus supervisores. Assim como já o era em aulas presenciais, mantiveram-se semanalmente as atividades coletivas na universidade e no campo escolar. As atividades desenvolvidas na disciplina foram resumidamente as seguintes:

– **Discussão de artigos:** Foram discutidos textos sobre Diário da Prática de Ensino e Projeto Político Pedagógico (PPP), preparando para posterior reflexão sobre o PPP das escolas campo.

– **Diagnósticos e sensibilização do olhar ao contexto das atividades remotas na EB:** (i) discussão com base em um vídeo<sup>8</sup> no qual uma estudante, uma coordenadora pedagógica e um professor da EB discutiram as dificuldades e possibilidades vivenciadas no contexto do isolamento social, (ii) questionário *on-line* (destinado a alunos e professores de Física, para investigar as dificuldades vivenciadas – este gerou uma reflexão em forma de artigo); (iii) palestras de supervisores e um coordenador pedagógico da EB (apresentações pelos professores supervisores das redes federal e estadual, expondo o contexto por eles vivenciado naquele período); (iv) estudo do PPP da escola; (v) conhecimento acerca das atividades dos supervisores junto à escola e aos alunos; (vi) participação nas aulas *on-line* com observações e monitoria (auxílio aos supervisores).

– **Planejamentos de atividades didáticas e regência de aulas:** a partir dos diagnósticos, e dentro do possível em cada contexto escolar, foram planejadas e desenvolvidas atividades de ensino junto aos alunos da EB.

– **Esboço de um PDID:** a partir dos diagnósticos e das experiências de docência, foi elaborado um esboço inicial do PDID, que seria retomado no próximo semestre.

Ao final do processo, foi feita uma sistematização relatando e refletindo sobre as atividades desenvolvidas no semestre, em formatos diversos, à escolha dos estagiários: relatório, seminário gravado em vídeo, *podcast*, artigo, entre outras possibilidades.

---

8 Janelas de diálogos 9 – Desafios do ensino remoto para jovens e adolescentes. 2020. Publicado pelo canal GT de Estágios da UFRN. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mL-vhXwnBGMQ>. Acesso em: 29 maio 2021.

## O ensino na educação básica e a supervisão dos estagiários, em atividades remotas: vivências de uma professora supervisora

Seguindo o cronograma para o estágio curricular da disciplina PDEF1, iniciaram-se os contatos com a escola de EB, no início no mês de março. A direção da escola, o professor supervisor e os licenciandos estavam cientes do documento de orientação para o estágio que incluíam como parte da disciplina a ser desenvolvida na escola: diagnóstico, monitoria e elaboração do PDID.

Porém, frente ao cenário pandêmico, as relações humanas foram alteradas dentro da escola em poucas semanas e coube aos profissionais da escola o papel de integrar o aluno a um novo formato metodológico. As plataformas digitais passaram a ser uma das alternativas para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à reestruturação técnica da EB na rede pública estadual, o ensino foi ofertado de forma síncrona ou assíncrona por meio de plataformas digitais como o aplicativo *Aula Paraná*, canal do *YouTube* e *Google Classroom*, para atender aos alunos que tinham acesso à internet e também com três canais de televisão aberta, além da entrega de material impresso com conteúdos aos alunos sem acesso à internet. Sem uma previsão de volta às aulas no sistema presencial, as escolas foram autorizadas a ampliar seus meios de comunicação com a comunidade escolar, que recorreram a grupos de *WhatsApp* e página em rede social para acesso a encaminhamentos metodológicos e a recados dos órgãos oficiais sobre o ano letivo. No segundo semestre de 2020, foram estabelecidos para as escolas horários para as aulas síncronas via *Hangout Meet* para integração de alunos e professores. Em cada estabelecimento escolar da rede pública, essas aulas deveriam ser convergentes aos conteúdos anexados ao *Google Classroom* pela SEED, para cada disciplina.

Nessa perspectiva, a nova realidade do trabalho docente foi o ponto de partida para que o professor buscasse alternativas para um ensino no formato remoto. Essa busca passou por desafios metodológicos, limites de alfabetização digital entre outros problemas, os quais exigiram dos educadores reformulações e adaptações às situações impostas pela realidade de distanciamento social.

Cada professor, enquanto sujeito de ação precisou interpretar esse contexto e pelas interações com seus pares e alunos, tentar construir relações, buscar soluções de problemas da realidade e modificar sua prática docente, e que fazem parte de sua profissionalidade e impactam sobre o seu trabalho docente. A premissa de profissionalidade de acordo com Contreras (2002, p. 74) está relacionada “às qualidades de prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” trazendo à prática docente o papel intelectual e reflexivo de agente dinâmico, que privilegia as relações dialógicas nas instituições escolares. Como afirma Contreras (2002),

a autonomia do professor em sala de aula, com qualidade deliberativa da relação educativa, se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino (p. 198).

Nesse contexto remoto o campo escolar possui suas características organizacionais e como ambiente de socialização representa uma realidade que precisou ser transformada no espaço-tempo das relações de ensino.

A readequação do trabalho pedagógico para um ensino remoto no campo escolar da EB também se estendeu às permissões aos estágios supervisionados de forma remota nas unidades escolares. Com essa nova possibilidade de acompanhamento das aulas não presenciais pelos licenciandos de Física, os contatos entre universidade-escola se restabeleceram e nas diretrizes para a disciplina de PDEF1 se mantiveram as modalidades de atividades (Diagnósticos, Monitoria e Projeto), porém mudaram as formas de interação entre os licenciandos, alunos e supervisores; agora em atividades remotas. Nesse sentido, o estagiário pôde acompanhar e analisar o estabelecimento de relações experienciais entre os professores e alunos em um ambiente escolar organizado à distância lhe facultando também a experiência de profissionalização.

A vivência do estágio curricular remoto amplia a visão de campo experiencial da escola e “aponta para o desenvolvimento do estágio como atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na

vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA, 2006, p. 7).

Frente à possibilidade do licenciando perceber o contexto remoto e atender as orientações de modalidades das atividades para a disciplina de estágio, foi oportunizado: observar a reorganização do trabalho pedagógico da escola; analisar as aulas gravadas e disponibilizadas nas plataformas digitais; assistir as aulas síncronas do supervisor; foram inseridos em grupos de *WhatsApp* para receberem orientações do trabalho pedagógico, comunicações internas do setor pedagógico e foram convidados a participar de reuniões pedagógicas síncronas com os professores.

Ainda visando o desenvolvimento de reflexões sobre prática docente no estágio remoto e a integração entre supervisor-estagiário, foram realizadas reuniões para discussões do planejamento de atividades e alternativas para apresentação dos conteúdos de forma *on-line*, bem como possibilidades de métodos e dificuldades percebidas nesse formato remoto com o trabalho docente.

### **Dilemas, desafios e aprendizagens no Estágio de Docência em Física em atividades remotas: olhares de um estagiário**

Venho abordar quais os dilemas e desafios que podem surgir durante o período de estágio e demonstrar a importância da preparação e vivência desta atividade na minha formação.

Foi proposto pela disciplina PDEF1 um trabalho dentro do estágio, no qual tínhamos como um dos objetivos o desenvolvimento de um senso crítico e reflexivo com ênfase na investigação do meio educacional que consiste no olhar da escola, da docência e derivados que vão até na vida social dentro da comunidade escolar. Como um dos principais desafios foi o fato de estarmos em um momento atípico, pois estamos passando por uma pandemia ocasionada pelo coronavírus Sars-Cov-2, então o estágio foi integralmente em caráter remoto, no qual foi possível aprender e vivenciar as dificuldades dos professores neste período.

Antes do início do processo de estágio tivemos uma ampla preparação com atividades que auxiliaram nas possíveis dificuldades que poderíamos enfrentar, atividades essas que foram discussão de artigos,

pesquisas que estudamos e produzimos, já pensadas na vida profissional. Todo esse processo foi de extrema importância no estágio e na posterior vida profissional.

Em princípio não existia a garantia do estágio em função da pandemia, mas pela luta de professores da universidade e apoio e luta das escolas e professores das mesmas, o estágio aconteceu. E como dilemas e desafios que já estávamos sabendo que enfrentaríamos, ressalto a dificuldade do processo de providenciar a documentação para o início do estágio, agravado pela situação do momento de pandemia, documentação essa que tem como objetivo garantir a segurança dos estagiários, da escola que nos acolhe e da universidade que nos encaminha para o estágio.

Após a readequação das escolas, iniciamos o período de estágio em caráter remoto. Na universidade o contato ocorria através de plataforma do *Microsoft Teams*, onde nas primeiras trocas de experiências com a orientadora do estágio fui alertado de algumas dificuldades, como a falta do acesso à internet por parte de alguns discentes, instabilidade de todos nós em relação à rede de internet, tempo curto para elaboração de uma linha de raciocínio para construção do conhecimento junto com discentes e resoluções governamentais que alteravam de última hora todo o planejamento de aulas e atividades. Como desafios e dilemas enfrentados em um ensino tradicional, as experiências foram: falta de interesse dos discentes, dificuldade na elaboração de atividades, nervosismo, falta de experiência em associar teoria e prática e falta de estrutura física das escolas.

No que tange ao campo escolar, de forma bem acolhedora, recebia orientações de como era e estava sendo o funcionamento da escola, quais as perspectivas do grupo escolar e em paralelo estava fazendo estudos sobre a documentação da escola como o PPP e estudos de artigos que poderiam auxiliar na trajetória do estágio.

Depois de toda orientação por parte das professoras supervisora e orientadora, foi iniciado o contato com os alunos de 1º e 3º anos do Ensino Médio, começando com observações das aulas e conversas com a supervisora. Após esse período de adaptação ao funcionamento das atividades fui inserido gradativamente na participação das aulas através da Plataforma *Google Classroom*, com intervenções orientadas para uma

interação de minha parte com os alunos, interação essa na qual aflorou o dilema da interação pessoal entre estagiário aluno e professor.

Também tive a honra e a oportunidade de participar de reuniões de conselho de classe da escola em forma remota e observar desafios pertinentes à profissão, tais como a evasão escolar, problemas econômicos e familiares dos discentes que prejudicam a aprendizagem e até características pessoais dos mesmos que influenciam na conduta das aulas, o que torna cada turma exclusiva, sem uma receita do que funciona para todos. Isso mostrou que temos que juntar técnicas já existentes e criar técnicas para o sucesso dentro de sala de aula.

Outra situação relevante foi a ação pedagógica que é análise e auxílio na produção de atividades, onde consegui pôr em prática parte das metodologias estudadas e vivenciar a dificuldade de adequar uma atividade nos parâmetros impostos para um ensino responsável que levasse em conta o desenvolvimento de um cidadão, como fica evidente em Pimenta e Lima (2006):

A profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino. (p. 11).

Os diálogos e trocas com a supervisora Raquel foram muito importantes. Cito uma situação que compartilhamos sobre um aluno dela com quadro grave de depressão, que não estava participando das aulas *on-line*. Sem mencionar o nome do aluno, preservando a privacidade dele e da família, ela compartilhou comigo que enviava as atividades para ele assim como para os demais alunos, mas neste caso em particular, o aluno devolvia as atividades de forma oral. Percebi que ela tentou não deixar o aluno sem atendimento, tentou integrar ele à turma, respeitando a forma que ele conseguia participar. Tive muito aprendizado nesta situação. Pude ver os tipos de abordagens que precisarei ter como professor no futuro, pois não sabemos os tipos de alunos que teremos. Outra aprendizagem é a questão da responsabilidade como professor, ser professor não é só ir desenvolver o seu trabalho e ganhar o seu salário, tem uma responsabilidade social aí envolvida. Por fim, com a abordagem que ela desenvolveu, percebi que ela conseguiu manter o mesmo



conteúdo e atividade para a turma, mas com um método de avaliação diferente em consideração à situação particular pela qual aquele jovem estava passando.

O fato de o estágio ser em caráter remoto enfatizou a importância das aulas presenciais para sociedade, pois tive vários relatos de discentes sobre a falta da interação pessoal, eu senti muita falta de apresentar uma aula em que conseguisse ver o semblante dos alunos, pois em algumas situações não tinha a certeza dos entendimentos por parte deles acerca do conteúdo que estava apresentando. Muitas vezes me deparei com um silêncio da turma, o que era preocupante e me trazia questionamentos: “*Será que estão me escutando?*”; “*Será que estão ‘entendendo?’*”; ou “*só estão ‘logados’ para ganhar presença?*”.

Resumindo o que adquiri como experiência no estágio, cito a importância do processo, pois amplia de forma inesperada um pouco dos conhecimentos até então adquiridos, e o fato de ser um estágio em caráter remoto não descredibiliza o conhecimento desenvolvido com tal experiência.

Reforço que as aulas em caráter presencial são insubstituíveis, pois nada supera a interação pessoal que a escola proporciona para vida social e profissional das pessoas. Saliento que o estágio é uma excelente ferramenta de análise e reflexão para o desenvolvimento acadêmico, pois esse processo gera uma cadeia de troca de experiências entre professores e estudantes, escola e universidade, desenvolvendo novas técnicas de ensino na escola e adaptando técnicas para a realidade de cada momento, tornando assim profissionais e futuros profissionais em pesquisadores e desenvolvedores de ciência voltada à educação.

### **Entre dilemas, contradições e desafios: reflexões da professora orientadora**

Em um exercício quase terapêutico, resgato as incertezas, contradições e embates vivenciados no contexto educativo deste ano pandêmico de 2020. Manter o caráter investigativo e reflexivo do estágio neste novo formato foi um grande desafio. Dúvidas e inseguranças foram muito frequentes e ainda me acompanham: Como manter os princípios

organizadores de um estágio investigativo e crítico-reflexivo, nesta aproximação remota ao contexto escolar? Que sentidos e significados sobre a docência seriam construídos neste formato de estágio? Como incentivar e garantir a interação entre e com os discentes durante as aulas, na IES e no campo escolar? Como fomentar um olhar sensível dos estagiários ao contexto? Como fomentar experiências significativas considerando as particularidades de cada estagiário? Como estabelecer uma parceria colaborativa (FOERSTE, 2005) com os professores supervisores, sobrecarregados ainda mais neste período?

Com as dificuldades que se antevia acerca da vivência (ainda que de forma remota) no campo escolar de uma forma mais ampla, uma das estratégias utilizadas foi reforçar as atividades de diagnósticos e sensibilização do olhar dos estagiários através do questionário *on-line* para professores e alunos da EB, buscando aproximar-se<sup>9</sup> da situação vivida pelos professores e estudantes da EB naquele período.

Se em contextos presenciais os diagnósticos acerca do campo escolar eram mais amplos, envolvendo não apenas alunos e professor de Física, mas também o espaço físico e comunidade escolar de uma forma mais ampla; em atividades remotas os diagnósticos ficaram concentrados na “sala de aula” virtual, com o professor supervisor e os poucos alunos que frequentavam as aulas. No campo escolar, foram poucas as oportunidades de vivência para além da “sala de aula virtual”: Em uma escola houve possibilidade do contato com a coordenadora pedagógica, e em outra escola (do estagiário Guilherme, coautor neste texto), houve ainda a oportunidade de participar de uma reunião pedagógica (remota) de conselho de classe, com a presença de vários professores e equipe pedagógica da escola.

Em uma análise ainda não sistematizada, foi possível perceber que dentre as atividades comuns a todos os estagiários, algumas pareceram mais potencialmente geradoras de sentidos, como por exemplo a experiência de construir um artigo a partir do questionário *on-line*, que foi uma das mais mencionadas nos espaços de reflexão coletiva. Também foram ressaltadas as trocas de experiências com os supervisores, o

---

<sup>9</sup> Ainda que de forma limitada, pelo próprio instrumento possível utilizado naquele momento: um questionário *on-line*, que contemplaria apenas pessoas com acesso à equipamentos e sinal de internet para respondê-lo.

conhecimento sobre a realidade escolar e as dificuldades e a sobrecarga de trabalho dos professores naquele período. De forma particular, alguns estagiários mencionaram também o estudo e a análise do PPP da sua escola e a experiência da docência em formato virtual.

Finalmente, dentre vários dilemas que poderiam ser aqui ressaltados, menciono um que me acompanhou durante todo o processo, acerca de um dos princípios formativos a serem assegurados: desenvolver o estágio, ainda que remoto, em contato com o campo escolar e seus sujeitos. Assegurar este princípio também significava intensificar ainda mais o trabalho dos supervisores professores da EB, em sua já sobrecarregada vida profissional. Foi dentro desta contradição que todo o trabalho foi desenvolvido, e é importante frisar que apesar de toda intensificação do trabalho docente ao qual estavam submetidos, o esforço dos supervisores foi imprescindível para o desenvolvimento do estágio. Todos acolheram, orientaram e propiciaram vivências e trocas de experiências que foram fundamentais neste processo formativo.

### **Para finalizar, um convite à reflexão**

Cada estagiário tem uma história de vida, escolar, acadêmica e profissional, portanto os motivos que os mobilizam no desenvolvimento do estágio são influenciados por estas histórias, e os sentidos que constroem a partir de atividades similares são particulares. No caso do estagiário Guilherme, que compartilhou aqui suas aprendizagens, a vivência na reunião pedagógica da escola e a experiência de refletir, junto à supervisora, do atendimento a um estudante em particular (mencionados em seu relato) foram vivências geradoras de muitos sentidos sobre a profissão, como se observou nas suas próprias palavras.

Apesar de todas as dificuldades e limitações daquele período, o esforço da supervisora Raquel em oportunizar ao estagiário Guilherme experiências diversificadas nos indica que quanto maior a aproximação com a vida escolar, para além da sala de aula, for oportunizada aos licenciandos, maiores podem ser os convites à reflexão e aprendizagens (e isto se aplica aos estágios tanto em formato remoto quanto presencial).

Vale mencionar que Guilherme é um estudante trabalhador (ou um trabalhador estudante) de um curso de licenciatura noturno, e por conta desta condição não havia até então tido durante seu curso (e provavelmente não terá) a oportunidade de participar em projetos de extensão ou programas institucionais de iniciação à docência ou científica. Entendemos que essas particularidades – que aqui são deste estagiário, mas provavelmente caracterizam grande parcela de alunos da licenciatura no Brasil –, marcam o estágio supervisionado obrigatório e evidenciam a importância de se olhar com a devida atenção esta atividade na formação dos licenciandos, em tempos pandêmicos e não pandêmicos.

Fica o convite para continuarmos refletindo sobre os desafios acerca de como fomentar a construção de significados e sentidos no estágio de docência (remoto e presencial), em parceria colaborativa com as escolas da EB, numa formação que se pretenda alinhada aos modelos críticos de formação docente.

## Agradecimentos

Expressamos agradecimentos especiais às supervisoras e aos supervisores que assim como a supervisora Raquel, acolheram a proposta e se dedicaram à realização do estágio aqui focalizado, apesar de toda a intensificação de seu trabalho na EB neste difícil período em suas vidas de professoras e professores: Eliana Lopes Ferreira, Ezequiel Burkarter, Jackelini Dalri de Carvalho, Jeimeson Roberto França e Marcos Otaviano da Silva.

## Referências

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 11788, de 25 set. 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11788.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.ht). Acesso em: 29 maio 2021.

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. Diário

Oficial da União, Brasília, DF, 18 março. 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/fiHQ3](http://encurtador.com.br/fiHQ3). Acesso em: 29 maio 2021.

CEALI UFPR. **Mesa 7 – O Estágio de Formação Pedagógica no Campo Escolar**: dilemas e desafios desde a escola. *YouTube*. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/nnRcmmfIr8>. Acesso em: 29 maio 2021.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

GT DE ESTÁGIOS DA UFRN. Janelas de diálogos 9 – Desafios do ensino remoto para jovens e adolescentes. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mLvHXwnBGMQ>. Acesso em: 29 maio 2021.

KASTEN, Karine. **Os sentidos elaborados por licenciandos de Física pelo desenvolvimento de projetos investigativos durante o estágio curricular supervisionado**. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, PPGE, UFPR, Curitiba, 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/iKMST](http://encurtador.com.br/iKMST). Acesso em: 29 maio 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. de. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 29 maio 2021.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UFPR. **Resolução nº 44/20-CEPE**. Regulamenta, em caráter excepcional, as atividades didáticas das disciplinas que são ofertadas nas modalidades EaD ou parcialmente EaD de estágio obrigatório e estágio não obrigatório, atividades formativas e atividades didáticas orientadas dos cursos de educação superior, profissional e tecnológica. Curitiba, 2020. Disponível em: [www.ufpr.br/soc](http://www.ufpr.br/soc). Acesso em: 06 mar. 2021.

UFPR. **Resolução nº 35/17-CEPE**. Altera o artigo 9º da Resolução 30/90-CEPE, que estabelece normas básicas para a implantação, reformulação ou ajuste curricular dos cursos de graduação, bem como para aprovação de elencos de disciplinas dos departamentos. Curitiba, 2017. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/resolucoes-do-cepe/>. Acesso em: 29 maio 2021.

---

**O POSSÍVEL RETORNO  
PRESENCIAL ÀS AULAS:  
DIAGNÓSTICO DA PANDEMIA  
E DESAFIOS PEDAGÓGICOS**

---

## VOLTAR OU NÃO VOLTAR? ESTA NÃO É A ÚNICA QUESTÃO

Alan Ripoll Alves<sup>1</sup>

Não espere por uma crise para descobrir o que é importante em sua vida.

(Platão)

Decorridos mais de cinco séculos desde o início da colonização historicamente registrada em território brasileiro, eis que, como uma roda movida sob frequências específicas, fatos presentes passaram a encontrar reflexo no passado, levando-se a questionar se a sociedade atual estaria sujeita a um futuro do presente?

A ciência fundada em pilares europeus rígidos, disciplinares na organização, mas que já foram vistos como ultrajes à Igreja e à monarquia, novamente percebe que o inabalável talvez seja na prática um dos

---

1 Professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino.

poucos estados inatingíveis criados pelo ser humano, estando ela também sujeita às consequências de um possível efeito borboleta<sup>2</sup>.

Entre os séculos XIV e XVI a Europa foi assolada por algumas epidemias que contribuíram para a consolidação de determinadas estruturas sociais e econômicas, as quais se tornaram com o tempo ainda mais definidas, permitindo com que as classes mais privilegiadas conseguissem se precaver com medidas de proteção, ao passo que o restante da população estaria mais susceptível a morrer ou sofrer em vida severas consequências.

A presença de uma doença – quanto mais a de uma epidemia ou uma pandemia – não deve ser entendida como uma situação isolada. Evidentemente o ser humano, como organismo adaptável que é, demonstra carregar consigo um patrimônio informacional em suas células, tais quais acervos de sua participação biológica na história do planeta, que ao ser ativado por certas condicionantes externas pode se manifestar. Uma patologia pode corresponder a um registro de vida de um indivíduo antes mesmo de ele nascer, já que as transformações sociais ocorridas em uma sociedade podem gerar alterações na qualidade da saúde desse indivíduo e dos que estão ao redor dele (ALESSI *et al.*, 2021). No bojo dessa reflexão, emergem algumas concepções socioculturais, apoiadas em sistemas de controle de origens diversas, que contribuem fortemente para a instauração de alguns sistemas de dominação, como a eugenia (SOUZA, 2016; ANOMALY, 2018).

As duas guerras mundiais, que movimentaram a maior parte do globo na primeira metade do século XX, deixaram não apenas um legado de devastação, mas uma prova de que uma crise geopolítica envolve gerações e elementos que ultrapassam a esfera humana, o que leva a constatar que o seu domínio sobre a natureza é limitado.

A eclosão da pandemia de Covid-19, cujo início provavelmente se manterá como uma incerteza histórica, ocorreu em velocidade de

---

2 Uma situação, fundamentada na teoria do caos, em que uma ação ou mudança que não parecem importantes têm um efeito muito grande, especialmente em outros lugares ou ao redor do mundo.

GHYS, É. The Butterfly Effect. In: CHO S. (ed.). **The Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education**. Springer, Cham. 2015. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-12688-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-12688-3_6). Acesso em: 15 mar. 2021.



disseminação superior a qualquer outro registro sanitário ao longo da existência humana, atingindo praticamente todos os continentes de forma distinta em um intervalo ainda pouco conhecido (ANDERSEN *et al.*, 2020; PEKAR *et al.*, 2021).

A Covid-19 é uma enfermidade causada pelo vírus Sars-Cov-2<sup>3</sup>, caracterizada por apresentar quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a manifestações respiratórias graves, com possibilidade de transmissão a partir do segundo dia antes do início dos sinais e sintomas, podendo esta condição perdurar até cerca de dez dias após o início da doença, contanto que seja constatada a redução dos sintomas sem uso de medicamentos e a ausência de febre nos últimos três dias<sup>4</sup>. Essa descrição, contudo, deve ser assumida apenas como uma referência parcial, haja vista as particularidades desencadeadas pelas variantes desse coronavírus e que em casos mais graves o período de transmissão tende

3 Sua denominação (número 2 na sigla) deriva da relação com o coronavírus que causou a epidemia da Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS), em 2002. Possui microscopicamente aparência de coroa (daí a sua nomenclatura), sendo recoberto por um envelope composto por lipídios e proteínas. O reconhecimento de tais estruturas foi fundamental no desenvolvimento das atuais vacinas disponíveis, todas desprovidas de qualquer constituinte viral, apenas de elementos reconhecedores do envoltório do Sars-Cov-2, bem como à adoção de práticas preventivas recomendadas desde antes mesmo do advento das vacinas contra a Covid-19, como a desinfecção por detergentes, desinfetantes e solventes lipídicos, sem mencionar a sensibilidade do mesmo ao calor (HUANG *et al.*, 2020; LAUXMANN; SANTUCCI; AUTRAN-GOMEZ, 2020; WANG *et al.*, 2020).

HUANG, Y.; YANG, C.; XU, X-F. *et al.* Structural and functional properties of SARS-CoV-2 spike protein: potential antiviral drug development for Covid-19. **Acta Pharmacol Sin**, n. 41, p. 1141-1149, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41401-020-0485-4>. Acesso em: 09 mar. 2021.

LAUXMANN, M. A.; SANTUCCI, N. E.; AUTRAN-GOMEZ, A. M. The Sars-Co-2 Coronavirus and the Covid-19 Outbreak. **Int. Braz J Urol.**, Rio de Janeiro, v. 46, supl. 1, p. 6-18, jul. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-55382020000700006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-55382020000700006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 mar. 2021.

WANG, M. Y.; ZHAO, R.; GAO, L. J.; GAO, X. F.; WANG, D. P.; CAO, J. M. Sars-Cov-2: Structure, Biology, and Structure-Based Therapeutics Development. **Front Cell Infect Microbiol.** 2020. Disponível em: 10.3389/fcimb.2020.587269. Acesso em: 11 mar. 2021.

4 O estágio de incubação do Sars-Cov-2 oscila de dois a catorze dias, em que cerca da metade dos assintomáticos demonstra algum sintoma até o quinto dia após ter sido infectado (BI *et al.*, 2020; CDC, 2020).

BI, Q. *et al.* Epidemiology and transmission of Covid-19 in Shenzhen China: analysis of 391 cases and 1.286 of their close contacts. **MedRxiv**: the preprint server for health sciences, mar. 2020. Disponível em: <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2020.03.03.20028423v3>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CDC – Centers for Disease Control and Prevention. **How to Protect Yourself & Others.** Disponível em: <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/prevent-getting-sick/prevention.html>. Acesso em: 22 abr. 2021.

a ser bastante superior ao informado (JOHNS HOPKINS UNIVERSITY, 2021).

A Organização Mundial da Saúde (OMS), em dados do dia 22 de maio de 2021, estima que mais de 165 milhões de casos confirmados e mais de 3,44 milhões de mortes já tenham ocorrido em decorrência da pandemia de Covid-19 em todo o mundo. No Brasil, acredita-se que mais de 15 milhões de casos confirmados e mais de 444 mil mortes teriam sido registradas desde o início do reconhecimento oficial da pandemia pela OMS, em 11 de março de 2020, com possibilidade de serem números subestimados, portanto (OMS, 2021).

Desde o primeiro caso confirmado de Covid-19 no Brasil, em 26 de fevereiro de 2020, do primeiro óbito confirmado no país pela doença, em 12 de março de 2020, até o presente, quando três tipos de vacinas estão sendo aplicadas diferentemente de acordo com calendários próprios das unidades federativas, os efeitos sociais da pandemia permanecem imensuráveis, com previsões de agravamento e instabilidade generalizada.

### **Biossegurança e vigilância em saúde na escola pública brasileira durante a pandemia**

Com a oficialização da pandemia de Covid-19 por parte da OMS, após expressiva contaminação e mortalidade em vários países, a maior parte dos estados e municípios brasileiros somente veio a decretar a suspensão das atividades escolares no dia 16 de março de 2020. Apesar de aparentemente cinco dias não se mostrarem representativos entre a declaração do estado de pandemia pela OMS e a paralisação das atividades escolares em significativa parte do país, esse atraso se torna agravado porque a Europa nesse período já se encontrava em situação de epidemia pela Covid-19, com instituições de ensino fechadas em diversos países e em comunicação de fronteiras abertas para o restante do mundo, inclusive o Brasil.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a suspensão das atividades de ensino, sejam elas escolares sejam universitárias ou de outra natureza, teria atingido mais de 190 países, afetando cerca de 1,57 bilhão de crianças

e jovens, o que corresponderia a aproximadamente 90% da população estudantil do planeta (UNESCO, 2021).

A realidade de estudantes, docentes e de muitas outras pessoas direta e indiretamente ligadas ao ensino foi profundamente alterada por meio de uma readequação na forma de se viver diante de uma situação de pandemia. Do aprendizado de um novo vocabulário – composto por termos como quarentena, isolamento e distanciamento social, por exemplo – e a sua consequente aplicação prática, até a adoção de medidas antes restritas a condições especiais – como o uso de máscaras; a desinfecção constante das mãos, alimentos, roupas e outros objetos de manuseio com álcool 70% e outros produtos indicados, métodos recomendados para a restrição da contaminação pelo Sars-Cov-2 – fizeram parte de uma imersão comportamental pela qual poucos poderiam imaginar passar um dia (UNA-SUS, 2021).

Em meio a uma avalanche de informações midiáticas, fomentadas pela volatilidade de dados nas redes sociais, as consequências resultantes da pandemia passaram a adquirir proporções que estavam além das de ordem sanitária, acometendo também relações sociais por intermédio da educação e da própria garantia de sobrevivência.

Como se pensar uma educação escolar em meio a uma pandemia? O que fazer quando milhões de estudantes estão em casa, ou em ambientes sob as mais distintas condições, acompanhados de adultos sujeitos a instabilidades jamais vivenciadas? Os currículos e educadores estão aptos a possíveis adaptações que se fazem necessárias caso um ensino remoto seja necessário? Possivelmente estas, entre muitas outras indagações, compuseram o panorama de análise de gestores públicos, educacionais e de vários profissionais no Brasil e em grande parte do mundo.

A educação como direito e dever do Estado brasileiro e da família, promovida e incentivada em colaboração com a sociedade, em caráter obrigatório dos quatro aos dezessete anos, está prevista pelos artigos 205, 208 e 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). O art. 206 desta menciona que a igualdade das condições para o acesso e a permanência na escola, bem como a garantia do padrão de qualidade, devem ser princípios de orientação à ação administrativa dos entes federados. Associada à Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

nº 9.394/96, atuante sobre as diferentes modalidades de ensino vigentes (BRASIL, 1996); e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei nº 8.069/90, art. 2, § único (BRASIL, 1990), que preconiza o direito amplo de crianças e adolescentes à educação, são instrumentos que sustentam o ensino acessível independentemente das circunstâncias presentes.

Todavia, a especificidade de uma pandemia levou à elaboração de uma legislação especial, como: (a) a Lei nº 13.979/20, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência da saúde pública (BRASIL, 2020a); (b) a Lei nº 14.040/20 e o Parecer nº 05/20, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que flexibilizam os 200 dias letivos, mantendo a obrigatoriedade das 800 horas de atividades educacionais anuais (BRASIL, 2020e); (c) a Portaria nº 1.565/20, do Ministério da Saúde (MS), que estabelece orientações gerais visando à prevenção, ao controle e à transmissão da Covid-19, e à promoção da saúde física e mental da população brasileira, de modo a contribuir com as ações para a retomada segura das atividades e o convívio social seguro (BRASIL, 2020b); (d) a Portaria nº 572/20, do Ministério da Educação (ME), que institui o Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades nas Instituições Federais de Ensino (BRASIL, 2020c); e (e) a Lei nº 14.019/20, a qual trata da obrigatoriedade do uso de máscaras de proteção individual para circulação em espaços públicos e privados acessíveis ao público, sobre a adoção de medidas de assepsia de locais de acesso público, inclusive transportes públicos, e sobre a disponibilização de produtos saneantes aos usuários durante o enfrentamento da pandemia de Covid-19 (BRASIL, 2020d).

O cumprimento da legislação vigente específica à situação de pandemia de Covid-19 se encontra estendido uniformemente a toda a população brasileira até que pelo menos a propagação da infecção esteja sob controle, ou seja, quando grande parte da população estiver imunizada ou adquirir imunidade ao Sars-Cov-2, ocorrendo uma proteção direta (a chamada imunidade ou proteção de grupo ou “proteção de rebanho”), status em que as pessoas imunizadas servem como barreiras à propagação do vírus (EPSJV/FIOCRUZ, 2020). Enquanto tal condição não for

alcançada, as medidas de isolamento<sup>5</sup>, quarentena<sup>6</sup>, distanciamento social, entre outras largamente divulgadas seguirão como essenciais até que maiores orientações surjam a respeito.

O exercício da biossegurança e da vigilância em saúde voltado à proteção e redução da Covid-19 – mediante redução sustentada do número de casos e, conseqüentemente, da transmissão comunitária da doença – é fundamental para que condições admissíveis à realização de práticas pedagógicas de forma presencial nas escolas e demais instituições de ensino sejam consideradas. O não atendimento desses requisitos mínimos representa exposição de elevado risco frente a princípios epidemiológicos básicos (DHAR CHOWDHURY; OOMMEN, 2020; DE SOUZA *et al.*, 2020; NATURE, 2021).

Na perspectiva abrangendo a reabertura dos estabelecimentos escolares, o processo de rastreamento de casos e contatos deve ser realizado em parceria com a vigilância epidemiológica ou vigilância em saúde do município, assim como com a equipe de saúde da atenção primária atuante no território em que se encontra a escola (PEREIRA *et al.*, 2020).

## Reabertura das escolas: condições e medidas de proteção necessárias

Pode-se traçar, conforme a realidade de cada instituição, planos de proteção e redução da Covid-19. Para tal objetivo, no entanto, espera-se que haja sintonia entre representantes das esferas federal, estadual e municipal acerca desses instrumentos de controle, apresentados pelas escolas ou secretaria de educação local, junto aos dados atualizados da pandemia no território em questão.

---

5 Isolamento consiste no afastamento imediato de uma pessoa infectada do convívio com outras pessoas, podendo ser de dez dias a contar do início dos sinais e sintomas, para casos considerados moderados, até um período indeterminado, dependendo do quadro infeccioso (ANVISA, 2021).

6 A quarentena corresponde à restrição de movimento e de contato de pessoas saudáveis que foram expostas ao vírus. A sua duração é calculada adicionando-se catorze dias desde o último momento de contato com a pessoa infectada. Se a infecção do indivíduo em quarentena é confirmada, este passa a estar em isolamento (ANVISA, 2021).

Anvisa – Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Anvisa atualiza critérios para fim do isolamento de casos de Covid-19.** Disponível em: <https://pebmed.com.br/anvisa-atualiza-criterios-para-fim-do-isolamento-de-casos-de-covid-19/>. Acesso em: 02 mar. 2021.

Em vistas à concretização desses parâmetros institucionais, revela-se estratégica a participação de diferentes atores da escola, desde a elaboração de um mapa de riscos biológicos – podendo este ser inclusive uma atividade pedagógica –, indicando a funcionários e estudantes do estabelecimento locais de maior risco de contaminação, como maçanetas, corrimões de escadas, entre outras superfícies, de maneira que tal representação possa ser afixada em local visível e de fácil acesso; até a discussão do escalonamento de horários de entrada e saída de acordo com as turmas, divisão destas segundo a quantidade de alunos, etc. (PEREIRA *et al.*, 2020).

Arelado a um trabalho conjunto à vigilância epidemiológica ou vigilância em saúde local, é aconselhável tanto às escolas com atividades presenciais suspensas quanto as que planejam a sua retomada e àquelas que já retornaram sob um formato de ensino híbrido, buscar apoio do Programa Saúde nas Escolas (PSE), em especial no que tange à atenção primária à saúde e atenção psicossocial, a fim de que estes possam contribuir para a redução dos efeitos oriundos do fechamento prolongado das escolas (MEC, 2021).

A articulação interinstitucional, que em um período pré-pandemia já se fazia primordial por contribuir para o fortalecimento das relações entre as escolas, em uma conjuntura bem mais complexa como a atual pode: (a) valorizar as condições de trabalho e saúde dos funcionários das escolas, protegendo suas vidas e reduzindo os riscos de exposição e transmissão; (b) reconhecer por meio de levantamentos a disponibilidade de acesso à internet e de equipamentos tecnológicos pelos estudantes para o atendimento de atividades integralmente remotas ou híbridas, além de suas possíveis vulnerabilidades e outras limitações que possam representar impeditivo a sua aprendizagem e acompanhamento; (c) reafirmar a cultura institucional de que todos os espaços da escola são locais de acolhimento e escuta; (d) prevenir a evasão e o abandono escolar, sobretudo, através da busca ativa de estudantes que não atenderam em nenhum momento ou deixaram de participar das atividades pedagógicas; e (e) permitir maior proteção social das crianças e jovens no contexto presente (PEREIRA *et al.*, 2020).

Uma equipe técnica da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), por intermédio do “Manual sobre biossegurança para reabertura de escolas no contexto da Covid-19”, propõe uma organização do retorno às atividades escolares baseadas em cinco fases, sequenciadas, de modo que uma fase mais avançada depende da avaliação e cumprimento integral das metas previstas na(s) fase(s) anterior(es) (PEREIRA *et al.*, 2020) (Quadro 01).

Quadro 01 – Organização do retorno às atividades escolares por fases

| <b>Fase</b> | <b>Período</b>   | <b>Atividades que poderão ser realizadas</b>  | <b>Avaliação e monitoramento</b>  |
|-------------|--|---|---|
| Fase 0      | Prévio à reabertura das escolas.   | Adotar políticas, procedimentos e planos de reabertura de forma segura.<br>Realizar planejamento com docentes e trabalhadores sobre o plano de reabertura de forma segura.<br>Realizar comunicação com estudantes, pais e responsáveis sobre o plano de reabertura de forma segura. | Conhecimento da comunidade escolar sobre o plano de reabertura de forma segura.<br>Grau de confiança da comunidade escolar em relação ao plano de reabertura de forma segura.                             |
| Fase I      | Recomendação das autoridades de retorno às atividades escolares em cenário de redução de novos casos e de transmissão da Covid-19. | Realizar retorno planejado às atividades das séries finais e de cursos em fase de conclusão.  | Adesão da comunidade escolar às normas de biossegurança.<br>Monitoramento de sintomáticos de Covid-19 entre trabalhadores e estudantes.<br>Monitoramento de sintomáticos de Covid-19 entre os familiares. |

ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA:  
DILEMAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

|          |   |  |   |
|----------|---|--|---|
| Fase II  | Decorridos pelo menos 21 dias após a realização das primeiras atividades presenciais. | Realizar atividades descritas no item anterior.<br>Realizar retorno planejado às atividades das demais séries e cursos em andamento.   | Adesão da comunidade escolar às normas de biossegurança.<br>Resultados de monitoramento de sintomáticos de Covid-19 que indiquem reduzida transmissão da doença no ambiente escolar.    |
| Fase III | Decorridos pelo menos 45 dias após a realização das primeiras atividades presenciais. | Realizar atividades descritas nos itens anteriores.<br>Realizar retorno planejado às atividades de cursos que apresentem, como maioria de seu público, pessoas com maior risco de desenvolver quadros graves da Covid-19.<br>Planejar processos seletivos para turmas com cursos em andamento. | Adesão da comunidade escolar às normas de biossegurança.<br>Resultados de monitoramento de sintomáticos de Covid-19 que indiquem ausência de transmissão da doença no ambiente escolar. |
| Fase IV  | Indefinido, com base na avaliação dos indicadores da fase III.                        | Realizar atividades descritas nos itens anteriores.<br>Retomar planejamentos de cursos que vinham sendo elaborados anteriormente, mas que não haviam iniciado suas atividades.<br>Permitir atividades com público externo, sem aglomerações.   | Adesão da comunidade escolar às normas de biossegurança.<br>Resultados de monitoramento de sintomáticos de Covid-19 que indiquem ausência de transmissão da doença no ambiente escolar. |



|        |   |  |   |
|--------|---|--|---|
| Fase V | Indefinido, com base na avaliação dos indicadores da fase IV. | Realizar atividades descritas nos itens anteriores.<br>Promover eventos.<br>Realizar o planejamento de novos cursos. | Adesão da comunidade escolar às normas de biossegurança.<br>Resultados de monitoramento de sintomáticos de Covid-19 que indiquem ausência de transmissão da doença no ambiente escolar. |
|--------|---|--|---|

Fonte: Pereira *et al.* (2020)

O atendimento dessa proposta, alicerçada em informações simultaneamente sanitárias, educacionais e gestoras, pode orientar administrações públicas, privadas e a comunidade ampla sobre uma condução mais segura de um processo de retomada das atividades escolares, minimizando divergências de ações e incompatibilidades das medidas de proteção contra a Covid-19 na sociedade.

## Considerações finais

A pandemia de Covid-19 tem reforçado a interpretação hegemônica de cada momento histórico a partir dos interesses dominantes, por meio dos quais uma crise sanitária como a atualmente enfrentada demonstra a fragilidade humana sobre sua própria natureza, a dependência de uma cooperação social transfronteiriça e a necessidade de políticas públicas integradoras, despolarizadas, não submissas à lógica de mundialização do capital (ALESSI *et al.*, 2021).

Ao passo que nenhuma escola pública e particular no presente – em nível federal, estadual e municipal – sob as condições da pandemia de Covid-19 incidentes no Brasil atende sequer a fase 0 (Quadro 01) da proposta de organização ao retorno às atividades escolares (PEREIRA *et al.*, 2020), a retomada do funcionamento, mesmo no formato de ensino híbrido, revela-se uma decisão inadequada e incompatível ao contexto

sanitário nacional atual e a qualquer projeção comparativa, representando situação de alto risco de contaminação a estudantes, professores, demais funcionários da escola e à comunidade ampla.

A pressão judicial à qual vêm sendo impostas as redes municipais e estaduais de ensino em todo o país, ancorada em critérios de escasso embasamento científico que vêm sendo assumidos na retomada das atividades escolares – como a priorização de instituições de ensino com mais estudantes em situação de vulnerabilidade, quando esta condição, em muitos casos, mostra-se pouco conhecida e fundamentada para além do aspecto classificatório, não resultando necessariamente na prestação de alguma assistência –, consiste em uma interferência à autonomia e ao poder de atuação das instituições de ensino.

A possibilidade de vacinação dos professores e outros grupos da sociedade, seja ela de fonte inteiramente importada seja de produção mista, representa não somente um caminho de reconhecimento do papel do Sistema Único de Saúde (SUS) diante da pandemia de Covid-19 – como também da sua atuação permanente via Programa Nacional de Imunizações (PNI), que oferece 19 diferentes vacinas –, entre outros diversos serviços de saúde, como uma referência em escala mundial em termos de qualidade e abrangência de atendimento público (MS, 2021). Somado a ele, têm se sobressaído na conjuntura da pandemia centros de pesquisa como a Fiocruz, o Instituto Butantã e algumas universidades públicas, que têm colaborado em parcerias com outras instituições ou com elas à frente das ações, possibilitando a produção de suas próprias vacinas, parte das quais em avançado estágio de desenvolvimento.

O regresso ou não das atividades escolares, embora seja de imprescindível discussão social, não deve ser prioridade no momento a um país que não tem se mostrado capaz de atender aos direitos humanos mais elementares, como o acesso aos serviços básicos de saúde, a uma fonte emergencial de subsistência e à alimentação da sua população. A escola, como espaço de aprendizagem, crescimento e socialização, não merece se tornar um laboratório de experiências, cujos impactos possam ser a extensão da realidade já sentida.

## Referências

ALESSI, S. M.; SOARES, M. S.; PEREIRA, C.; MARTINEZ, M. M. C; MARCH, C. A crise sanitária aliada às consequências da pandemia pela Covid-19 no contexto da crise do capital. **Universidade e Sociedade**, ano XXXI, n. 67, jan. 2021. Disponível em: [https://issuu.com/andessn/docs/revista\\_us\\_67\\_web](https://issuu.com/andessn/docs/revista_us_67_web). Acesso em: 21 maio 2021.

ANDERSEN, K. G., RAMBAUT, A., LIPKIN, W. I. *et al.* The proximal origin of Sars-Cov-2. **Nat Med**, n. 26, p. 450-452, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41591-020-0820-9>. Acesso em: 02 maio 2021.

ANOMALY, J. Defending eugenics. **Monash Bioeth. Rev.** n. 35, p. 24-35, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40592-018-0081-2>. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Artigos 205, 206, 208 e 227. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei nº 8.069/90**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.979/20**. 2020a. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.040/20 e o Parecer nº 05/20**. 2020e. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.565/20**. 2020b. Estabelece orientações gerais visando à prevenção, ao controle e à mitigação da transmissão da Covid-19, e à promoção da saúde física e mental da população brasileira, de forma a contribuir com as ações para a retomada segura das atividades e o convívio social seguro. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/>

portaria-n-1.565-de-18-de-junho-de-2020-262408151. Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. **Portaria nº 572/20**. 2020c. Institui o Protocolo de Biossegurança para retorno das atividades nas instituições federais de ensino. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-572-de-1-de-julho-de-2020-264670332>. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.019/20**. 2020d. Altera a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para dispor sobre a obrigatoriedade do uso de máscaras de proteção individual para circulação em espaços públicos e privados acessíveis ao público, em vias públicas e em transportes públicos, sobre a adoção de medidas de assepsia de locais de acesso público, inclusive transportes públicos, e sobre a disponibilização de produtos saneantes aos usuários durante a vigência das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia da Covid-19. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L14019.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14019.htm). Acesso em: 10 abr. 2021.

DE SOUZA, W. M.; BUSS, L. F.; CANDIDO, D. d. S. *et al.* Epidemiological and clinical characteristics of the Covid-19 epidemic in Brazil. **Nat Hum Behav**, v. 4, p. 856-865, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0928-4>. Acesso em: 05 maio 2021.

DHAR CHOWDHURY, S., OOMMEN, A, M. Epidemiology of Covid-19. **Journal of Digestive Endoscopy**. v. 11, n. 1, p. 03-07. Disponível em: 10.1055/s-0040-1712187. Acesso em: 19 maio 2021.

EPSJV – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz. **Imunidade de Rebanho**. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/dicionario-jornalistico/imunidade-de-rebanho>. Acesso em: 19 mar. 2021.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY. Center for Teaching and Learning. Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health. **Covid-19 contact Tracing Course**. Disponível em: <https://www.coursera.org/learn/covid-19-contact-tracing?edocomorp=covid-19-contact-tracing>. Acesso em: 23 maio 2021.

MEC – Ministério da Educação. **Programa Saúde nas Escolas (PSE)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>. Acesso em: 28 mar. 2021.

MS – Ministério da Saúde. **Programa Nacional de Imunizações (PNI)**. Disponível em: <https://portalarquivos.saude.gov.br/campanhas/pni/>. Acesso em: 17 maio 2021.

NATURE. **How epidemiology has shaped the Covid pandemic**. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/d41586-021-00183-z>. Acesso em: 28 mar. 2021.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **Organização Mundial da Saúde declara pandemia do novo coronavírus**. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 25 abr. 2021.

PEKAR, J.; WOROBEY, M.; MOSHIRI, N.; SCHEFFLER, K.; WERTHEIM, J. O. *et al*. Timing the Sars-Cov-2 index case in Hubei province. **Science**, v. 372, 23 abr. 2021. Disponível em: 10.1126/science.abf8003. Acesso em: 24 maio 2021.

PEREIRA, I. D. F *et al*. **Manual sobre biossegurança para reabertura de escolas no contexto da Covid-19**. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2020.

SOUZA, V. S. Brazilian eugenics and its international connections: an analysis based on the controversies between Renato Kehl and Edgard Roquette-Pinto, 1920-1930. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 93-110, dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702016000900093&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702016000900093&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 maio 2021.

UNA-SUS – Sistema Universidade Aberta do SUS. **Medidas de proteção no manejo da Covid-19 na atenção especializada**. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/cursos/curso/46163>. Acesso em: 19 maio 2021.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Dados da UNESCO mostram que, em média, dois terços de um ano acadêmico foram perdidos em todo o mundo devido ao fechamento das escolas devido à Covid-19**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/dados-da-unesco-mostram-que-em-media-dois-tercos-um-ano-academico-foram-perdidos-em-todo-o>. Acesso em: 09 abr. 2021.

---

## O POSSÍVEL RETORNO PRESENCIAL ÀS AULAS: DIAGNÓSTICO DA PANDEMIA E DESAFIOS PEDAGÓGICOS

Waldirene Sawozuk Bellardo

### Para um início de conversa

Se a educação sozinha não transforma a realidade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. (...) Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros.

(Paulo Freire, 2000, p. 32)

No momento em que escrevo esse relato acerca da pandemia global causada pelo novo coronavírus e de seus desdobramentos à escola pública, as páginas dos noticiários virtuais revelam que chegamos a um total oficial de 441.513 (quatrocentos e quarenta e um mil, quinhentos

e treze) mortos pela Covid-19. Qual o sentido desse número para você? Qual a relação entre a quantidade de vidas que foram precocemente interrompidas e a educação? Por certo, se houver apenas um ente querido compondo essa estatística o sentido desse número desnudará novos contornos a respeito do modo como respondemos individual e coletivamente ao enfrentamento dessa pandemia.

A crise sanitária revelou a falta que faz a educação. Os tempos de barbárie têm alcançado maior cobertura do que os tempos de direito. O silêncio dos governos, especialmente no âmbito federal, é constrangedor e desumanizador. A estatística para os mortos revela a face visível da ausência de política pública.

Esse imbricamento, inversamente proporcional, entre educação e barbárie, há tempos tensiona nossa prática educativa e a dimensão teológica que tem sustentado, mais ou menos conscientemente, nossos projetos político-pedagógicos. Nessa esteira, guardadas as devidas proporções, outro fato, ocorrido há pouco mais de 20 anos, também ilustra o significado da dimensão ética tão necessária à educação. Na madrugada posterior à comemoração pelo “Dia do Índio”, Galdino Jesus dos Santos, indígena da etnia Pataxó, foi assassinado brutalmente em Brasília:

Cinco adolescentes mataram hoje, barbaramente, um índio pataxó, que dormia tranquilo, numa estação de ônibus, em Brasília. Disseram à polícia que estavam brincando. Que coisa estranha. Brincando de matar. Tocaram fogo no corpo do índio como quem queima uma inutilidade. Um trapo imprestável. Para sua crueldade e seu gosto da morte, o índio não era um tu ou um ele. Era aquilo, aquela coisa ali. Uma espécie de sombra inferior no mundo. Inferior e incômoda, incômoda e ofensiva.” (FREIRE, 2000, p. 31).

Qual a relação entre este – e tantos outros casos – e a pandemia na forma como a estamos enfrentando no Brasil? Em ambos, o que observamos anestesiados é um complexo processo de desumanização, em que o outro se revela para mim como “*uma espécie de sombra inferior no mundo*”. Freire (2000, p. 31) ainda complementa “(...) *mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, [fico] espantado diante da perversidade*

*intolerável desses moços desgenticando-se, no ambiente em que decresceram em lugar de crescer.” (FREIRE, 2000, p. 31).*

O quanto essa tragédia afeta, substancialmente, o que temos chamado de educação? Será que existe algum consenso coletivo acerca da educação que queremos? Essas não são perguntas retóricas, apenas estavam decantadas pelo fazer cotidiano das escolas e voltaram à superfície quando as respostas só encontram lugar no campo da ética.

## **PROVOCAÇÕES EDUCACIONAIS no contexto da PANDEMIA: do imprevisto à exclusão**

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

(ARENDRT, Hannah. 2000, p. 247)

Preliminarmente, defendi que a crise provocada pela pandemia traz em seu bojo, concomitantemente, uma crise ética estampada na iniquidade das respostas políticas e em alguns comportamentos sociais.

Enredadas nessas crises, algumas ideias já começam a ser proclamadas dogmaticamente como verdades, criando uma cortina de fumaça para um diagnóstico mais objetivo e factível da pandemia. A primeira e mais universalizante é a declaração de que a pandemia é democrática.

Boaventura de Sousa Santos, em sua obra *A cruel pedagogia do vírus* (2020), tece reflexões que irão perquirir as aprendizagens suscitadas frente a este acontecimento histórico de proporções globais. Para o autor, a pandemia revelou o fracasso do modelo de economia neoliberal fortemente marcado pela privatização. Em sua análise, os países que mais privatizaram a saúde foram aqueles que, consequentemente,



apresentaram mais fragilidades ao enfrentamento da crise sanitária. Do mesmo modo, ao analisar a quarentena, assegura ainda que ela “é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população” (p. 15).

Assim, ao esquadrinhar a quarentena sob o crivo desses coletivos mais vulneráveis, o autor dá visibilidade e materialidade ao novo cotidiano das mulheres, dos trabalhadores autônomos e informais, dos trabalhadores e moradores em situação de rua, dos moradores das periferias pobres das cidades, dos refugiados e imigrantes indocumentados, dos deficientes e idosos, dentre tantos outros, e não titubeia ao sublinhar que uma das lições da pandemia se refere ao fato de que elas não matam tão indiscriminadamente quanto se julga.

É evidente que são menos discriminatórias que outras violências cometidas na nossa sociedade contra trabalhadores empobrecidos, mulheres, trabalhadores precários, negros, indígenas, imigrantes, refugiados, sem abrigo, camponeses, idosos, etc. Mas discriminam tanto no que respeita à sua prevenção, como à sua expansão e mitigação. Por exemplo, os idosos estão a ser vítimas em vários países de darwinismo social. Grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de Saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco para alimentar as famílias, porque estão presos em prisões ou em campos de internamento, porque não têm sabão ou água potável, ou a pouca água disponível é para beber e cozinhar, etc. (BOAVENTURA, 2020, p. 23-24).

À vista disso, se por um lado nos debatemos institucionalmente com a emergência de um modelo de educação virtual, ainda não vivenciado nas primeiras etapas da educação básica das redes públicas de nosso país; por outro lado, entrevemos que a negação do direito – à vida, à educação, à segurança alimentar, à saúde – nunca foi virtual, fazendo-se presente cotidianamente na vida dos mais vulneráveis. Por conseguinte, não há como discutir os “desafios pedagógicos” da escola pública, descolados de um olhar intersetorial, sob pena de não avançarmos na construção de respostas possíveis e menos desiguais.

Todavia, por uma questão meramente didática, a seguir traçar-se-á alguns apontamentos imediatamente mais voltados à escola e à educação. Anteriormente, enfatizou-se a falta que fez a educação ao enfrentamento da pandemia. Importa agora, desvelar a substância do que estamos chamando de educação para, a partir dela, elencar alguns desafios pedagógicos que insistem em tensionar a prática educativa das escolas, seja no ensino presencial ou remoto.

Em que pese a recente homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), urge resgatar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, as quais permanecem com força de lei e explicitam, com algum grau de objetividade, a concepção ampliada de educação aqui defendida, especialmente em relação a seus princípios.

A aludida Resolução nº 07/2010 (CNE/CEB), em seu artigo 5º, declara que o direito à educação, entendido como direito inalienável do ser humano, é seu maior fundamento e deve possibilitar uma formação cidadã, bem como o usufruto dos bens sociais e culturais. Para tanto, é imprescindível que revista-se de relevância, pertinência e equidade.

Art. 5º (...) § 2º (...) I – A **relevância** reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. II – A **pertinência** refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. III – A **equidade** alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação. (CNE, RESOLUÇÃO nº 07/2010, sem grifos no original).

Pois bem, ao olhar para as respostas educacionais gestadas no âmbito do poder público, no decorrer do ano letivo de 2020, há muitos aspectos que prescindem de relevância, pertinência e equidade. No caso particular da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, a transmissão de videoaulas via canal de TV e *YouTube*, foi a política motriz da pasta da educação. Sem desqualificar o esforço de inúmeros profissionais que estiveram à frente dessa ação, algumas decisões políticas revelam com

grande clareza as prioridades do poder executivo. Assim, considerando um tempo televisivo pré-determinado, disponível para veiculação das videoaulas, coube à gestão educacional priorizar a frequência e a temporalidade de cada componente curricular, por ano letivo, bem como as demais propostas extracurriculares.

Videoaula do Componente Curricular de Matemática, veiculada no dia 23 de outubro de 2020, para os estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.



Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=7PkSdSL6U5Y&list=PLEtRs8lszO9XSc\\_we2IBBa1ftAiwNxRi&index=11](https://www.youtube.com/watch?v=7PkSdSL6U5Y&list=PLEtRs8lszO9XSc_we2IBBa1ftAiwNxRi&index=11)  
Acesso: 23/10/2020.

Videoaula do Programa “Linhas do Conhecimento”, veiculada no dia 03 de junho de 2020, para os estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.



Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=EVq\\_Za7Y\\_4c&list=PLEtRs8lszO9VK9r8PLk1nV0gGjHbKeIyg&index=111](https://www.youtube.com/watch?v=EVq_Za7Y_4c&list=PLEtRs8lszO9VK9r8PLk1nV0gGjHbKeIyg&index=111)  
Acesso: 23/10/2020.

Surpreendeu profissionais da escola e famílias, a opção pela transmissão das mesmas videoaulas, em todos os componentes curriculares, para os estudantes dos segundos e terceiros anos do ensino fundamental, haja vista não haver nenhuma similitude dessa ação com o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. À despeito das muitas indagações, não houve uma resposta oficial justificando essa decisão, mas as devolutivas esparsas sempre se dirigiam à exiguidade do tempo televisivo disponível. Não obstante, esse tempo foi compartilhado com outro programa denominado “Linhas do Conhecimento” – programa de governo que não compõe a parte obrigatória do currículo.

Decisões como estas, independente do grau de concordância individual que temos acerca das mesmas, revelam as disputas que circundam, permanentemente, o projeto educativo da escola. Resta indagar: quais disputas estão sendo gestadas para (re)definir o papel da escola e da educação, em tempos de ensino remoto? Quem está participando das decisões? Quais princípios têm balizado tais decisões?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010), conforme mencionada anteriormente, não deixam dúvidas a respeito de quais princípios devem nortear as **políticas educativas** e as **ações pedagógicas**:

Art. 6º Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios:

I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias.

Indicados os princípios positivados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), cabe ainda o exercício reflexivo de aferir a distância em que se encontram das políticas educacionais e das ações pedagógicas. Porém, mais do que um exercício individual, essa é uma ação de natureza coletiva, pois deslinda a dimensão política da educação ao arremetê-la aos seus propósitos teleológicos.

Explicitar cada vez mais a concepção de educação que guia as ações pedagógicas cotidianas, revela a intencionalidade imprescindível para evitar o imprevisto e a exclusão que o circunda. É assim também, com algum grau de certeza coletiva acerca da educação que se deseja, que será possível lidar com a opacidade do futuro.

Impinge lembrar que ao final do ano de 2020, era pouco crível a possibilidade de uma nova onda da pandemia, tão arrasadora como a vivida nos primeiros meses de 2021. Do mesmo modo, importa também frisar que os efeitos dessa nova onda não se descolam das escolhas políticas, basta mirar o ritmo e o alcance da vacinação em nosso país.

Nesse ínterim, o ano letivo de 2021 também se apresenta em um cenário de incerteza, insegurança e de grande risco à vida. Destarte, nessa conjuntura, a possibilidade de responder aos desafios pedagógicos, impostos pela pandemia, primando pela criatividade, coerência, justiça, relevância, pertinência e equidade, implicaria em reconhecer e fomentar a autonomia da escola, a natureza epistêmica dos profissionais da educação, a participação e o diálogo como condição *sine qua non* à gestão democrática educacional e escolar, sem prescindir da presença do poder público coordenando e assegurando políticas guiadas na mesma direção.

Trata-se, pois, de uma decisão política, e, nesse caso da educação, em especial, de uma política pública, aqui compreendida como:

(...) decisões de caráter geral que apontam rumos e linhas estratégicas de atuação governamental, reduzindo os efeitos da descontinuidade administrativa e potencializando os recursos disponíveis ao tornarem públicas, expressas e acessíveis à população e aos formadores de opinião as intenções do governo no planejamento de programas, projetos e atividades. (BRASIL, 2006, p. 9).

A explicitação das políticas públicas educacionais sinaliza a todos os interessados as intenções do governo nessa área, permitindo a participação, o monitoramento e, inclusive, estratégias de luta para modificá-las. O seu oposto arrefece a participação e o controle social, fazendo-nos crer, por vezes, num certo improviso intencional.

Na perspectiva enunciada, a despeito de ações desencontradas e, aparentemente improvisadas, teríamos uma coordenação estatal para a implementação de decisões intencionais e coerentes entre si, planejadas em parceria com o poder executivo, com as instituições de ensino e com a sociedade.

Não há ingenuidade em acreditar que essa ação mais coordenada conseguiria enfrentar e resolver todos os problemas educacionais suscitados com a crise sanitária, no entanto ela daria mais transparência acerca dos princípios e interesses que balizam a tomada de decisão e também evitaria que caíssemos em duas tendências simplistas na análise da política educacional: de um lado a crença de que as decisões políticas são baseadas na conduta moral do agente público e, de outro, na supremacia da tecnocracia.

O cerne de uma política educacional, vale lembrar, revela-se nas escolhas realizadas pelos governos, ainda que estas revistam-se de improviso e desconexão. Toda escolha política está imbricada a inúmeros fatores: compromissos assumidos no processo eleitoral, aderência sindical, cultura política vigente, pressão social dos coletivos diretamente interessados, dentre tantos outros. Portanto, para Lasswell (1984, p. 15) “*o estudo da política é o estudo da influência e de quem é influente*”, e o autor ainda assevera que “*as pessoas influentes são aquelas que se*

*apropriam da maior parte do que é apropriável. Com frequência, os valores à disposição são: deferência, renda e segurança”.*

A experiência vivida até aqui não permite olvidar da assimetria nas influências que disputam as escolhas que responderão às demandas da agenda educacional. Novamente, o desafio imediato e ininterrupto reside nas mesmas indagações básicas: para quem se destinam as políticas, programas, projetos e ações educacionais? Quem decidiu? Como foi tomada a decisão? Quem ficou de fora? A escolha selecionada articula-se a “qual” projeto educativo?

Em que pesem as repercussões desiguais das políticas educacionais, essas perquirições são indispensáveis para que não se abandone a perspectiva de universalidade imbricada à educação como direito público subjetivo, tal qual positivado na Constituição Federal de 1988. Nessa direção, as pesquisas em educação terão terreno fértil nos próximos anos para ajudar a evidenciar a magnitude e os efeitos das políticas implementadas em tempo de crise sanitária no que se refere ao acesso, à permanência e à qualidade da educação ofertada nos níveis da educação básica e do ensino superior.

No bojo destas pesquisas figurarão, provavelmente, algo presenciado cotidianamente no ensino remoto, o aparente “fracasso” das escolhas implementadas. Nesse aspecto, é preciso superar o discurso comum para diagnosticar os diferentes fatores que concorreram para esse fracasso, bem como seus efeitos cotidianos sobre o fazer educativo. Alguns fatores tornam-se mais evidentes: gestão excessivamente centralizada; retirada da autonomia da escola e dos profissionais da educação; adoção de um perfil tecnoburocrático ao papel do pedagogo; concepção restrita de educação; ausência de participação; invisibilização das famílias e comunidades, especialmente as mais vulneráveis.

No ano de 2020, mensagens via aplicativos de celular, entre famílias e escola, foram recorrentes e permitiram acompanhar uma das facetas do processo de implementação da política central adotada pela RME de Curitiba.

ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA:  
DILEMAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Tem sido difícil eu trabalhar o dia todo e chego bem de noite e a [ ] tem dificuldade de seguir sozinha....tem dias que tem acumulado bastante, no fim de semana ela estuda bastante e tem reclamado que eu não consigo auxiliá-la nas dúvidas!

(Maio/2020 - depoimento de pai )

[ ] está super complicado porquê ela está reclamando que estão chatas, repetitivas...sem conteúdo, palavras dela...Quando tem as questões, eles deixam pouco tempo pra ela fazer a atividade, e pra ela assistir está complicado pois está totalmente desmotivada pelos conteúdos serem muitas vezes coisas que ela já aprendeu...

11.09

(Maio/2020 - depoimento de mãe )

Boa tarde [ ].estou com dificuldades de fazer [ ] assistir as aulas.posso lhe pedir um favor? 13:28

Me envie quais os tópicos a ser estudado na próxima quinzena.prometo ensinar tudo a ela.de todas matérias.desistir das on-line 13:29

Ela fez todas as tarefas em folha se muita dificuldade.comecei fazer ditados pois ela está tendo dificuldades com a transição do alfabeto 13:30

Fazendo ler também 13:30

Boa tarde!!! Vamos conversar na sequência!!! 13:40

Ok 13:41

(Junho/2020 - diálogo: mãe/professora )

Parabéns a equipe pela iniciativa,[ ] passou o dia esperando,adorou rever todos. 18:10

Muito bom❤️ 18:15

Obrigada a toda a equipe. achei maravilhosa a iniciativa! A [ ] ficou muito feliz!❤️ 18:17

[ ] conseguiu entrar mas a internet falhou,ai ela não conseguiu entrar de novo, ficou triste 18:17

Infelizmente eu estava trabalhando não pude auxiliar 18:18

**AGRADECEMOS A PARTICIPAÇÃO**

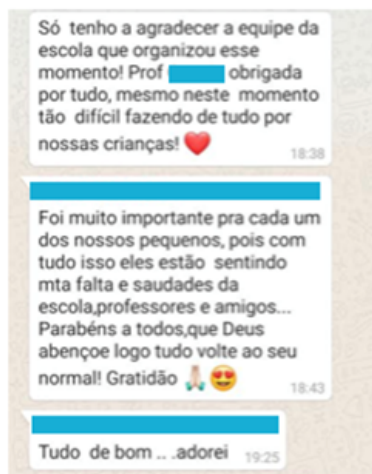
(Agosto/2020 - depoimento pais: ação implementada pela escola)



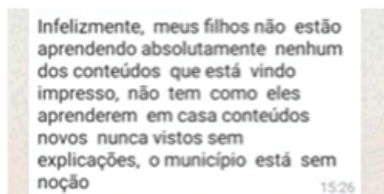
## ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: DILEMAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA



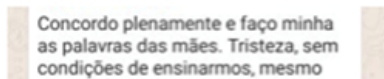
(Agosto/2020 - depoimento pais: ação implementada pela escola)



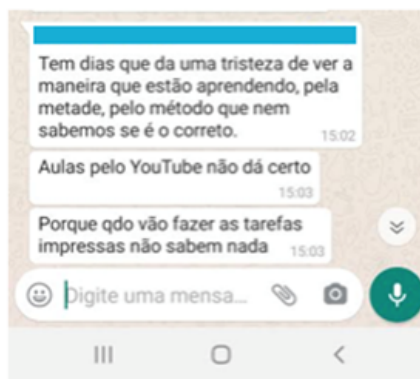
(Agosto/2020 - depoimento pais: ação implementada pela escola)



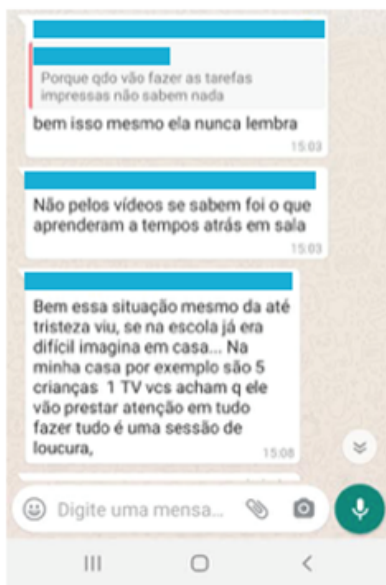
(Abril/2021 - depoimento mãe)



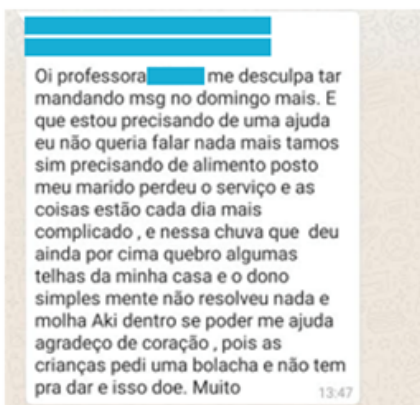
(Abril/2021 - depoimento pai)



(Abril/2021 - depoimento pai)



(Abril/2021 - depoimento mães)



(Maio/2021 - depoimento mãe)

Os depoimentos ilustrados acima, por meio de conversas em aplicativos de mensagem objetivam dar visibilidade às vozes de um determinado grupo que teve seu papel significativamente modificado, mas foi desconsiderado no processo de planejamento e implementação das ações educacionais: as famílias.

Com a substituição das aulas presenciais pelo ensino virtual, remoto, síncrono e assíncrono, nas escolas públicas de educação básica, o que mudou no papel das famílias? Como elas foram formadas e informadas? O que se espera das famílias? Todas as famílias encontram-se em condições de atender as expectativas decorrentes das ações selecionadas para o enfrentamento da pandemia no campo educacional? As famílias foram ouvidas, em algum momento? Por quem?

Considerando que as unidades educativas não participaram da tomada de decisões, que houve um arrefecimento drástico na autonomia escolar e que as vozes das famílias soam como ruídos, qual a efetividade das políticas educacionais adotadas? Muitas vezes, sem capacidade para enfrentar concretamente problemas que se colocam na agenda política, algumas respostas não ultrapassam o campo das medidas paliativas, funcionando, não raras vezes, como verdadeiros simulacros.

Esse parece ser o caso do registro de avaliação adotado pela Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba nos anos iniciais do Ensino Fundamental, denominado “AVALIA”, o qual permaneceu praticamente inalterado no ano de 2020. A principal modificação nesse documento refere-se, principalmente, ao procedimento de marcar um (x) nos conteúdos disponibilizados nas videoaulas e complementados com atividades encaminhadas pela escola, independente se houve ou não aprendizagem.

Com esse registro, fica muito difícil construir qualquer diagnóstico acerca da aprendizagem ou do rendimento escolar dos estudantes, pois há um hiato sem precedentes entre os conteúdos veiculados nas videoaulas e a aprendizagem efetiva de cada estudante. Essa cortina de fumaça, por sua vez, cria obstáculo a uma avaliação macro das políticas educacionais locais, distanciando-nos de um diagnóstico mais factível.

Concretamente, conforme está disponível na imagem a seguir, todos os estudantes (matriculados no mesmo ano letivo) recebem, igualmente o mesmo Parecer Avaliativo (AVALIA) ainda que apresentem diferentes domínios acerca dos conhecimentos previstos no currículo.

**PARECER AVALIA ADAPTADO 2020**

ESCOLA MUNICIPAL: [REDACTED] TURNO: [REDACTED] ANO: [REDACTED] 6º ANO  
NOME: [REDACTED] 3.º TRIMESTRE TURMA: [REDACTED] COM: [REDACTED]

Em virtude dos Decretos n.º 421, 525, 586, 778, 956, 1.128, 1.259 e 1.457/2020 que declararam e ratificaram situação de emergência em saúde pública no Município de Curitiba, em decorrência da infecção humana de COVID-19, de igual forma suspendendo totalmente as atividades nas unidades educativas municipais, além da Instrução Normativa n.º 02/2020 que estabelece orientações para realização das atividades pedagógicas para a Educação Infantil (Pré-Escola), Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fase I e Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), foram ofertadas videoaulas gravadas e exibidas em canais abertos de televisão e pelo YouTube. As videoaulas foram acessadas pelas famílias/responsáveis e permitiram aos/as estudantes aproximarem-se dos conteúdos de diferentes componentes curriculares obrigatórios e extracurriculares. Nesse período, foi disponibilizado pela escola atividades complementares que articularam os conhecimentos previstos no Currículo da RME - 2020 e as necessidades de aprendizagem do/a estudante. Desde 1999 a RME, por meio do Parecer n.º 487/1999 do Conselho Estadual de Educação, assumiu a organização curricular em Ciclos de Aprendizagem. Essa proposição permite a reorganização de tempos e espaços didáticos para que a aprendizagem e o desenvolvimento do/a estudante sejam contínuos, independentemente do ano letivo. Dessa forma, aos/as estudantes deste ano foi oportunizado o acesso aos seguintes conteúdos escolares:

**\*\*ARTE:\*\*** Teatro: Teatralidades presentes em produções audiovisuais; Jogo cênico: elaboração da cena; Experimentações corporais e sua relação com diferentes contextos cênicos; Práticas e convenções teatrais a partir de diferentes territórios dramáticos; Formação de plateia: análise e apreciação de espaços cênicos; Práticas cênicas e sua relação com aspectos históricos do teatro; Corpo em relação a diferentes espaços; Dança: Jogos de dança; Percepção do corpo; Percepção espacial e musical; As danças e as culturas; Jogos de dança; Elementos do movimento;

**\*\*CIÊNCIAS:\*\*** Terra e Universo: Direções cardiais e as posições relativas do Sol em relação à Terra; Calendários, fenômenos cíclicos e cultura; Sistema Solar: estrelas, planetas, cometas, astros luminosos e iluminados.

**\*\*EDUCAÇÃO FÍSICA:\*\*** Dança criativa/improvisação corporal; Lutas de distanciamento; Lutas com instrumentos mediadores; Capoeira;

**\*\*ENSINO RELIGIOSO:\*\*** Sagrado Feminino na cultura: ocidental; oriental; africana; indígena; Atuação de homens e mulheres nas organizações religiosas: ocidentais; orientais; africanas e afro-brasileiras; indígenas;

**\*\*GEOGRAFIA:\*\*** Unidades político-administrativa do Brasil, os poderes públicos e a participação do cidadão: divisões territoriais e funções e papéis dos órgãos públicos; Organização do espaço e seus aspectos econômicos: relação campo cidade; trabalho no campo cidade; produção, circulação e consumo.

## ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: DILEMAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

**\*\*HISTÓRIA:\*\*** Contexto da expansão colonizadora, as imigrações e migrações no Brasil, destacando o Paraná e Curitiba; Imigrantes nos séculos, Movimento imigratório no Paraná, destacando Curitiba no século XXI; Movimentos migratórios no Brasil, destacando o Paraná, nos séculos XXI; Diferentes formas de organização dos direitos e das responsabilidades, como leis estaduais, leis ambientais, ocupação do solo, demarcação de terras dos povos originários, de terras quilombolas e patrimônio estadual; -----

**\*\*LÍNGUA PORTUGUESA:\*\*** Ampliação vocabular; Coerência e coesão; Compreensão e interpretação; Concordância Nominal e Verbal; Discurso direto e indireto; Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero textual; Leitura literária; Organização tópica do conteúdo; Ortografia; Segmentação de palavras; Sinais de acentuação e sinais gráficos; Sinais de pontuação; Letra maiúscula e minúscula; -----

**\*\*MATEMÁTICA:\*\*** Números naturais até a 5.ª ordem (sistematização, uso social, escrita e leitura); Reta numérica; SND: princípios decimal, posicional, aditivo e multiplicativo; SND: composição e decomposição; Estimativa; Cálculo mental; Frações: noções de equivalência de frações; número decimal (significado das representações, unidade, décimos e centésimos); fração e número decimal ( $1/2 = 0,5$ ;  $1/4 = 0,25$ ;  $1/5 = 0,2$ ;  $1/10 = 0,1$ ); porcentagem (100%, 50% e 25%); Problemas envolvendo diferentes significados das operações fundamentais com números naturais e racionais (frações e decimais em situações simples do cotidiano do estudante); adição, subtração, multiplicação e divisão; Problemas de situações aditivas e multiplicativas; Medidas de valor: sistema monetário brasileiro; Perímetro; Ângulos; Simetria; Tabelas e quadros simples e de dupla entrada; Gráficos de barras ou colunas, pictóricos e setores; Probabilidade: chances de ocorrência de um evento. -----

**\*\*DIREITOS HUMANOS:\*\*** Educação para as relações Étnico raciais (Lei nº 1.1645/2008) - Povos Indígenas - Interculturalidade; Prevenção e Cuidados frente ao coronavírus; Direitos das Crianças/Direito de brincar - ECA, Igualdade de Gênero (ODS 5), Interculturalidade; A Segurança da Criança na Internet; Composições Familiares - Diversidade Cultural - reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades; Prevenção à acidentes domésticos; Cidadania e dignidade Humana; Projeto de vida/ Sonho/ Identidade/valorização da vida; -----

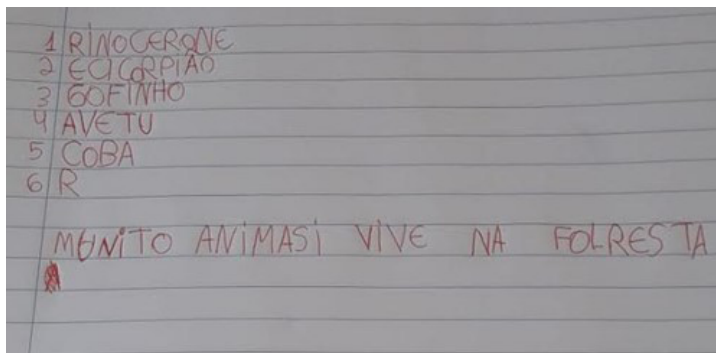
**\*\*LÍNGUA PORTUGUESA:\*\*** Ampliação vocabular; Coerência e coesão; Compreensão e interpretação; Concordância Nominal e Verbal; Discurso direto e indireto; Elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero textual; Leitura literária; Organização tópica do conteúdo; Ortografia; Segmentação de palavras; Sinais de acentuação e sinais gráficos; Sinais de pontuação; Letra maiúscula e minúscula; -----

(Parecer AVALIA Adaptado 2020 – Registro Oficial de Avaliação da Aprendizagem dos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em 2020)

Ao contrapor esse instrumento de avaliação com a realidade da escola teremos, por exemplo, casos bem distintos, como revelam as produções de texto apresentadas a seguir. Tomemos, nesse caso, exclusivamente para fins de análise, o componente curricular de Língua Portuguesa.

O registro oficial disponibilizado às famílias de estudantes do quarto ano do ensino fundamental, ao final do ano letivo de 2020, corresponde exatamente ao texto contido no quadro abaixo:





Estudante 4 - 4º ano do Ensino Fundamental, 2020

A análise das produções textuais dos estudantes 1, 2 3 e 4, suscitam inúmeras considerações de natureza pedagógica. Não obstante, nesse momento, o que se pretende destacar é a opacidade dos registros avaliativos oficiais no que se refere à sua dimensão diagnóstica para a tomada de decisão mais coerente e intencional no processo de planejamento educacional e escolar, com vistas ao fim último da educação. Respostas prontas, rápidas, sedutoras, fragmentadas, podem atender demandas a curto prazo, mas uma política educacional comprometida com critérios mínimos de qualidade exigirá um conjunto de ações articuladas e coerentes.

Parafraseando Vitor Paro (2020, s/p), urge superar certo “amadorismo pedagógico” que insiste em se fazer presente na gestão educacional e escolar.

(...) Assim, os fazedores das políticas educacionais – economistas, políticos, empresários, estatísticos, matemáticos, engenheiros, professores universitários e até profissionais titulados em educação, etc. –, na ausência do conhecimento técnico-científico sobre o fato educativo, não titubeiam em fazer uso, fartamente, dos princípios, métodos e técnicas dominantes no mundo dos negócios, ignorando por completo a especificidade do trabalho escolar e a necessidade de levar em conta sua singularidade na tentativa de fazê-lo efetivo. (...) o que acaba por ficar à margem das questões e das tentativas de solução é a própria educação escolar com tudo o que ela tem de riqueza e especificidade. (...) apesar de todos parecerem entender de educação, o que acaba orientando tanto as políticas públicas

quanto as práticas pedagógicas em nossas escolas é uma espécie de senso comum que ignora séculos de história da educação e de progressos científicos na elucidação da maneira como as pessoas aprendem e na proposição de novas formas de ensinar.

O autor ainda adverte acerca do perigo de se reduzir a educação à transmissão de conhecimento e/ou conteúdo escolar, em suas palavras:

Um dos pontos mais importantes que são obnubilados por essa cegueira pedagógica é a natureza da ação especificamente educativa (ensino-aprendizado). Em termos pedagógicos, ela é vista como mera relação de comunicação, por meio da qual se *transmite* o conhecimento acumulado historicamente. (...) Com relação à educação e seus fins, o enfoque da crítica às vezes se restringe à preocupação com o chamado “conteúdo”, reduzindo o ensino-aprendizado à *passagem* de conhecimentos, os quais, se forem críticos (e em quantidade suficiente), bastam para tornar crítica a própria educação. Essa concepção minimiza, obviamente, a *forma* do ensino (relação entre sujeitos), com seu papel determinante tanto como componente do conteúdo, quanto como mediação que torna possível sua apropriação. (VITOR PARO, 2020, s/p).

Ao obliterar a ideia de “transmissão do conhecimento” como finalidade última da escola, Paro (2020) sublinha dois aspectos indissociáveis do processo educativo: a dimensão teleológica – conhecimento é meio para uma atualização histórico social no que tange à formação integral do ser humano e, o papel ativo do estudante – o aluno não recebe conhecimento, ele apropria-se do saber desde que algumas condições estejam disponíveis, dentre elas, o seu desejo por querer aprender.

Por sua vez, reduzir a educação à transmissão de conteúdo escolar facilita a tomada de decisão na definição das respostas políticas a eventos imprevistos, como a crise sanitária. Paradoxalmente, é justamente essa redução – historicamente mantida – o substrato que alimenta as consequências danosas desses momentos de exceção, visivelmente enalacradas no negacionismo, na secundarização da ciência, na propagação de fake news, na transformação do direito em privilégio, na reprodução das desigualdades e injustiças, na barbárie e no aumento inescrupuloso de mortes que poderiam ser evitadas.

O projeto educativo posto à prova com a pandemia, tem como premissa o fundamento social de que preocupar-se com o “outro” é tarefa substancial da escola, não é algo natural, é valor construído. A educação se confunde com determinado ciclo civilizatório, com um acúmulo de conhecimentos, valores, movimentos éticos voluntários e intencionais. Entretanto, o que temos presenciado é um absoluto descompromisso com o “outro”.

A educação revelou-se no modo como nos comportamos individual e socialmente no contexto da pandemia.

A educação revelou-se no uso que fizemos do conhecimento científico.

A educação revelou-se no modo como agimos, social e politicamente, para garantir o direito do “outro” à vida.

A educação revelou-se no modo como respondemos politicamente ao enfrentamento da crise sanitária.

Desnudar a materialidade da educação é condição para compreender o grau de consolidação do direito à educação. Apesar do avanço no número de matrículas (acesso), impulsionado pela obrigatoriedade do ensino, o que mais consolidamos no que se refere às condições de permanência e qualidade?

No interregno da pandemia global, respostas educacionais inusitadas foram exigidas, criando um fenômeno político conhecido como “janela de oportunidades”. Ademais, agendas políticas já em disputa, tiveram os holofotes direcionados para si, tais como o subfinanciamento da educação (disputas pelo Fundeb) e a ausência de uma coordenação federativa das políticas educacionais, tensionando o próprio papel do MEC – Ministério da Educação.

Como será tratado adiante, quase metade do total de matrículas da educação básica, aproximadamente 22 milhões, encontram-se nas redes municipais de ensino. Ocorre que o Brasil possui 5.568 municípios, dos mais diferentes portes, com capacidades distintas de arrecadação e de tecnologia para responder aos desafios impostos pela pandemia. Nesse cenário, a ausência de ações coordenadas pelo ente federado nacional agudiza fortemente as desigualdades educacionais.



Os desdobramentos da pandemia também fortaleceram o debate acerca das condições sanitárias das escolas e de sua arquitetura. Condições mínimas de infraestrutura, antes consideradas razoáveis e/ou suficientes, mostraram-se frágeis e inapropriadas – como a relação de estudantes por metro quadrado.

O acolhimento, as novas formas de mediação e o uso de tecnologias digitais no cenário de uma educação virtual para a escola pública de educação básica, também concorreram como elementos centrais de preocupação institucional das escolas.

Nesse amálgama de tensões, necessidades, possibilidades e respostas descoordenadas e fragmentadas, emerge com grande força o conceito de *homeschooling* ou ensino domiciliar, colocando-se na agenda política e ganhando notoriedade, apesar de sua inconstitucionalidade.

Essa “janela política” para o *homeschooling* expõe as forças que controlam a agenda política e, concomitantemente, o quanto elas são alimentadas pela “ausência” de coesão e coordenação do poder público, na pasta educacional. Basta recordar que a resposta emitida pelo governo federal, na MP 934, reduziu-se à dispensa da obrigatoriedade dos 200 dias letivos, mantendo a carga-horária mínima de 800 horas – transformadas, na prática, em atividades remotas assíncronas carentes de controle e acompanhamento pedagógico. Conforme disposto no Parecer nº 05/2020 do CNE.

(...) as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares.

A ausência de uma coordenação política federal associada às fragilidades técnicas e de financiamento de grande parte dos municípios, afrouxa a busca por respostas mais coerentes com a natureza do trabalho pedagógico e com os princípios explicitados nas DCNs, fortalecendo, por sua vez, respostas mais rápidas, simples e pasteurizadas. Por este ângulo, a educação remota contribuiu para homogeneizar um trabalho educativo dirigido a sujeitos distintos, não apenas culturalmente, mas também do ponto de vista das necessidades de intervenção pedagógica.

Pensar o ensino sob a unidade de princípios comuns, compartilhados por uma rede de escolas e profissionais, mas com processos e estratégias diferenciadas e diversificadas, era um movimento que vinha ganhando fôlego na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, mas que a pandemia fragilizou ao primar por ações mais homogêneas. Conforme material produzido pela SME (2018):

A adequação metodológica é um desafio! As questões giram em torno de muitas dúvidas, no sentido de como apresentar atividades em um único contexto, mas contemplando os diferentes ritmos de aprendizagem dos e das estudantes. Isso pressupõe um planejamento que proponha situações de ensino aos estudantes possibilitando que cada um avance em suas aprendizagens. Desta forma, neste caderno, refletiremos sobre a adequação metodológica, considerando a necessidade de avaliar para planejar, diagnosticando o que cada estudante realmente necessita aprender e de que forma ele pode ser desafiado em suas possibilidades. Isso pressupõe atividades que não sejam simplistas, sem promover a reflexão e construção do conhecimento, e que também não sejam praticamente impossíveis de serem realizadas causando frustração desnecessária em relação à aprendizagem. Isso não significa elaborar vários planejamentos, mas sim contemplar a heterogeneidade presente em sala de aula com atividades diversificadas e diferenciadas. Segundo estudos e pesquisas de Hoffmann (2005), quanto mais amplas forem as estratégias pedagógicas e quanto maiores as oportunidades dos estudantes interagirem com o objeto de estudo por meio da reflexão, mais sucesso na aprendizagem eles terão. As atividades diversificadas referem-se à variedade de encaminhamentos metodológicos ofertados, observando as distintas formas de linguagem para a aprendizagem (leitura, escrita, expressão corporal, musical, jogos, brincadeiras e outras) que facilitam a apropriação de distintas formas de se

resolver os desafios escolares (dificuldades dos estudantes) e uma maior tomada de consciência por parte do professor e do estudante, pois ambos constroem novas possibilidades de organizar o trabalho em sala de aula. As atividades diferenciadas são atividades elaboradas para os estudantes que apresentem diferenças de aprendizagem, e não dificuldades, pois cada indivíduo tem o seu tempo e formas individuais de aprender e reações individuais perante certos desafios. Essas questões devem ser consideradas pelo professor no momento do planejamento, respeitar o percurso individual de cada estudante e propor atividades pontuais para fazê-los avançar. Esses encaminhamentos diferenciados dizem respeito às diferenças e interesses de cada estudante. Lembrando que atividades em grupos também intensificam o processo de aprendizagem, pois a socialização também é um grande multiplicador de saberes. (CURITIBA/SME, 2018, p. 3-4).

O excerto retirado do material formativo elaborado pela equipe técnica da RME não deixa dúvidas no tocante à insuficiência das propostas homogêneas para se garantir o direito à aprendizagem. Sublinhemos, uma vez mais, alguns trechos que indiscutivelmente vão de encontro às políticas atuais: “Isso pressupõe um planejamento que proponha situações de ensino aos estudantes possibilitando que cada um avance em suas aprendizagens” e “ (...) “refletiremos sobre a adequação metodológica, considerando a necessidade de avaliar para planejar, diagnosticando o que cada estudante realmente necessita aprender e de que forma ele pode ser desafiado em suas possibilidades.” (CURITIBA/SME, 2018, p. 3-4).

Diagnóstico e planejamento são ações centrais da atividade docente e constituem-se em elementos basilares à promoção da aprendizagem, por isso não podem estar alijados do processo de ensino, seja ele presencial ou remoto. Mas, qual o diagnóstico efetivo que possuímos da realidade atual de nossos estudantes? O que sabemos sobre suas vidas e de suas famílias? Que acesso possuem a bens e serviços? Como foi organizado e planejado o processo de acompanhamento da aprendizagem nesse período? Nessa última questão, como demonstrado anteriormente, o instrumento oficial de avaliação (AVALIA) não oferece dados suficientes e confiáveis para orientar o planejamento de ensino.

Ao propor um exercício de reflexão acerca destas indagações, é mister destacar o esforço e a urgência de respostas exigidas do poder municipal, fato que poderia justificar algumas alternativas eleitas. No entanto, é preciso um olhar longitudinal para reiterar ou modificar algumas análises e interpretações acerca dessas escolhas. Olhar para o mês de abril do ano letivo de 2020 exige certa compreensão em relação a algumas respostas oficiais para o enfrentamento da crise sanitária no campo educacional, mas quais foram as mudanças e permanências subsequentes? Que princípios e ações balizavam o planejamento educacional e escolar em agosto de 2020? E em novembro de 2020? O que mudou e o que permaneceu para o ano letivo de 2021? Como a educação pública se fez PRESENTE nos diferentes tempos da pandemia?

A urgência em preservar a vida, a saúde, a coletividade, trouxe uma compreensão mais unânime acerca do fechamento das escolas no início da pandemia e da opção pela educação virtual traduzida, na RME de Curitiba, nas videoaulas (complementadas com material impresso entregue pelas unidades escolares). No entanto, o prolongamento do período de educação virtual, exigiria novas ações da política educacional local. Mas, o que observamos na escola? Intensificaram-se as cobranças e o controle burocrático, mas não houve nenhuma alteração na política adotada por parte do ente federado municipal. As unidades escolares, individualmente, passaram a buscar alternativas que pudessem minimizar as desigualdades escolares no que tange à aprendizagem.

A ausência do poder público municipal também se fez sentir na ausência de condições de qualidade de trabalho mais atinentes ao modelo de ensino remoto. Apenas para citar algumas expectativas frustradas, em 2020: não houve uma política de formação continuada voltada ao planejamento educacional virtual no ensino fundamental no que se refere à prática educativa e ao uso de tecnologias digitais; não houve incentivo para aquisição de insumos indispensáveis a essa modalidade de ensino; não houve mudanças na infraestrutura das escolas e na qualidade da internet; nenhum diagnóstico das famílias e dos estudantes da RME foi disponibilizado; dentre outros aspectos.

Essa ausência precisou ser compensada individualmente pelas unidades escolares – cada vez mais subsumidas a um controle tecnocrático centralizado. Não obstante, curiosamente, muitas ações individuais

construídas no interior das unidades escolares, não foram “desautorizadas” nem tampouco “incentivadas” pelo poder público. A explicação pode estar associada a uma dupla percepção da gestão educacional: de um lado, o consenso relativo aos limites das videoaulas como única política oficial de implementação do ensino em tempos de pandemia (razão pela qual o poder público não impõe obstes às iniciativas individuais das escolas) e, por outro lado, a ausência do poder público no que se refere à oferta de melhores condições de trabalho em tempos de educação virtual (razão pela qual também não se observa uma indução oficial à construção de alternativas pedagógicas locais).

Portanto, as iniciativas para tornar a **Educação Pública** efetivamente **Presente** na vida cotidiana dos estudantes, tem-se construído sob as bases de um “voluntarismo pedagógico” local, saída encontrada pelos profissionais da escola na tentativa de concretizar o direito à educação. Destarte, independente do compromisso e da responsabilidade desses profissionais, as condições de implementação dessas ações, já no ponto de partida, serão desiguais (porque dependem, privadamente, dos insumos individuais de cada profissional: equipamentos, qualidade da internet, local de transmissão dos encontros síncronos, dentre outros aspectos materiais e culturais) deslocando – a despeito de sua intencionalidade primeira – a educação do campo do direito para o campo do privilégio.

Por sua vez, na outra ponta, encontram-se as famílias, muitas das quais vivendo sob a égide do agravamento das desigualdades de oportunidade e da ampliação da distinção do que se denomina “capital cultural”.

A esse respeito, em entrevista intitulada “O coronavírus, a vingança das pequenas desigualdades”, datada de 30 de julho de 2020, François Dubet destaca, inicialmente, a especificidade dessa pandemia no que se refere aos sujeitos atingidos pelo vírus: “(...) na história, no entanto, houve doenças que devastaram os pobres e não os ricos, mas aqui não estamos nesse caso. Contudo, são as condições de vida para enfrentar a epidemia que vêm se mostrando muito contrastantes...”.

O sociólogo, na sequência, explicita o que ele compreende como exacerbação das pequenas desigualdades, fomentada pelo contexto da crise sanitária:

O que me impressiona é que, até esse momento, essas desigualdades eram relativamente triviais e não colocavam grandes problemas. Mas, com o confinamento e com a recessão econômica, essas desigualdades se tornam insuportáveis. Na imprensa, lemos artigos sobre “ficar confinado em sua casa de campo” ou “ficar confinado com seus filhos em um apartamento”; sobre o fato de ser obrigado a trabalhar ou não; de estar conectado ou não estar conectado; de ser capaz de ajudar as crianças com a lição de casa ou não ser capaz... Todas essas desigualdades que, de certa forma, faziam parte do nosso dia a dia antes do confinamento, se revestem de uma importância considerável com a pandemia. É a vingança das pequenas desigualdades. Nossa sociedade tendia a considerar que apenas pessoas muito ativas, qualificadas e bem-sucedidas eram muito úteis à coletividade. Agora – e isso é uma coisa boa – percebemos que caminhões, operadores de caixa e coletores de lixo são essenciais. Basicamente, é um lembrete que nos diz que em uma sociedade todos precisam de todos. (DUBET, 2020, s/p).

Ao expressar o modo como todos são afetados pelo coronavírus, em nenhum momento Dubet (2020) deixa de revelar as clivagens que permanecem, se acirram e se explicitam entre esses indivíduos e coletivos. Sua maior preocupação, no entanto, volta-se às decisões políticas engendradas a partir do fenômeno da pandemia global:

(...) O que se pode temer hoje é que o confinamento revele tais desigualdades e que não haja expressão política depois que terminar. O essencial, a meu ver, é que conflitos e tensões sociais tenham expressões democráticas coletivas e negociáveis. Se a raiva e o ressentimento permanecerem restritos à esfera privada, é algo muito perigoso. Sem jogar com ficção política, poderíamos ver um ódio de todos contra todos surgir. (...) Há um sentimento de injustiça na crise que não é evitável. Mas, quando sairmos do confinamento, surgirá a questão acerca de como encontrar expressões políticas para essas injustiças. Será necessário discutir o status da equipe de enfermagem; daqueles que trabalharam e que foram menosprezados anteriormente; da renda exorbitante de alguns e da precariedade de outros; tudo isso será problemático, ao passo que o governo não terá necessariamente colocado esses assuntos sobre a mesa sozinho. Precisaremos de capacidades políticas para negociação, compromisso e discussão. Caso contrário, haverá boas razões para estarmos muito preocupados. (DUBET, 2020, s/p).

A preocupação assinalada por François Dubet (2020), também aflige os rumos da educação e os desenhos que definirão as práticas educativas pós-pandemia, pois o confinamento fez emergir atores, princípios e estratégias que estavam acomodados e invisibilizados, respectivamente, as famílias, o papel social da educação e as formas contemporâneas de mediação e interação pedagógica.

Esses momentos de tensão e mudança criam oportunidades para implementar projetos vinculados aos mais diferentes interesses e finalidades, especialmente no campo da educação, ampliando assimetricamente os espaços de disputa. Assim, torna-se urgente ocupar esses espaços – ação que exigirá uma leitura precisa e interessada da realidade educacional, coadunada aos preceitos constitucionais e aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

É imperativo ressaltar, ainda que se torne exauriente, o perigo de se utilizar argumentos e vivências educativas desse período excepcional (nas etapas da educação básica, ofertadas pela rede pública) para consagrar, no futuro próximo, métodos, iniciativas, programas e lógicas de ensino que não possuem aderência à qualidade historicamente advogada e construída pelos profissionais da educação desse país. Nessa senda, é mister destacar os programas que concebem a educação como mercadoria, projetados sob bases individualistas facilmente materializadas em plataformas digitais até a ascensão de propostas inconstitucionais como o *homeschooling*.

Por conseguinte, esse é um momento crucial à escola pública, haja vista a necessidade de se produzir respostas e alternativas que contribuam efetivamente com a aprendizagem de estudantes que se encontram em condições acirradas de desigualdade de oportunidades educacionais. Imperativo se faz resgatar a tão fragilizada autonomia da escola para regressar às instituições de ensino compreendendo que o maior desafio posto pela pandemia, no campo da educação, é o desafio político de consolidar a educação como “bem comum”, como um “bem público”. Nesse sentido, parafraseando Agnes Heller (1970, p. 13) “o conhecimento e a tomada de decisão não são aqui duas entidades diferentes, mas dois aspectos distintos de uma mesma manifestação de valor”. Para a autora:

As escolhas entre alternativas, juízos, atos, têm um conteúdo axiológico objetivo. Mas os homens jamais escolhem valores, assim como jamais escolhem o bem ou a felicidade. Escolhem sempre ideias concretas, finalidades concretas, alternativas concretas. Seus atos concretos de escolha estão naturalmente relacionados com sua atitude valorativa geral, assim como seus juízos estão ligados à sua imagem do mundo. E reciprocamente: sua atitude valorativa se fortalece no decorrer dos concretos atos de escolha. A heterogeneidade da realidade pode dificultar extraordinariamente, em alguns casos, a decisão acerca de qual é a escolha que, entre as alternativas dadas, dispõe de maior conteúdo valioso; e essa decisão – na medida em que é necessária – nem sempre se pode tomar independentemente da concreta pessoa que a pratica. (HELLER, 1970, p. 14).

Considerando tais pressupostos, pensar a educação – em especial a escola pública – no interregno da pandemia e em seu período posterior, significa mover-se entre possibilidades, necessidades e sujeitos concretos que agem sob o crivo de um conteúdo axiológico objetivo, mais ou menos consciente. Nesse amálgama, se consideramos o cotidiano, em seu fazer diário, como um mecanismo irrefletido de ação, poderíamos afirmar, em alguma medida, que a pandemia criou um novo fluxo capaz de elevar o indivíduo acima do decurso habitual do pensamento cotidiano – parece ser esse o caso da educação.

Não obstante, o “dever” se põe sempre como possibilidade e não como consequência ou resultado. Decorre disso a exigência de que um projeto de educação, compreendido como “bem público”, se coloque como objeto de uma alternativa possível, como necessidade histórica que ultrapassa os limites da vida privada e cotidiana e cuja satisfação dependerá de um grande número de fatores heterogêneos, inclusive da escolha dos próximos governantes.

Por fim, é preciso reiterar que a escola é a presença do poder público na vida de nossas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos e por isso ela não pode “desaparecer” ou “isolar-se”, principalmente em tempos de pandemia. Esse tornou-se o grande desafio: como fazer-se intencionalmente presente em tempos de indispensável distanciamento físico?



## **Realidade e Cotidiano: das desigualdades percebidas às desigualdades vividas**

O registro acerca da democracia é um exercício extremamente complexo, pois sua digital associa-se a formas de governo, instituições, teorias, práticas sociais e valores como igualdade, dignidade e cidadania.

Hodiernamente, a desconfiança nas instituições que historicamente ofereceram alguma estabilidade e coesão social, fragilizam não apenas “as regras do jogo” como a própria democracia.

O caos que progressivamente se instala no mundo está diretamente ligado ao esgotamento de um conjunto de instituições que já não respondem às nossas necessidades de convívio produtivo e civilizado. Criou-se um hiato profundo entre os nossos avanços tecnológicos, que foram e continuam sendo espetaculares, e a nossa capacidade de convívio civilizado, que se estagna ou até regride. Trata-se de uma disritmia sistêmica, um desajuste nos tempos. Este desafio tem sido corretamente conceituado como crise civilizatória. (DOWBOR, 2017, p. 9).

Para o autor, um dos efeitos dessa crise civilizatória é a insegurança generalizada que tem acometido as populações e cuja expressão revela-se como faces de uma mesma moeda: de um lado os crescentes processos migratórios vivenciados em todo o planeta e, de outro, o crescente apoio a “movimentos reacionários que julgávamos ultrapassados”. (DOWBOR, 2017, p. 10).

O economista tem como mote de suas pesquisas a busca da governança, em suas palavras, “de um processo decisório que funcione”. Assim, ao tentar compreender a escolha majoritária de personagens como Hitler e Trump, suas considerações, por óbvio, ultrapassam a personalidade política. Adverte ele, em relação à eleição de Trump:

Mais preocupante do que o personagem, no entanto, é o fato de uma nação rica, com tantas universidades e cultura pujante como os Estados Unidos o eleger. E as pessoas terem sido sensíveis aos seus argumentos, que afinal não eram argumentos, mas expressões emocionais, inseguranças e ódios com os quais elas puderam se identificar. (DOWBOR, 2017, p. 10).

Para dimensionar os desafios atuais que assombam a possibilidade de vida civilizada no planeta e a qualidade desse modo de existir, Dowbor (2017) é peremptório ao acentuar três dinâmicas globais que desequilibram de maneira estrutural esse desenvolvimento: a dinâmica ambiental (destruição do planeta em proveito de uma minoria), a desigualdade crescente e a esterilização dos recursos financeiros (capital especulativo).

Interessa, imediatamente, para o escopo desse relato, um olhar mais detido acerca da segunda dimensão: da desigualdade crescente.

Na realidade, a desigualdade atingiu níveis obscenos. Quando oito indivíduos são donos de mais riqueza do que a metade da população mundial, enquanto 800 milhões de pessoas passam fome, francamente, achar que o sistema está dando certo é prova de cegueira mental avançada. Essas oito famílias donas de fortuna produziram tudo isso? Ou simplesmente montaram um sistema de apropriação de riqueza por meio de papéis? E como isto é possível? São donos de papéis financeiros que rendem. (DOWBOR, 2017, p. 22).

Assim, sem desconsiderar o papel das grandes corporações financeiras nesse desequilíbrio global que acirrou as desigualdades no contexto macro, é mister olhar para o cenário local e, a partir de uma análise perfunctória, identificar a magnitude e os efeitos dessa distância entre os mais ricos e os mais pobres no que concerne ao modo como têm vivido no contexto na pandemia.

Em seu trabalho *Distribuição de renda nos anos 2010: uma década perdida para desigualdade e pobreza*, Barbosa, Souza e Soares (2020) apresentam dados contundentes em relação ao aumento das desigualdades no Brasil. Por conseguinte, as evidências não suscitam dúvidas de que este cenário, articulado à conjuntura política atual, impulsionou exponencialmente o número de vítimas fatais acometidas pela Covid-19. Observem a variação de crescimento e distribuição de renda no Brasil, conforme aparece no quadro 1.

Quadro 1 – Variação de crescimento e distribuição de renda no Brasil, entre 2012 e 2019

| <b>Período</b>   | <b>Variação do crescimento e posição na distribuição da renda (imagem)*</b> | <b>Considerações</b>  |
|--|---|---|
| <b>2012-2014</b>   | <b>1,0</b> _____  | Nesse período, os mais pobres (agrupados à esquerda da imagem), apropriaram-se de 20% do crescimento. Por sua vez, os mais ricos (agrupados à direita da imagem), apropriaram-se de uma taxa de crescimento da ordem de pouco mais de 5%.   |
| <b>2014-2015</b>   | <b>1,0</b> _____  | O ano de 2015 foi excepcionalmente difícil para todos os grupos no Brasil. As rendas tiveram crescimento negativo (inferior a zero), mas a maior queda se fez presente entre os mais pobres e os mais ricos, respectivamente, extrema esquerda da imagem e extrema direita. O grupo com menor queda nesse período, em destaque no retângulo azul, refere-se, em sua maioria, aos trabalhadores cuja renda está indexada ao salário mínimo, dentre eles as pensões e aposentadorias. |
| <b>2014-2019</b>   | <b>1,0</b> _____  | Esse período deve ser analisado de modo mais cuidadoso, observem que há uma inversão na curva – quando comparada ao período de 2012-2014. O que isso significa? Os mais pobres, extrema esquerda da imagem, perderam muito, ou seja, houve uma queda acentuada em sua renda, em torno de quase 30%. Os mais ricos não tiveram perdas.   |
| * No eixo “y” da imagem estão representadas as taxas de crescimento da renda de distintos estratos da economia e, no eixo “x”, a posição na distribuição da renda. Os domicílios ou os indivíduos estão ordenados no eixo “x”, da esquerda para a direita, dos mais pobres para os mais ricos. |   |   |

Fonte: BARBOSA, R.; SOUZA, P.; SOARES, S. *Distribuição de renda nos anos 2010: uma década perdida para desigualdade e pobreza*, 2020. Dados elaborados pela autora

A primeira linha do quadro, correspondente ao período de 2012-2014, demonstra o que acontece nos momentos em que ocorre uma redução das desigualdades, ou seja, nos períodos em que os mais pobres apropriam-se de percentuais maiores do crescimento. Na medida em que essa realidade torna-se uma tendência, verifica-se uma trajetória de queda da desigualdade. Não obstante, no período subsequente, no interregno de 2014 a 2019, observa-se uma nova tendência que culmina com a ampliação das desigualdades.

Frise-se, no entanto, que a proporção populacional correspondente aos mais ricos e aos mais pobres, não representa uma divisão equitativa em nosso país. De acordo com Pedro Herculano Ferreira de Souza (2017, p. 230) há uma grande heterogeneidade interna entre o grupo dos mais ricos e, mesmo aqui, os níveis de concentração alcançam índices assustadores. “Em 2013, o milésimo mais rico da população com 20 anos ou mais – um grupo com pouco menos de 140 mil pessoas – recebeu 10% da renda total; o centésimo mais rico abocanhava quase 23%; e o décimo mais rico teve mais de 51%.”

Para o autor, essa concentração de renda no topo, mantida com certa regularidade ao longo das décadas, carrega consigo um grande desafio político e social.

Tudo isso produz ao menos uma implicação preocupante para o Brasil: não há exemplo de país que tenha saído do nosso patamar de concentração no topo e conseguido, em condições democráticas normais, reduzi-la de forma progressiva e suave para níveis franceses ou alemães, sem rupturas ou sobressaltos. Na melhor das hipóteses, teremos de inventar algo aparentemente inédito caso esse seja um objetivo político desejado. (SOUZA, 2017, p. 263).

Agora, agregue a esta injusta e indecorosa concentração de renda no topo, um processo de tributação regressivo às avessas, ou seja, quem ganha mais paga menos (especialmente quando se consideram os tributos indiretos). Destarte, o percentual de tributação para uma família com renda de até 2 (dois) salários mínimos pode chegar a quase 10% a mais quando comparado a uma família que percebe rendimentos mensais superiores a 30 (trinta) salários mínimos, conforme imagem 2.

Imagem 2 – Percentual dos rendimentos destinado ao pagamento de tributos diretos



Fonte: Ednir; Bassi (2009, p. 25). Elaborado pelos autores

Os autores também reforçam o significado desse percentual – destinado ao pagamento de tributos diretos – para a sobrevivência dos grupos mais vulneráveis economicamente.

Como você pode imaginar, se alguém ganha mais de 10 mil reais e paga 18% de impostos não estará “cortando na própria carne”. Já um cidadão que ganha 600 reais e precisa tirar 28% desse valor para os tributos vai ter de cortar gastos com alimentação, saúde, moradia. Os tributos são necessários para viabilizar políticas públicas que deveriam contribuir para corrigir a também perversa e injusta distribuição e concentração de renda no Brasil. Mas o que existe em nosso país é uma profunda e cruel injustiça tributária. (EDNIR; BASSI, 2009, p. 25).

Assim, via de regra, é possível inferir que, concomitante à histórica concentração de renda no topo, houve um empobrecimento geral no Brasil a partir de 2015, mas que essa tendência foi muito acentuada entre os mais pobres, com a queda da renda e o aumento do desemprego. Em que pese a determinação do mercado de trabalho como fator de empobrecimento, há que se destacar, entretanto, que as políticas públicas

que tradicionalmente protegiam os mais vulneráveis – Bolsa Família e Seguro-Desemprego – não conseguiram compensar essas perdas.

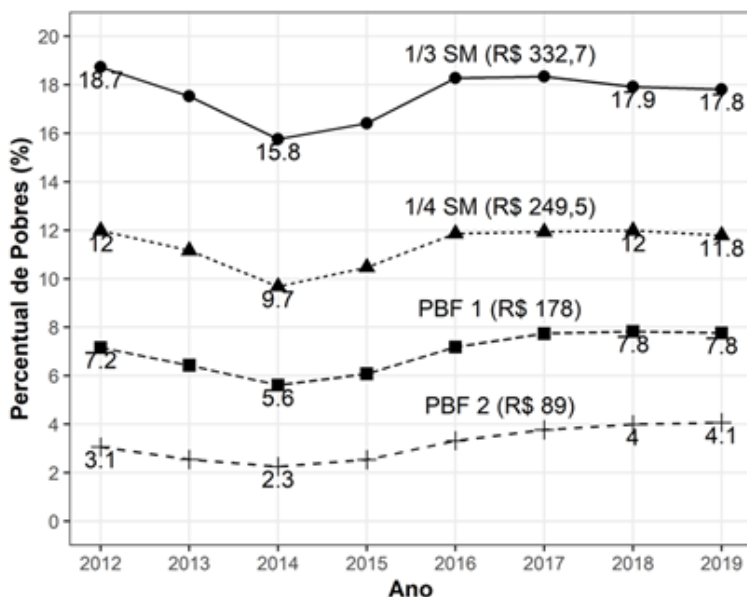
Passa-se a ter um cenário em que os mais pobres perderam a renda em um contexto de redução do poder de compra do Programa Bolsa Família (sem reajuste), somado ao encolhimento da cobertura dessa política de redistribuição de renda. Por sua vez, o Seguro Desemprego protegeu somente os trabalhadores formais, excluindo os mais vulneráveis – aqueles que sobreviviam da informalidade.

Esse é o quadro no qual se assenta a chegada da pandemia no Brasil: um contexto de muita vulnerabilidade, de arrefecimento das políticas de proteção social e de reversão de uma trajetória de redução das desigualdades.

O gráfico 2 assevera tais considerações ao explicitar o ano de 2014 como o ponto de inflexão no que se refere ao recuo expressivo das taxas de pobreza e de pobreza extrema no Brasil.

Para as três linhas de pobreza, a partir de 2014, observa-se um aumento no número de indivíduos nessa condição, fato que pode ser explicado pela forte crise econômica vivida nesse período e que também evidencia a insuficiência das rendas oriundas dos programas sociais como Bolsa Família (PBF) e Benefício de Prestação Continuada (BPC), assim como do seguro-desemprego, para enfrentar e superar a pobreza, ainda que sejam transferências ou benefícios extremamente importantes como uma rede mínima de proteção. Dito de outra maneira, nota-se que esses programas sociais não foram suficientes para mitigar o estrago causado no mercado de trabalho pela recessão de 2014. Entretanto, mesmo ainda insuficientes, tais benefícios estão sendo alvos de diversos cortes orçamentários pelos últimos governos. (BARBOSA; SOARES; SOUZA; 2020, p. 20).

Gráfico 2 – Taxa de Pobreza, para quatro Linhas de Pobreza – Brasil, 2012-2019



Fonte: Barbosa, Soares e Souza, 2020. Elaborado pelos autores

Os dados até aqui apresentados, apesar de sua parcialidade, desvelam as condições de vida de grande parte dos brasileiros, no contexto da crise sanitária, dentre eles os estudantes da escola pública e suas famílias. Essa leitura da realidade é condição *sine qua non* para não ignorar as injustiças e desigualdades enclaustradas na vivência cotidiana desses indivíduos. Talvez, como nos adverte Boaventura de Sousa Santos (2020), essa pandemia possa nos ensinar a enxergar a tão iminente “sociologia das ausências”:

Uma pandemia desta dimensão provoca justificadamente comoção mundial. Apesar de se justificar a dramatização, é bom ter sempre presente as sombras que a visibilidade vai criando. Por exemplo, os Médicos Sem Fronteiras estão a alertar para a extrema vulnerabilidade ao vírus por parte dos muitos milhares de refugiados e imigrantes detidos nos campos de internamento na Grécia. Num desses campos (campo de Moria), há uma torneira de água para 1300 pessoas e falta sabão. Os internados não podem viver senão colados uns aos outros. Famílias de cinco ou seis pessoas dormem num espaço com menos de

três metros quadrados. Isto também é Europa – a Europa invisível. Como estas condições prevalecem igualmente na fronteira sul dos EUA, também aí está a América invisível. E as zonas de invisibilidade poderão multiplicar-se em muitas outras regiões do mundo, e talvez mesmo aqui, bem perto de cada um de nós. Talvez baste abrir a janela. (SANTOS, B. de S., 2020, p. 8-9).

O cenário evidenciado pela pandemia revelou as desigualdades pré-existentes; as deficiências de nossas políticas públicas, bem como a insuficiência dos recursos institucionais com os quais contamos para combater as desigualdades.

Se observarmos um único dado local, o IDHM desagregado pelos bairros de Curitiba, é possível notar o imenso contraste na capacidade que os moradores dos bairros Tatuquara e CIC possuem para acessar e usufruir do direito à educação (IDHM Educação). A distância em que se encontram do 1,000 (melhor indicador de desenvolvimento), é de 0,493 pontos. O mesmo caso aplicado aos moradores do bairro Bacacheri, mostra uma distância de apenas 0,076.

Tabela 1 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, em Curitiba, desagregado por bairros, em 2010

| BAIRRO/IDHM - UDH      | IDHM 2010 | IDHM RENDA | IDHM LONGEVIDADE | IDHM EDUCAÇÃO |
|------------------------|-----------|------------|------------------|---------------|
| Cabral/Jd. Social      | 0,954     | 1,000      | 0,941            | 0,922         |
| Batel                  | 0,948     | 1,000      | 0,949            | 0,907         |
| Bacacheri              | 0,922     | 0,920      | 0,921            | 0,924         |
| Barrerinha             | 0,854     | 0,853      | 0,912            | 0,800         |
| Cachoeira/Sta. Cândida | 0,716     | 0,760      | 0,828            | 0,610         |
| Caximba                | 0,716     | 0,694      | 0,808            | 0,654         |
| Tatuquara/CIC          | 0,623     | 0,644      | 0,741            | 0,507         |

Fonte: [https://www.cmc.pr.gov.br/ass\\_det.php?not=31871#&panel1-1](https://www.cmc.pr.gov.br/ass_det.php?not=31871#&panel1-1)  
<https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/loa-preve-receitas-e-despesas-de-r-94-bilhoes-em-2020/52886> .  
Acesso em: 22 out. 2020.



Ao determo-nos, exclusivamente, na última coluna da tabela 1 (IDHM Educação) e transpormos esses dados para o contexto da pandemia, não será necessário muito esforço para imaginar o diapasão na capacidade de acessar e materializar esse direito a partir de um política homogênea – como a transmissão de videoaulas – sem aporte de outras ações que considerem a imensa desigualdade de oportunidades, conforme já tratado anteriormente.

Ajuda muito a entender quais são as prioridades de um determinado governo e o quanto elas se aproximam ou se distanciam da possibilidade de reduzir as desigualdades locais e, ainda, a serviço de quem estão mais intimamente ligadas, quando se analisa o orçamento municipal (ou de qualquer outro ente federado) e a distribuição desses recursos a partir da LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias, da LOA – Lei Orçamentária Anual e do PPA – Plano Plurianual. A título de exemplo, observe a seguir, o Orçamento estimado para 2020, em Curitiba.

Quadro 2 – Orçamento estimado para 2020, em Curitiba

- Orçamento estimado para **2020: R\$ 9.400.000.000**
- Previsão para distribuição do orçamento – LDO, LOA E PPA:
- 0,01% – direitos de cidadania;
- 0,06% – trabalho e emprego;
- 0,26% – habitação;
- 2,3% – assistência social;
- 6,98% – investimentos e juros da dívida pública;
- **19,57% – urbanismo;**
- 20,56% – previdência social;
- 23,02% – saúde (determinação constitucional);
- **18,54% – educação (determinação constitucional).**
- Redução do gasto público com pagamento de servidores de **51,72% em 2016 para 40,04% em 2019.**

Uma análise perfunctória para o quadro 2, indica o setor prioritário à política municipal, além de demonstrar que juntos – habitação, trabalho e emprego e direitos de cidadania – não percebem nem 0,4% do orçamento. Há dois outros destaques importantes a serem reiterados: saúde e educação possuem vínculo orçamentário constitucional, obrigando o governo municipal a um patamar mínimo de investimento. Mesmo assim, a previsão de orçamento para o setor urbanístico foi superior ao previsto à pasta da educação.

Outro aspecto salutar, quando se trata da educação no contexto da pandemia, refere-se às condições de vida e de trabalho dos servidores públicos e, nesse sentido, é preciso compreender o significado da redução de gastos com servidores no importe de mais de 10% do orçamento público quando comparado com a gestão municipal anterior (2016). Na prática, significa que os servidores tiveram seus Planos de Carreira congelados, assim como outros direitos (como o quinquênio, por exemplo) e que não houve reposição das perdas salariais decorrentes da inflação. Nesse interregno, porém, aprovaram o aumento na alíquota de desconto destinada ao Sistema de Seguridade Social (IPMC), saltando de 11% para 14%.

Os servidores públicos municipais, portanto, ingressam no contexto da pandemia com uma queda acentuada em seu poder de compra e será nesse contexto de perdas que destinarão parte de seus recursos para melhor atender as necessidades de interação e aprendizagem dos estudantes: adquirindo, voluntariamente e sem apoio governamental, aparelhos mais compatíveis com as tecnologias e plataformas digitais atuais; aquisição de pacotes de internet mais velozes; instalação de redes de internet móvel, dentre outros gastos.

Esse cenário também acirra as desigualdades escolares ao deparar-se, na outra ponta, com realidades familiares assimétricas em relação às possibilidades de acesso material e de acompanhamento dos processos educativos virtuais (síncronos e assíncronos): videoaulas gravadas, materiais digitais, uso de aplicativo móvel para comunicação com as

famílias, materiais digitais, plataformas digitais para aula *on-line*, síncronas, dentre outros.

Infelizmente, não há dados disponibilizados acerca da realidade local, mas o relatório da PNAD/Contínua (IBGE, 2017), dimensiona um pouco a magnitude desse diapasão, em âmbito nacional:

- 3,3% dos domicílios particulares não possuem TV;
- 20% dos domicílios particulares que possuem TV, não possuem conversor para receber sinal digital;
- 6,6% dos domicílios particulares não possuem computador (e apenas 13,7% possuem tablets);
- 25% dos domicílios particulares não possuem acesso à internet, daqueles que possuem, o acesso é realizado massivamente (97%) pelo celular.

No ano de 2020, a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais), realizou uma pesquisa nacional que atingiu 70% dos quase 5.700 municípios brasileiros. Os resultados publicizados revelaram que:

- 83% dos alunos das escolas públicas vivem em famílias vulneráveis, de renda per capita de até 1 salário mínimo. E boa parte dessa população perdeu seu emprego.
- 79% dos alunos das escolas públicas vivem em famílias que têm acesso a internet.
- 46% das famílias que têm acesso à internet, só o fazem pelo celular.

Daisy Soares do Nascimento é mãe de cinco filhos e quatro são estudantes da rede pública de ensino. Na casa dela, tem apenas um celular à disposição com internet. A balconista conta que durante a pandemia, os filhos ficavam sozinhos enquanto ela precisava trabalhar. “Tem só um celular aqui em casa, que é o meu. E eles estão em séries diferentes, são aplicativos diferentes. E não tive tempo nem como dar esse suporte para eles

estudarem remotamente. Eu não tenho wi-fi em casa, né, eu uso dados móveis. Então é fraco, é ruim<sup>1</sup>.

Em relação ao planejamento municipal das atividades de ensino, a pesquisa da UNDIME apontou um cenário bastante homogêneo e generalizado, a despeito das desigualdades diagnosticadas: 92% dos alunos tiveram apenas aulas virtuais (assíncronas) após o fechamento das escolas; 8,9%, dos municípios adotaram um modelo híbrido; 90% dos municípios respondentes utilizaram aulas por *WhatsApp* e materiais impressos para as atividades remotas; 60% dos municípios participantes da pesquisa disponibilizaram aulas gravadas pelas suas equipes técnicas e, desse total, 54% tiveram orientações *on-line* via aplicativos.

Para o presidente da UNDIME, Luiz Miguel Martins Garcia, o maior desafio dos municípios girou em torno da infraestrutura escolar e do acesso à internet. “Nós temos em torno de 50% dos alunos com esse grau de dificuldade, praticamente sem acesso. E nós temos 25% dos professores também com esse grau de dificuldade.”<sup>2</sup>. A pesquisa em tela identificou ainda que apenas um número muito pequeno de municípios estava implementando uma política de acompanhamento e de monitoramento do ensino virtual.

Portanto, as desigualdades postas já no ponto de partida induzem, inexoravelmente, a trajetórias absolutamente desiguais no que se refere ao acesso e à fruição do direito à educação, especialmente entre os mais pobres, os quais já se encontram alijados da possibilidade de acesso, conseqüentemente, sem nenhum horizonte para o que chamamos de “condições de qualidade”.

O quadro 3, na última coluna, aponta que praticamente metade dos domicílios que pertencem aos estratos sociais D e E, não possuem acesso à internet e nem ao computador.

---

1 Disponível em: [https://convivaeducacao.org.br/fique\\_atento/2814](https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/2814). Acesso em: 27 abr. 21.

2 Disponível em: [https://convivaeducacao.org.br/fique\\_atento/2814](https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/2814). Acesso em: 27 abr. 21.

Quadro 3 – Percentual de DOMICÍLIOS brasileiros, por presença de COMPUTADOR e INTERNET, segundo estrato social, em 2019

| Estrato Social | Possui Computador e Internet | Possui apenas Computador | Possui apenas Internet | Não possui computador nem Internet |
|----------------|------------------------------|--------------------------|------------------------|------------------------------------|
| A              | 95                           | 0                        | 5                      | 0                                  |
| B              | 83                           | 2                        | 12                     | 3                                  |
| C              | 41                           | 2                        | 39                     | 17                                 |
| D e E          | 12                           | 2                        | 38                     | 49                                 |

Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2019. Dados elaborados pelos autores

Cabe ainda ressaltar que não está se propondo, em nenhum momento, a adoção acrítica de tecnologias digitais como substituição ou compensação do trabalho docente. O acesso a estes recursos é condição indispensável, mas a tecnologia será sempre “meio” e nunca o “fim” do processo educativo.

O exercício sistemático e rigoroso para analisar a realidade a partir dos contextos macro e micro, em suas mais diferentes nuances, é também um compromisso democrático. Ao entender que o Estado Democrático de Direitos justifica-se pela garantia de direitos fundamentais como a educação, assegurando-o a todos (sem exceção), qual o significado social e político deste cenário de exclusão? Quem ficará solidário aos sujeitos mais excluídos, àqueles que se encontram impedidos de acessar a educação virtual? Nunca é demais lembrar que a Educação Básica, dos 4 aos 17 anos, é obrigatória e que esta é uma conquista relativamente recente em nosso país.

Por esta razão, a tarefa de explicitar o contraditório e as desigualdades vai ao encontro de uma sociedade que persegue a democracia como valor universal. Apresentar a distinção entre os caminhos que tratam a educação como privilégio e aqueles que a inserem no campo do direito pode contribuir com as perspectivas de futuro no que tange à adoção de políticas educacionais.

A agenda de problemas a serem enfrentados com a pandemia dependem, dentre outros aspectos, da capacidade de resposta dos governos, do papel exercido pelas instituições e dos mecanismos que serão criados à participação social. Mas a percepção acerca dos problemas, de sua prioridade e das respostas mais adequadas e factíveis, não são unívocas. Nunes (2017) é categórico ao descrever a combinação histórica das gramáticas políticas, no Brasil, como um ato de malabarismo no enfrentamento da agenda política.

As separações que entrecruzam a formação social brasileira são verticais e horizontais. A integração é conseguida através de uma combinação sincrética de traços aparentemente contraditórios, pertencentes às gramáticas do clientelismo, do insulamento burocrático, do corporativismo e do universalismo de procedimentos. Estes elementos permeiam a sociedade de alto a baixo, e estão simultaneamente presentes nas instituições formais. Representam gramáticas possíveis que podem ser colocadas em uso até pelo mesmo ator em diferentes contextos. (NUNES, 2017, p. 161).

No malabarismo que envolve essas diferentes gramáticas políticas à construção de respostas ensejadas no contexto da pandemia, o risco ao ideário democrático anuncia-se com a naturalização da negação do direito à educação, facilmente invisibilizada pelo confinamento oriundo da crise sanitária.

## **Direito à Aprendizagem: possibilidades do “devir” pós-pandemia**

Quando consideramos a história possível e não apenas a história existente, passamos a acreditar que outro mundo é viável. E não há intelectual que trabalhe sem ideia de futuro. Para ser digno do homem, qual seja, do homem visto como projeto, o trabalho intelectual e educacional tem que ser fundado no futuro. É dessa forma que os professores podem tornar-se intelectuais: olhando o futuro.

(SANTOS, M., 1999)

O educador brasileiro Paulo Freire insistia na premissa de que a educação é um ato de amor e, por isso, também um ato de coragem. A filósofa Hannah Arendt, da mesma forma, declarou que a educação corresponde ao amor e ao compromisso que dispensamos, intencionalmente, à vida humana (sob pena e risco de abandoná-la à própria sorte). Para ela “quem se recusa a assumir a responsabilidade do mundo não deveria ter filhos nem deveria ser permitido participar de sua educação.” (ARENDR, 2000).

Por que palavras como amor, coragem, compromisso e responsabilidade, são alçadas para tratar da educação? Por que tais palavras antecederam outras tão mais conhecidas e familiarizadas, como: conteúdos, notas, exercícios, atividades, avaliações?

Ao pensar na crise sanitária e em todo o desconforto dela decorrente, nos perguntamos se é possível encontrar alguma positividade neste cenário. Talvez um aspecto favorável esteja relacionado ao movimento de “sacudir” e pôr à prova a concepção de educação que vem sustentando e legitimando as práticas educativas no interior das escolas.

Assim, se no início da pandemia a decisão estava entre fechar ou permanecer com a escola aberta, a urgência pela vida não cedeu espaço a outro consenso que não fosse o isolamento imediato. No decurso, a permanência dos estudantes em casa (face às desigualdades já tratadas), suscitaram novos problemas: segurança física, psicológica e alimentar; condições de acesso ao ensino, dentre outros dilemas.

Nesse ínterim, a escolha pelo ensino remoto balizada novamente pela “vida” ou pela “morte”, mais uma vez não suscitou dissensos significativos. No entanto, seus efeitos se fizeram presentes com mais força, sobretudo entre as famílias e os profissionais da educação.

A discussão acerca do papel das famílias no processo formal de ensino ganha novos contornos e nuances, emergindo com grande força no cenário da pandemia. Não obstante, o modelo de “ensino remoto” adotado como política educacional, reduzido à veiculação de videoaulas assíncronas e à entrega de atividades impressas, não trouxe consigo nenhuma contribuição que orientasse o trabalho com as famílias nesse período.

Agregue a essa necessidade, a compreensão acerca da heterogeneidade deste segmento, especialmente neste contexto: empregados/desempregados; trabalho presencial/*home office*; condição de habitação; quantidade de pessoas residindo no mesmo domicílio; acesso a bens materiais; renda per capita; dentre outros.

Que expectativa foram geradas, por estas famílias, em relação ao ensino remoto? Qual a expectativa dos profissionais da escola em relação ao papel desempenhado pelas famílias no período da pandemia? Em que medida essas expectativas têm efeito sobre a efetividade do ensino? Esse foi um tema que não logrou espaço na agenda educacional.

Inobstante, com maior ou menor ênfase, os sentidos e significados da educação e do ensino escolar foram tensionados socialmente e no interior da atividade docente. Alguns chegaram mesmo a proclamar o fim das “aulas” como a concebíamos antes da pandemia. A aula realmente perdeu a sua centralidade? À despeito do modo como respondemos a essa indagação, não há dúvidas de que sua materialidade se põe exatamente no momento em que ela deixa de existir para milhões de estudantes brasileiros das escolas públicas.

E a resposta deve ser cautelosa, pois o que está em jogo é um direito fundamental. Se o momento apresenta condições para criarmos uma escola mais rica de significados e sentidos, com maior alcance e efetividade – pela inclusão de quem está à margem ou alijado desse direito – contraditoriamente, é também este momento muito fértil para a negação subliminar do direito à educação, sob a máscara das circunstâncias e do mérito. A elasticidade em relação à frequência, cumprimento de carga-horária, plano curricular, processos avaliativos, têm servido a diferentes senhores.

Pensar a escola do “dever”, suas possibilidades – compreendidas como criação intencional objetiva e não como consequência pré-determinada – têm sua gênese no movimento do real em direção ao posto como desejado. Portanto, não se trata de fantasia, apesar das inúmeras dificuldades que podem criar obstes à sua criação.

Talvez a primeira questão a ser respondida vincule-se às mudanças na experiência escolar dos estudantes, nos tempos de pandemia.



Assim como define Larrosa (2015, p. 18), experiência é “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.”. Esse lugar “da experiência” de que fala o pedagogo espanhol é sempre uma ruptura em relação ao que já estava cotidianamente constituído. A crise sanitária, sem dúvida, forjou essa ruptura em nossa experiência escolar.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2011, p. 36).

Ao mudar os fluxos e os tempos previamente constituídos, especialmente em relação ao ensino formal, a pandemia permitiu realocar a ação educativa sob a tutela da experiência que constitui a vida “em si”, fazendo-nos pensar, vibrar, sofrer e, na iminência de tais sentidos, quiçá, criar. Se antes da pandemia os “modos de dizer e de pensar” acerca do trabalho escolar estavam impregnados de certo automatismo assentado em um senso comum, muitas vezes, dogmaticamente proclamado, o efeito do confinamento arrefeceu nossas certezas e, ao alterar nossa experiência com a vida, nos fez repensar o sentido da educação. Nas palavras de Larrosa (2015), a experiência serve também para reafirmar nossa vontade de viver:

Porque se a experiência é o que nos acontece, o que é a vida se não o passar do que nos acontece e nossas torpes, inúteis e sempre provisórias tentativas de elaborar seu sentido, ou sua falta de sentido? A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência

da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. (LARROSA, 2015, p. 74).

Essa indissociabilidade entre educação e vida, em que a primeira está a serviço da segunda, provocou um repensar ético acerca da escola e de suas práticas pedagógicas. O isolamento provocado pela Covid-19 dirigiu os holofotes para dimensões da vida escolar que estavam opacas.

O que acontece com o afeto, a corporalidade, os vínculos, a mediação, a vivência propriamente escolar, quando a sala de aula material desaparece? O que muda no “encontro” entre os estudantes e destes com os professores e professoras quando o espaço singular de vivência escolar passa a ser mediado virtualmente por meio da tecnologia digital? O que muda na materialidade espaço/tempo em relação ao ensino e à aprendizagem? O que significa ser professor e professora da escola pública de educação básica em tempos de pandemia?

Já não há mais paredes, salas de aula, presença física, quadro, giz e acompanhamento cotidiano dos fazeres individuais de cada estudante. O que fazemos agora? O que devemos fazer? Os efeitos da pandemia sobre o trabalho docente não se reduzem ao acesso e uso das tecnologias, vão muito além, afetam seu status profissional, seu ofício de trabalhador. As aulas síncronas transmitidas de sua própria casa já não coincidem com as tarefas anteriormente implementadas pelos docentes (especialmente para as mulheres<sup>3</sup>).

Tardiff e Lessard (2015) apresentam três dimensões distintas que compõem o trabalho docente: o *status*, a *experiência* e a *atividade*. Embora facilmente distinguíveis no plano teórico, os autores alertam que a vivência cotidiana apresenta um amálgama destas três faces, culminando na construção de um fenômeno heterogêneo, cercado por tensões e contradições.

Ao analisar a docência como *atividade*, os autores não a distinguem de qualquer outro trabalho humano compreendido como o “agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre

---

3 De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (2019), o Brasil possui aproximadamente 2,2 milhões de docentes. Destes, 80% são mulheres.

um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas” (TARDIFF; LESSARD, 2015, p. 49). Porém, essa definição sempre coincidiu com um determinado sentido para o ato de ensinar, assim definido pelos autores:

(...) ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc. (TARDIFF; LESSARD, 2015, p. 49).

Observem que a docência tomada como atividade traz como pressuposto a ideia de que “ensinar é agir na classe e na escola”. Tardiff e Lessard (2015) ainda ressaltam que é possível inferir que os recursos disponibilizados, assim como o tamanho das salas de aula e o espaço externo da escola, moldam e condicionam o planejamento do trabalho docente, uma vez que sua implementação deve ser compatível com o local onde será desenvolvido.

A pandemia retirou da atividade docente a escola e a sala de aula, mas como isso afetou o planejamento de seu trabalho? Durante todo o ano letivo de 2020 esse tema não foi posto em debate, ao menos na RME de Curitiba, ou seja, a “atividade” docente permaneceu, teoricamente, inalterada, à despeito da magnitude das mudanças decorrentes da propagação do coronavírus.

Permanecendo nessa primeira dimensão é mister destacar, ainda, o conceito de trabalho interativo, subsumido à atividade docente.

(...) o trabalho interativo, pelas simples pressões inerentes à interação humana e pelas relações de poder e os tipos de conhecimento que são necessários, afeta diretamente as orientações e as técnicas do trabalho, as relações com os usuários, as margens de manobra e as estratégias dos trabalhadores, os recursos e os saberes dos trabalhadores, bem como o ambiente organizacional no qual se desenvolvem as tarefas. (TARDIFF; LESSARD, 2015, p. 49-50).

Ademais, o conceito de “trabalho interativo” permite superar importantes obstáculos perante à burocratização das organizações do

trabalho e das abordagens exclusivamente instrumentais ou tecnológicas desta atividade. No entanto, como se apresenta esse “trabalho interativo” no âmbito do ensino remoto?

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação de professores. (TARDIFF; LESSARD, 2015, p. 35).

Desse modo, se o trabalho docente foi tenazmente alterado em sua *atividade*, o mesmo se deu na dimensão de seu *status*. Como advertem Tardif e Lessard (2015), *status* não representa vínculo diretamente atrelado a um regime contratual ou jurídico, mas sim uma *identidade* assumida pelo docente, tanto no interior da organização de trabalho quanto socialmente. Ademais, o *status* dos professores, seja no plano de suas funções de rotina, seja no plano normativo, encontra-se hoje não apenas desgastado, como também “sacudido” devido às pressões antagônicas às expectativas e necessidades.

Assim, se antes o trabalho para construção desta identidade pertencia à instituição escolar, hoje, este encargo recai cada vez mais sobre o docente. O resultado deste deslocamento é a redefinição da identidade do educador, uma vez que seu *status* deixa de representar uma transmissão-socialização institucional para expressar os frutos do trabalho individual e coletivo de uma classe.

Dito de outro modo, a identidade dos professores deixa de passar pela escola, transformando-se quase em uma construção privada: a qualidade sai da *instituição*, passando a cingir o profissional ou um grupo de trabalhadores específico. Essa apatia em relação ao papel institucional da escola pode expressar uma importante transformação: a mudança de um momento em que o “dever da escola em educar” passa a ser o “dever do professor”.

Compreendido concomitantemente enquanto *status* e atividade, o trabalho docente também pode ser compreendido por meio de uma terceira dimensão: a da experiência do trabalhador. Trata-se, pois, da

análise do modo como o professor vivencia o trabalho e como este recebe significado por ele e para ele.

De modo geral, o termo *experiência* pode ser entendido de duas formas distintas. A primeira fala da experiência como “um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho”. Ou seja, trata-se da construção de “experiência” para o trabalho, da *expertise* que é desenvolvida ao longo dos anos, como a resolução de conflitos e de situações intrínsecas à profissão (TARDIFF; LESSARD, 2015, p. 51).

Por outro lado, a experiência pode ser vista não como um processo baseado na repetição de situações e do controle progressivo dos fatos, mas sim como a “intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo”. Trata-se, como os próprios autores propõem, de observar experiências que “mudam a vida das pessoas”, ou que “influenciam de uma só e única vez toda a existência profundamente” (TARDIFF; LESSARD, 2015, p. 51).

Este conceito retoma as teorizações de Wittgenstein, para quem “a experiência, tanto quanto a linguagem, não poderia ser estritamente pessoal ou privada; falar de si, dizer sua experiência supõe um discurso comum, uma linguagem pública, uma cultura partilhada, um mundo vivido” (TARDIFF; LESSARD, 2015, p. 52), em suma, uma *forma de vida*. Esta ressalva é muito importante, uma vez que acrescenta um viés social a algo comumente compreendido como individual (a experiência).

Nesse sentido, viver uma situação profissional como um revés ou um sucesso não é apenas uma experiência pessoal. Trata-se também de uma experiência social na medida em que o revés e o sucesso de uma ação são igualmente categorias sociais através das quais um grupo define uma ordem de valores e méritos atribuídos à ação ((TARDIFF; LESSARD, 2015, p. 53).

Os destaques aqui conferidos às três dimensões do trabalho docente – *atividade, status e experiência* – têm como propósito aludir às fissuras que o deslocamento das aulas presenciais, em razão da pandemia, projetaram sobre esta base mais estável que, historicamente, blindava e justificava o exercício da atividade de ensino.

Nesta circunstância, alguns pontos controvertidos permanecem sem respostas, especialmente aqueles que se voltam ao *status e à atividade* do trabalho docente. O que mudou em relação à valorização/desvalorização dos trabalhadores em educação? Quais os efeitos decorrentes do exercício da docência – planejamento, aula virtual, acompanhamento da aprendizagem, avaliação – em ambientes domésticos? Como os profissionais da educação têm vivenciado essa nova rotina? E como isso afeta o trabalho coletivo e a autonomia dos profissionais e da escola?

Reitera-se que as respostas a estas indagações não decorrem exclusivamente do contexto da pandemia, essa conjuntura também é marcada por políticas de ajuste fiscal, como a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os recursos para políticas educacionais por um período de vinte anos, bem como pelas reformas trabalhista e previdenciária, em curso. Intensificando as tensões desse cenário, some-se a ausência de uma política federativa, orgânica e de largo alcance, capaz de coordenar democraticamente as ações na área da educação.

Em relação a este último aspecto, os maiores prejuízos parecem dirigir-se à natureza coletiva e democrática da educação, bem como ao entendimento do que seria aceitável como padrão mínimo de qualidade em tempos de ensino remoto. Essa ausência de coordenação federativa (intencional ou não), aparentemente, cria uma “vácuo” de institucionalidade e induz a processos educativos de elevada discricionariedade, comprometendo a construção de decisões mais coletivas.

Um de seus efeitos, aparentemente, é a crença de que o “ensino remoto” se reduz ao uso de tecnologias digitais e de que os profissionais da educação básica são resistentes a elas. Por outro lado, não fica tão explícita assim a necessidade de um novo projeto pedagógico e de novas formas de gestão que subsidiem uma “educação virtual” comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes. A complexidade do óbvio, neste caso, está em reiterar que o “ofício” de ensinar requer um esforço permanente de elucidação de nossas próprias representações da aprendizagem. Conforme Bachelard (1971) já anunciava:

Em educação, a noção de obstáculo pedagógico é ignorada. Muitas vezes, fiquei chocado com o fato de que os professores de ciências, muito mais do que os outros, se isso é possível, não

compreendem que alguém não compreenda (...). Os professores imaginam que o espírito começa como uma lição, que se pode sempre refazer uma cultura negligente reprovando uma turma, que se pode fazer com que uma demonstração seja compreendida repetindo-a ponto a ponto. (BACHELARD, 1996, p. 18).

Assim, em que pese a urgência de decisões imediatas no início da pandemia, em seu decurso houve tempo suficiente para se construir uma coordenação federativa acompanhada de diretrizes científicas, investimento, planejamento e gestão democrática. Planejar a educação em tempos de crise sanitária de grande letalidade e extensão temporal, implica em articular ações que envolvem distintas dimensões dessa atividade: técnica, política, social, territorial e simbólica.

Momentos de crise exigem que as prioridades sejam sopesadas em consonância com os direitos constitucionais. Desse modo, a pergunta que precisa ser recentralizada refere-se ao conteúdo histórico imbricado à defesa do direito à educação, no contexto da pandemia.



(Imagens de um caderno do 4º ano do Ensino Fundamental, da rede Municipal de Curitiba, com registro das atividades solicitadas oficialmente no período de ensino remoto, correspondente ao 1º trimestre do ano letivo de 2021).

Recentemente, participei da ação de uma unidade escolar em que os profissionais decidiram, coletivamente, organizar “Reuniões Virtuais com as Famílias”, na tentativa de (re)construírem vínculos indispensáveis ao efetivo processo de ensino e aprendizagem. Dentre tantos aspectos valorosos compartilhados por essas famílias, destaco a repetida constatação por elas enfatizada: “nunca meus filhos fizeram tantas atividades e aprenderam tão pouco”. Uma mãe, em especial, relembrava a quantidade de folhas de caderno que eram utilizadas em anos anteriores e dizia estar “chocada” com a quantidade que passaram a gastar com o ensino remoto.

Diferentemente de outros estudantes e familiares – que aos poucos foram abandonando, total ou parcialmente, esses registros – essa mãe dizia permanecer, em média, de 6 a 7 horas diárias com a filha, assistindo as aulas *on-line* e realizando as “atividades”. No período de um trimestre, ela consumiu o equivalente a quase 200 folhas.

A questão central, nesse momento, não está em polarizar o debate entre “quantidade” e “qualidade”, como se fossem dimensões absolutas e dissociadas, mas em realocar o “sentido” da educação e, neste horizonte, encontrar as melhores formas para materializar esse direito em tempos de pandemia e pós-pandemia, face a uma acirrada desigualdade.

É certo que esta não é uma resposta simples, mas as possibilidades não são consequencialistas; antes, dependem, em alguma medida, dos sujeitos que estão participando de sua construção. O indispensável afastamento do modelo convencional de escola e de aula, permitiu um olhar mais crítico acerca da atividade de ensino, balançando algumas certezas mais cristalizadas e consolidando outras.

As imagens do caderno, bem como o depoimento das famílias, reiteram que o trabalho da escola não se reduz à transmissão de conteúdos. Despertar no outro o desejo de aprender é um ato político democrático, implica em diálogo e convencimento. Portanto, não é dominação sobre alguém nem tampouco transmissão mecânica. O “poder” não precisa ser exercido “sobre” o outro (embora seja essa a forma mais conhecida e praticada), ele pode ser exercido “com” o outro, por meio do diálogo e do convencimento.

Rememorando Paulo Freire, há uma cumplicidade, uma ternura no fazer pedagógico, em que o professor fortalece a condição de sujeito do estudante, pois é exatamente essa “condição relacional entre sujeitos” que inviabiliza a substituição absoluta do professor e da escola pela inteligência artificial e pelo ensino remoto.

Não há docência sem discência; é preciso que, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não her docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar



das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1998, p. 25).

Essa unidade relacional tão presente nas obras de Paulo Freire também se fazem presentes na teoria de Vygotsky, especialmente a partir dos conceitos de “vivência<sup>4</sup>” – unidade meio/pessoa – e “obutchenie” (equivocadamente traduzido do russo para o português como “aprendizagem”), ajudando-nos a situar com propriedade a relevância da instituição escola para o desenvolvimento dos estudantes em sua face emancipatória e criadora. A escola que conhecemos ainda é muito cartesiana, dissocia corpo e mente, afeto e intelecto, emoção e razão e essa fragmentação foi posta à prova neste período de pandemia. Por conseguinte, talvez seja a exposição dessa fragilidade a maior contribuição da pandemia para repensarmos a escola.

Vitor Paro<sup>5</sup> é enfático ao declarar que a “educação é uma atualização histórico-cultural”, é aquela substância que preenche/atualiza a vida de quem nasce, encharcando-a de cultura, daquilo que historicamente nos define como humanos, como sujeitos, que são livres e agem a partir da vontade. Portanto, reafirma o autor, o estudante só aprende se quiser, não há transmissão de saber.

Nessa esteira – sem abandonar o papel de difusão do conhecimento científico, estético e cultural – a função precípua do professor será induzir o estudante ao desejo de querer aprender, tornando a educação um “bem público” valoroso. A escola, como “lugar”, deve propiciar as condições para que o estudante, voluntariamente, queira se educar.

---

4 VYGOTSKY, L. S. **Sete aulas de L. S. Vygotsky sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. 176p.

Sugere-se, especialmente, a leitura da quarta aula “O problema do meio na pedologia”. Aqui, Vygotsky se ocupa em evidenciar o papel do meio como fonte do desenvolvimento “[...] das formas de atividade e das características superiores especificamente humanas” (p. 90). O conceito de “vivência”, compreendido como unidade meio/pessoa, será explicado a partir da relação entre as particularidades psicológicas da criança e os fatos objetivos com que ela se defronta.

5 As ideias do Professor Vitor Paro, aqui sintetizadas, encontram-se em uma coletânea de artigos por ele denominadas de “pitacos teóricos”. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/pitacos/> Acesso em: 23 maio 2021.

Importa frisar que o termo “voluntariamente” foi utilizado aqui em sua acepção de “domínio consciente” das funções psicológicas superiores, transformadas pelo duplo nível do desenvolvimento: o atual e o iminente. (VYGOTSKY, 2009).

Segundo Vygotsky (2009), por exemplo, para que a “fala escrita<sup>6</sup>” aconteça é preciso criar a necessidade de escrever na criança e, simultaneamente, ajudá-la a dominar os meios da escrita. Por isso, ao descrever o sentido e o significado da criação literária infantil, o autor assevera que:

O seu sentido é que ela aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança, que, pela primeira vez, é despertada e afinada num tom sério. Por fim, seu significado é que ela permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a fala humana – esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano. (VYGOTSKY, 2009, p. 43).

Reinventar a escola pós-pandemia, paradoxalmente, pode significar resgatá-la em conteúdo e substância: lugar de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana, organizada e orientada intencionalmente pela atividade docente em unidade relacional com estudantes ativos, autônomos e solidários.

Pode parece difícil imaginar mudanças mais significativas na organização da escola dissociadas de mudanças sociais, porém o horizonte aponta para pandemias intermitentes, a partir das quais novas relações de consumo e de preservação da natureza poderão forjar um novo jeito de existir. Para Dubet (2020), estaremos, indubitavelmente, diferentes pós-crise:

Vamos sair em uma situação na qual estaremos muito diferentes psicologicamente, o confinamento deixará vestígios. Socialmente também, estaremos muito diferentes e, economicamente, precisaremos compartilhar as perdas e não os lucros. Vamos ter dívidas, desemprego e nós vamos ter uma demanda por solidariedade. As pessoas mais afetadas dirão: “fomos maltratadas, mas éramos essenciais”. A situação será análoga ao clima que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, quando todos

---

6 VYGOTSKY (2009) refere-se à fala e à escrita, respectivamente, como “fala oral” e “fala escrita”.

se sentaram à mesa para renegociar uma forma de contrato social e o Estado de bem-estar ou será todos jogando contra todos. Vai depender da política. Porque, até agora, a política acompanhou as mudanças econômicas ora de um modo mais pautado no liberalismo, ora mais no Estado de bem-estar social. Enquanto nos dirigimos ao pós-crise, estamos entrando em uma conjuntura completamente nova. Não será suficiente apoiar a globalização, será preciso redefinir outro modelo. (DUBET, 2020, s/p).

Outro modelo de vida e/ou de educação é sempre possibilidade, nunca resultado ou consequência. A vida como criação é sempre um princípio de liberdade.

## Referências

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de plantas medicinais e fitoterápicos**. Brasília, 2006.

BARBOSA, R. J.; SOUZA, P. H. G. F. de; SOARES, S. S. D. Distribuição de renda nos anos 2010: uma década perdida para desigualdade e pobreza. **IPEA** – Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/201106\\_td\\_2610\\_web.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/201106_td_2610_web.pdf). Acesso em: 16 maio 2021.

DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo**: Por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo? São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

DUBET, F. **O coronavírus, a vingança das pequenas desigualdades**. Entrevista realizada em 30/07/2020. Tradução Juliane Bazzo e Camila Balsa. Disponível em: <https://www.antropologicas-epidemicas.com.br/post/o-coronav%C3%A9rus-a-vingan%C3%A7a-das-pequenas-desigualdades-entrevista-de-fran%C3%A7ois-dubet>. Acesso em: 25 nov. 2020.

EDNIR, M.; BASSI, M. **Bicho de sete cabeças**: para entender o financiamento da educação brasileira. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000. p. 31-32.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

LARROSA BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [on-line], 2002, n. 19, p. 20-28. ISSN 1413-2478.

LASSWELL, H. **Política: quem ganha o que, quando, como**. Brasília: Edunb, 1984.

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

NUNES, E. de O. **A gramática política do Brasil**: clientelismo, corporativismo e insulamento burocrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

PARO, V. H. **Razão mercantil e amorismo pedagógico**. 2020. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/28-razao-mercantil-e-amadorismo-pedagogico/>. Acesso em: 18 maio 2021.

PARSONS, W. **Políticas públicas**: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas. México: Flacso, 2007.

PINTO, J. M. de R. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 846-869, out./dez., 2018.

SANTOS, M. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. *In: Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe)*. v. III. São Paulo: 1999, p. 14.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Biblioteca Nacional de Portugal: Edições Almedina, 2020. Disponível em: [https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro\\_Boaventura.pdf](https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf). Acesso em: 14 maio 2021.

SOUZA, P. H. F. de. **Uma história de desigualdade** – a concentração de renda entre os ricos no Brasil 1926-2013. São Paulo: Hucitec Editora, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Sete aulas de L. S. Vygotsky sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

---

# POSFÁCIO

---

## CARTA MANIFESTO CEALI

# OS ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Cristina Frutuoso Teixeira<sup>1</sup>  
Fernanda Silva Veloso<sup>2</sup>  
Léia de Cássia Fernandes Hegeto<sup>3</sup>  
Leandro Siqueira Palcha<sup>4</sup>  
Liane Maria Vargas Barboza<sup>5</sup>  
Márcia Baiersdorf<sup>6</sup>

### Introdução

O Centro de Articulação das Licenciaturas (CEALI) da Universidade Federal do Paraná, após reunião plenária de encerramento do evento de extensão intitulado “Os Estágios de Formação Pedagógica e a Relação

---

1 DTFE/UFPR, e-mail: cristinatufpr@gmail.com.

2 DTPEN/UFPR, e-mail: ferve11981@gmail.com.

3 DEPLAE/UFPR, e-mail: leiahegeto@hotmail.com.

4 DTPEN/UFPR, e-mail: leandropalcha@gmail.com.

5 DTPEN/UFPR, e-mail: liane.vargas@gmail.com.

6 DEPLAE/UFPR, e-mail: marbaier2017@gmail.com.

Universidade-Escola: Dilemas, Desafios e Perspectivas em Tempos de Pandemia”, apresenta reflexões e possíveis ações resultantes das discussões dos quatro ciclos de debates realizados no mês de outubro de 2020, envolvendo oito mesas temáticas, a saber: “Os sujeitos do universo escolar em tempos de pandemia: trabalho, escola e família”; “O trabalho pedagógico na pandemia: desafios para a gestão do sistema e da escola”; “Inclusão”, pobreza e desigualdade social: desafios profissionais em tempos de pandemia”; “A relação da educação com o uso de tecnologias e mídias digitais: antes, durante e após a pandemia”; “A pesquisa com/sobre/na escola e o professor pesquisador: mediações desde o estágio”; “O estágio obrigatório nos cursos de licenciaturas em IES paranaenses”; “O estágio de formação pedagógica no campo escolar: dilemas e desafios desde a escola”; e “O possível retorno presencial às aulas: diagnóstico da pandemia e desafios pedagógicos”.

Há de ser destacado que o contexto da pandemia agravou ainda mais a realidade educativa brasileira e nos sensibilizou para a discussão coletiva sobre a temática do estágio da formação de professores, entre universidade, escola e comunidade. Entendemos que este momento não tem sido fácil e, com isso, nos sentimos impelidos a situar e debater, conjuntamente, as diferentes dinâmicas e práticas educativas em tempos de pandemia.

Portanto, este nosso “posfácio” representa uma série de observações que nos levam a pensar sobre os capítulos precedentes e o trabalho que realizamos até aqui, considerando a importância de aproximar os profissionais da educação, licenciandos, estudantes e seus familiares e as entidades da sociedade civil para debates sobre as questões envolvendo estágio, formação pedagógica, gestão escolar e vulnerabilidade, devido ao momento de pandemia do novo coronavírus.

## **As normativas para o estágio em tempos de pandemia**

Antes de tudo, convém reiterar as regulamentações que estabelecem o ensino no período de pandemia, sendo elas: a legislação do Ministério da Educação (a Portaria nº 343, do Ministério da Educação, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas

presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia de Covid-19; a Portaria nº 345, do Ministério da Educação, de 19 de março de 2020, que altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020; a Portaria nº 395, do Ministério da Educação, de 15 de abril de 2020, que prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020); do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº 5/2020); do Conselho Estadual de Educação (Deliberação CEE/CP nº 01/20, aprovada em 31/03/2020, Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Novo Coronavírus – Covid-19 e outras providências; Deliberação CEE/CP nº 02/20, aprovada em 25/05/20, Alteração do artigo 2º da Deliberação nº 01/2020-CEE/PR para permitir que o regime especial instituído por essa norma possa ser exercido pelas instituições de ensino que ofertam a Educação Infantil; Deliberação CEE/CP nº 03/20, aprovada em 17/07/20, Alteração dos artigos 1º e 2º da Deliberação nº 01/2020 – CEE/PR, para permitir atividades educacionais não presenciais em aulas práticas de laboratório e estágios supervisionados obrigatórios).

Na Universidade Federal do Paraná, o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) visando a atender o público estudantil no prosseguimento dos estudos e das ações educativas de acolhimento, aprovou as seguintes Resoluções sobre o ensino neste período de pandemia: Resolução nº 40/2020 – CEPE (que dispõe sobre a suspensão dos calendários acadêmicos dos cursos de graduação, pós-graduação e de educação profissional e tecnológica); Resolução nº 44/2020 – CEPE (que regulamenta, em caráter excepcional, as atividades didáticas das disciplinas que são ofertadas nas modalidades EaD ou parcialmente EaD, de estágio obrigatório, estágio não obrigatório e estágio de formação pedagógica, atividades formativas e atividades didáticas orientadas dos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR durante a suspensão do calendário acadêmico do primeiro semestre letivo de 2020); Resolução nº 59/2020 – CEPE (que regulamenta, em caráter excepcional, período especial para o desenvolvimento de atividades de ensino nos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR, no contexto das medidas de enfrentamento da pandemia de Covid-19 no



país); e Resolução nº 65/2020 – CEPE (a qual regulamenta, em caráter excepcional, novo período especial para o desenvolvimento de atividades de ensino nos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR, no contexto das medidas de enfrentamento da pandemia de Covid-19 no País).

Dessa forma, estas resoluções regulamentam os Estágios de Formação Pedagógica, desenvolvidos nos cursos de Licenciatura da UFPR para serem realizados durante o período de ensino remoto emergencial e viabilizam alternativas para os licenciandos concluírem os estágios, dentro desta nova realidade educativa vinculada a pandemia.

A partir destas normativas, o evento realizado pelo CEALI promoveu interlocuções com os professores sobre o ensino remoto emergencial, as quais foram previamente desenvolvidas nos departamentos do Setor de Educação/UFPR e nas reuniões do CEALI, bem como foram fundamentais para a emergência de uma discussão sobre a organização e funcionamento do estágio de forma remota.

## **Desafios e superações**

Muitas tensões se manifestaram nestes tempos de pandemia, como necessidade de: adequação à modalidade de ensino remoto; formação contínua na área tecnológica para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas; atenção permanente à saúde; e de suprir a falta de equipamentos e de acesso à internet.

Assim, o evento trouxe à baila o relato de inúmeros desafios enfrentados pelos estudantes durante o contexto de pandemia, sobretudo, no que diz respeito à interrupção do calendário letivo e em relação ao acesso à internet e à necessidade de computadores ou notebooks pelos estudantes. Na Universidade Federal do Paraná, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) realizou uma pesquisa para identificar as dificuldades relativas à inclusão digital dos estudantes de graduação e ensino profissionalizante, com destaque para aqueles contemplados pela Política de Assistência Estudantil. Os resultados encontrados confirmaram a falta de condições adequadas de muitos estudantes para o estudo em casa, constatada pelos professores no desenvolvimento das

aulas síncronas no Ensino Superior. Com isso, o CEALI reconhece e apoia fortemente as ações positivas internas e externas desenvolvidas pela PRAE para inclusão digital dos estudantes.

Em relação aos professores, alguns relatos desvelaram os desafios encontrados para desenvolvimento da prática docente no contexto pandêmico, como: aprender a trabalhar com plataformas digitais e mídias diferenciadas nas aulas; compreender as potencialidades pedagógicas do ensino remoto; realizar o contato e retorno de alunos ao longo das atividades; motivar os estudantes a continuarem os estudos nesse formato de ensino remoto até então pouco explorada; e, principalmente, a interação dialógica com alunos no processo de ensino-aprendizagem, como se dava na sala de aula presencial. Dessa forma, respeitamos e apoiamos as(os) professoras(es) que vislumbraram possibilidades de desenvolverem suas aulas de acordo com a regulamentação de diferentes instâncias públicas. Assim também, respeitamos e nos sensibilizamos com os professores que no ano de 2020, de uma forma ou de outra, não conseguiram desenvolver suas aulas, dada as circunstâncias da pandemia.

Destacamos a participação dos professores em cursos de capacitação tecnológica promovidos pela Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância – CIPEAD/UFPR e a participação nas discussões coletivas no replanejamento das aulas presenciais para a modalidade do ensino remoto emergencial, visando contemplar aulas inovadoras, criativas e reflexivas.

Nas condições impostas pela pandemia, notou-se muito claramente que a mudança para o ambiente remoto acarretou elevada sobrecarga de trabalhos para os professores, tais como: a jornada de trabalho ampliada, pois as aulas remotas exigem organização, explicação detalhada e um esforço muito grande para o desenvolvimento das aulas síncronas e no acompanhamento das atividades assíncronas. No ensino remoto o atendimento aos estudantes se intensificou por meio de diferentes Plataformas (como Moodle AVA, UFPR Virtual, *Microsoft Teams*) por e-mail, pelas redes sociais (*WhatsApp*), em transmissões nos canais do *YouTube*, videoconferências, entre outros.

Mais especificamente, a jornada de trabalho dos professores foi intensamente debatida ao longo do evento, principalmente em função

do atendimento conjunto casa e trabalho, uma vez que alguns professores acompanham seus filhos nas aulas e atividades remotas, sendo que muitas vezes esses horários de trabalho remoto coincidem com as aulas dos filhos. É importante ressaltar que o professor possui a sua família em primeiro lugar e que é preciso equilibrar o tempo agora de trabalho em casa e de dedicação à família.

Ainda nas interlocuções do evento, sobressaíram alguns relatos de problemas de saúde dos professores, devido ao trabalho remoto. Com isso, é evidente que as ações de saúde laboral precisam ser planejadas e desenvolvidas, pelas instituições de ensino, já que deve ser dada atenção ao estresse emocional que pode se apresentar e afetar a saúde e a qualidade de vida e o desenvolvimento do trabalho, devido a pandemia.

No caso da UFPR, destacamos as ações do Programa ConVIDA que oferece à comunidade interna e externa, ações preventivas e de suporte emocional, apresentadas por meio do Projeto “Você Importa: cuidando de si e do outro” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2021). Assim, compreendemos ainda mais a pertinência de socializar projetos de saúde e acolhimento da UFPR para as comunidades internas e externas, na medida em que a saúde humana também está relacionada com a organização do ambiente. As características do ambiente confortável e tranquilo devem ser contempladas também nas casas dos estudantes, mas sabemos que muitos têm problemas de moradias.

Percebemos igualmente os desafios e superações apresentadas pelas famílias dos estudantes, como: acompanhar o processo de aprendizagem dos filhos; ensinar os filhos; acessar aos recursos tecnológicos adequados para assistirem as aulas; e desenvolver as atividades e até mesmo buscar as atividades impressas nas escolas. Nesse sentido, as preocupações com a evasão escolar foram identificadas na Educação Básica e no Ensino Superior, já que o vínculo do estudante com a rede de ensino por meio do ensino remoto é uma estratégia para evitar a evasão escolar.

Não podemos ignorar, contudo, vários relatos sobre as videoaulas promovidas pelas Secretarias de Educação e divulgadas em canais de televisão do *YouTube*, as quais fragilizam a autonomia docente para o trabalho com sua comunidade de atuação. As videoaulas, na maioria das

vezes, não levam em consideração a especificidade do perfil dos alunos, o local onde a escola estava inserida, o processo de ensino já desenvolvido na disciplina que estava sendo ministrada pelo professor em exercício.

Críticas também foram endereçadas a tramitação de documentos entre universidade e escola para o desenvolvimento dos estágios na rede pública de ensino. Vale dizer que a autorização para a operacionalizar o estágio na rede estadual de educação, por exemplo, se dava apenas após uma robusta análise de, pelo menos, onze documentos (Formulário de solicitação de estágio; Formulário do campo de estágio; Termo de Compromisso de estágio; Carta de apresentação do estágio; Comprovante de matrícula; Termo de responsabilidade de acesso ao *Google Classroom* do estagiário; Termo de responsabilidade de acesso ao *Google Classroom* do orientador; cópia de RG e CPF do estagiário; e cópia de RG e CPF do orientador) que deviam ser impressos, assinados, digitalizados e deferidos entre ambas as instituições, antes do início do estágio na escola, via plataforma *Google Classroom*. As interlocuções com a Secretaria de Educação indicaram que a tramitação de todos estes documentos era realmente imprescindível para o amplo amparo jurídico que devia se estabelecer entre as instituições, dado o contexto de ensino remoto.

Como observado, muitas são as pautas que o CEALI e a comunidade acadêmica e redes de ensino municipal e estadual ainda têm de debater na busca da educação de qualidade, com inclusão, equidade e segurança, durante e após a pandemia. Por isso tudo, reconhecemos e apoiamos o esforço das instituições de ensino no suprimento de uma estrutura e dinâmica educativa adequada para estudantes e professores, justamente, com a finalidade de fortalecer o desenvolvimento das aulas e atividades em prol de uma educação de excelência.

## **Algumas considerações**

Ao fim deste evento, temos a convicção que muitos desafios trazidos pela pandemia podem ser superados, desde que haja o debate crítico, reflexivo e comprometimento com o planejamento e implementação de ações de formação inicial e continuada de professores. Assim, o CEALI

acredita ter contribuído para o amplo diálogo com a comunidade acadêmica e escolar, com as redes de ensino e famílias por meio das discussões e dos encaminhamentos para as atuais condições do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa perspectiva, aspectos bem positivos foram relatados pelos professores da educação básica, entre os quais pontuamos: a oportunidade de participar no evento; ouvirem e serem ouvidos; compartilhar experiências; sobretudo, discutir e refletir no coletivo os enfrentamentos, desafios e esforços para ensinarem e educarem de forma remota.

Ressaltamos a necessidade de priorizar a atenção à saúde permanente dos profissionais, do público e da comunidade que atendemos e aguardamos o momento seguro para o retorno das aulas presenciais. Da mesma forma, há de se ressaltar a importância da valorização e do reconhecimento do trabalho do professor, que em contexto de pandemia é obrigatoriamente desenvolvido em casa. O que necessariamente implica compromisso dos gestores das instituições de ensino em identificar as necessidades para prosseguir desenvolvendo o ensino remoto e identificar os resultados das experiências positivas e limitações encontradas pelo trabalho docente.

Nesse sentido, a realização do evento evidenciou um espaço para o diálogo com os professores e gestores em exercícios nas escolas, licenciandos, professores do Ensino Superior e profissionais das Secretarias (Estadual e Municipal) de Educação. As discussões e proposições podem subsidiar novas ações do CEALI articuladas à comunidade escolar.

Queremos ainda reconhecer o esforço dos licenciandos que optaram pelo desenvolvimento dos estágios de forma remota e dos professores das diferentes instituições, etapas e modalidades de ensino que supervisionam estes estágios.

Em tempos de pandemia aprendemos muitas lições e compartilhamos muitas experiências exitosas para a realização dos estágios. Ainda assim, sabemos que é necessário prosseguir com as aulas teórico-práticas, atividades e estágios obrigatórios, mesmo que de modo remoto e buscar a interação, a reflexão e o ensino de qualidade, respeitando o tempo de estudantes e professores. Diante disso, o CEALI manifesta sua

posição de compreensão, sensibilidade e solidariedade aos professores, estudantes e famílias com relação às questões sociais e condições atuais de ensino remoto neste ano atípico que vivemos.

Por fim, convém registrar nossos agradecimentos a todas, todos, todes que colaboraram com a organização deste evento e não mediram esforços para que os ciclos e as mesas ocorressem da melhor forma possível; aos participantes que acompanharam as transmissões, interagiram e abordaram conosco esta temática; a direção do Setor de Educação pelo apoio e suporte para realização deste evento, bem como pelo financiamento deste material.

Seguimos em diálogo.

Outubro de 2020.

---

## SOBRE OS AUTORES

**Adriana Denise Bento:** Pedagoga (UNIBRASIL), Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico (UNINTER), Especialista em Ensino em Tempo Integral (SÃO BRAZ) e Especialista em Educação Especial (FATEC). Professora e Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Pinhais-PR. Atualmente Gerente do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais (GEENF/SEMED). Integrante do Grupo de Estudos de Currículo (GDEC).

**Adriane de Quadros Sobanski:** Licenciada e Bacharel em História pela UFPR, Mestre e Doutora em Educação pela mesma instituição. Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Paraná desde 1995. Professora da Faculdade de Educação de Colombo (FAEC) desde 2017. Autora de diversos artigos e capítulos de livros sobre o ensino de História no campo da Educação Histórica.

**Alan Ripoll Alves:** É pai. Doador voluntário de plaquetas. Aprendiz. Um admirador da vida que decidiu se tornar Licenciado em Ciências Biológicas (2004). Encantou-se pela pesquisa e resolveu ser Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (2009). A paixão lhe levou ao Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento (2014) com cotutela na Universidad de la República (UdelaR), Uruguai. Anos mais tarde, ventos o conduziram para atuar como pesquisador do Sustainability Research Centre (SRC/USC), Austrália, e pesquisador-convidado na Ruhr-Universität Bochum (RUB), Alemanha. A curiosidade lhe guiou aos estágios pós-doutorais em Turismo (PPGTUR/UFPR, 2016), Sustentabilidade (SRC/USC, 2017) e Desenvolvimento Territorial Sustentável (PPGDTS/UFPR Litoral, 2018). Os sonhos lhe impulsionaram a desenvolver pesquisas nas áreas

de (a) Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental; (b) Planejamento Urbano e Regional; e (c) Biologia da Educação. O amor pelo ensino e a alegria proporcionada pela extensão se fundiram à adoração pela pesquisa, abrindo um caminho comum, o qual passou a ser trilhado sob o papel de Professor (do Setor de Educação da UFPR).

**Ana Beatriz Souza Cerqueira:** Centro Municipal de Educação Infantil Centro Cívico. Pedagoga na Rede Municipal de Educação de Curitiba, mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Atualmente está na gestão de CMEI. Participa da Residência Pedagógica no OBECI – Observatório da Cultura Infantil -, com Paulo Fochi. Integra o grupo de pesquisa "Educação Infantil e Ensino de Ciências: Tensionamentos, Contextos, Relações e Culturas, da UTFPR- Curitiba".

**Anderson Lepeco:** Graduando no curso de Ciências Biológicas – Licenciatura e Bacharelado, pela UFPR. Participa de um projeto de extensão que busca ensinar sobre artrópodes peçonhentos e pragas urbanas por meio de jogos de tabuleiro. Na pesquisa científica, atua nas áreas de taxonomia, sistemática e evolução de vespas e abelhas. Também já contribuiu com ilustrações em materiais didáticos, livros e artigos científicos.

**Bárbara Betina Schalinski:** Formada em Administração e cursando o 4º ano de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Apaixonada por educação infantil. Teve boas experiências formativas e de trabalho como estagiária na Educação Infantil e Ensino Fundamenta, Colégio Positivo e atualmente na Escola Canadense Bilíngue Maple Bear – Curitiba.

**Camila Cândida Schnorr Urbaniak:** Mestranda do Programa de Pós-graduação Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2007). Professora na Rede Municipal de Araucária desde 2009 atuando como professora da educação básica na etapa da educação infantil. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, espaço, educação infantil e direito à educação.



**Catarina Moro:** Universidade Federal do Paraná – Pedagogia. Doutora em Educação pela UFPR. Como professora integra o NEPIE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil e realiza atividades de pesquisa e extensão com estudantes da graduação e da pós-graduação. Participa do MIEIB e FEIPar - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil e Fórum de Educação do Paraná. Coordena a ReVirEI – Revista Virtual de Educação Infantil de acesso gratuito à profissionais da Educação Básica.

**Clau Lopes:** Pedagogo e professor de Arte contratado no regime PSS. Professor Pedagogo - Formado em Pedagogia – Uninorte em Londrina (Prouni) (2010), Professor de Arte (Teatro) UNESPAR/Fap - Licenciatura em teatro (2019). E cursando Letras português na Uniasselvi. Especialista em Arte Educação e Terapia, Especialista em Educação Especial Inclusiva. Dirigente do maior sindicato do estado do Paraná, App Sindicato atuando na secretaria dos Direitos LGBTI +. Presidente em exercício no Conselho Estadual em Direitos humanos no do Paraná (COPED), além de coordenador o coletivo Estadual LGBTI + da CUT Paraná. Percursor do projeto de Arte na preferia, Teatrando na escola, voltado para estudantes da rede pública. Atua a 7 anos na região Sul de Curitiba na periferia do Tatuquara/Caximba, no Colégio Estadual Guilherme Maranhão, considerado a segunda maior escola do Paraná.

**Cristina Frutuoso Teixeira:** Socióloga, Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação – Universidade Federal do Paraná (UFPR). Na graduação, trabalha com Sociologia da Educação, Educação Ambiental e atua principalmente nos cursos de Licenciatura de diferentes áreas do conhecimento, principalmente em disciplina de estágio na qual desenvolve a temática ambiental como parte da formação dos professores. Na pós-graduação atua no Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento da UFPR, com ênfase em áreas protegidas, conflitos socioambientais e justiça ambiental.

**Everton Carlos Crema:** Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná (UFPR), professor do colegiado de Pedagogia e coordenador do campo de estágio da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* União da Vitória. Desenvolve pesquisa e extensão nas áreas de ensino-aprendizagem em história, formação docente, cultura escolar e currículo.

**Fernanda Silva Veloso:** Professora Doutora na Universidade Federal do Paraná. Atua nos cursos de Licenciatura em Letras. É coordenadora institucional da Residência Pedagógica na UFPR. Pesquisadora em Avaliação em Língua Estrangeira, Formação de professores, Estágio Supervisionado. Participa do Grupo de Pesquisa Didática, práticas escolares e publicações didáticas/UFPR.

**Giuvane Litka:** Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em fase de conclusão do curso. Acumula experiências em projetos de extensão como PIBID e PET, além de atuação como estagiário na rede de ensino dos colégios maristas.

**Glaucia da Silva Brito:** Professora Doutora da Universidade Federal do Paraná. Atuando na graduação de comunicação social e na Pós-graduação em Educação. Pesquisadora em Tecnologias na Educação, Educação a Distância, Formação do professor, Inclusão digital. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Professor, Escolas e Tecnologias Educacionais (GEPPE/UFPR).

**Guilherme Ferreira Joaquim Pinto:** Acadêmico do Curso de Licenciatura em Física. Técnico em Eletromecânica (IFPR), atualmente cursando a Licenciatura em Física (UFPR). Supervisor técnico de Automação há mais de cinco anos em empresas do ramo, professor trainee em sistemas de supervisão, controle e automação predial, supervisor técnico de laboratório eletroeletrônico. Tem como hobbies pinturas realistas e plastimodelismo.

**Halyne Czmola:** Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e em Produção de Áudio e Vídeo pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). Faz parte do Grupo de Pesquisa Observatório de Culturas e Processos Político-Pedagógicos na UFPR. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), na linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação. E atua como professora na Rede Municipal de Ensino de São José dos Pinhais.

**Ivanilda Higa:** Graduada em Licenciatura Física pela Universidade Federal do Paraná (1992), Mestre em Ensino de Ciências (Modalidade Física) pela Universidade de São Paulo (1997) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2005). Fez Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São

Paulo (2016). Atuou como professora de Física na Educação Básica em escolas públicas do estado de São Paulo. É Professora Associada na Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação, vinculada ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Foi coordenadora do CEALI (Centro de Articulação das Licenciaturas) do Setor de Educação, na gestão 2017-2019. Tem experiência na área de Educação, desenvolvendo projetos de ensino, pesquisa e extensão com ênfase em Ensino de Física, Formação de Professores de Física e Estágio Supervisionado.

**Jokasta Pires Vieira Ferraz:** Doutora (2016-2020) e mestra (2013) em educação pela Universidade Federal do Paraná, na linha de Políticas Educacionais. Atualmente é professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, desde 2012. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2011). Fez parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (2014-2016) atuando como chefe de serviço para os assuntos de avaliação escolar e formadora das equipes gestoras e conselhos escolares. Professora do curso de especialização em coordenação pedagógica da UFPR, na modalidade EAD (2015-2016) e docente nos cursos de pedagogia na modalidade presencial na Faculdade São Braz (2015-2016) e no Instituto de Ensino Superior de Londrina (2013-2014). Pesquisa principalmente sobre políticas educacionais, financiamento da educação, gasto-aluno e custo-aluno.

**Leandro Palcha:** Graduado em Ciências Biológicas pela UFPR, Mestre e Doutor em Educação pela mesma instituição. Professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação da UFPR, para os cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia. Atuou também no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da UFPR.

**Léia de Cássia Fernandes Hegeto:** Professora do Setor de Educação na Universidade Federal do Paraná (DEPLAE/UFPR), Doutora em Educação pelo PPGE/UFPR na linha de Cultura, Escola e Ensino (2014). Pedagogia (UEM), Mestrado em Educação (UEM). Tem doutorado em Educação realizado no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) na linha de Cultura Escola e Ensino. Possui mestrado em Educação (UEM) e graduação em Pedagogia (UEM). Atua nos Grupos de Pesquisa na UFPR: OCUPP, GPFOR, e GDEC.

**Liane Maria Vargas Barboza:** Possui Graduação em Bacharelado e Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Paraná (1991), Mestrado em Tecnologia de Alimentos pela Universidade Federal do Paraná (2002) e Doutorado em Tecnologia de Alimentos pela Universidade Federal do Paraná (2006). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2015). Professora do Departamento de Teoria e Prática da Universidade Federal do Paraná no Departamento de Teoria e Prática de Ensino. Coordenadora do Centro de Articulação das Licenciaturas (CEALI) do Setor de Educação (Gestão 2019-2021 e 2021-atual). Atua na Formação Inicial e Continuada de professores em Química e no Ensino e aprendizagem em Química com ênfase na perspectiva da Ciência, Tecnologia, Sociedade, Ambiente e Novas Tecnologias. Atua no Curso de Pedagogia a Distância. Atua no Processo Formador em Educação Ambiental.

**Márcia Baiersdorf:** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1998), mestre (2007) e doutora (2017) pela mesma universidade. Membro do grupo de pesquisa Observatório de Culturas e Processos Político-pedagógicos (OCUPP). Professora do Magistério Superior vinculada ao Setor de Educação da UFPR. Professora e pedagoga na rede pública de educação básica, entre 2000 e 2012. Desenvolve pesquisa em escola segundo abordagem participante no/do cotidiano. Na extensão desenvolve pesquisa-ação com a escola e com crianças, sob a influência dos pressupostos da educação popular. Entre as temáticas de estudo: experiência educativa, tempos, espaços e sujeitos; infâncias no ensino fundamental; produção didática; mediação pedagógica; política cultural das escolas.

**Marisa Carla Correia do Nascimento:** Pedagoga formada em 2021 pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora de Educação infantil no Colégio Nossa Senhora de Sion, onde também participa do grupo de estudos do Método Montessori. Participou como aluna voluntária no Projeto de Residência Pedagógica em Alfabetização/UFPR/PROGRAD, entre agosto de 2020 e março de 2021.

**Michaela Camargo:** Professora da rede municipal de ensino de Curitiba. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2005), Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico (2006), Mestra em Educação (2015) e Doutora em Educação, todos pela UFPR. Colaboradora no Programa de Educação Tutorial (PET) – UFPR.

**Patricia Celli da Silva Ribeiro:** Mestre em Educação pela UFPR (2019), especialista em Coordenação pedagógica pela UFPR (2016) e Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela UFPR (2005). Possui graduação em Pedagogia pela UFPR (2004). Membro dos grupos de pesquisa: Território, Educação e Cidade – UFPR e Educação Infantil e Ensino de Ciências: Contextos, Relações e Culturas – UTFPR-PPGFCET. Atualmente é pedagoga das redes públicas Estadual do Paraná e Municipal de Curitiba.

**Patrícia de Oliveira Rosa-Silva:** Incentivada aos estudos pela mãe, formou-se professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais, também dos Anos Finais e do Ensino Médio, como professora de Ciências e Biologia, respectivamente. Como eterna buscadora de conhecimentos na área de Formação docente e na de Educação ambiental, formou-se Mestre e Doutora em Ensino de Ciências. É docente do departamento de Biologia Geral, na Universidade Estadual de Londrina.

**Raquel Maistrovicz Tomé Gonçalves:** Professora de Física na rede estadual de ensino em Curitiba, no Colégio Estadual Jayme Canet - Ensino Fundamental e Médio. Licenciada em Física (UFPR), especialista em Magistério Superior (UNINTER) e em Educação Ambiental (Faculdade São Braz). Mestre em Educação na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores (PUCPR), tendo estudado concepções e práticas docentes sobre educação ambiental na disciplina Física. Tem experiência no ensino de Física, como professora de Educação Básica e supervisora de estágios em escolas públicas da rede estadual no Paraná.

**Rita de Cassia Tinte:** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), técnica em Administração pelo Serviço Nacional da Indústria (SENAI), atuou como bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Matemática na Educação Infantil e anos iniciais, foi bolsista do Projeto de Extensão Diálogos entre Educação e Neurociências: contribuições para a Educação Infantil, bem como pelo Programa LICENCIAR, todos pela UFPR. Atuou também como voluntária pelo projeto A Literatura Infante-Juvenil no Ambiente Hospitalar. Atualmente é professora de Ensino Fundamental concursada pelo município de São José dos Pinhais e cursa pós-graduação em Alfabetização e Letramento (Grupo Educacional FAVENI).

**Sergio Roberto Chaves Junior:** Professor Adjunto da Universidade Federal do Paraná (UFPR), lotado no Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação (DTPEN/ED). Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (2000), Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Paraná (2003), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2004) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2017).

**Sidmar dos Santos Meurer:** Professor do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, onde atua na formação de professores. Possui licenciatura Educação Física pela (2006) e mestrado em Educação (2008), pela UFPR, e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. É pesquisador em Educação investigando temas ligados à história do currículo, à educação do corpo, à formação de professores e o trabalho docente.

**Tânia Maria F. Braga Garcia:** Doutora e mestre em Educação pela USP, graduada em Filosofia e Pedagogia pela UFPR. Desenvolve e orienta pesquisas na Linha Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD/UFPR) e membro da diretoria da *International Association for Research on Textbooks and Educational Media* – IARTEM. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

**Tatiana Figueroa Martin Gaya:** Pedagoga e Mestre em Educação na Linha de Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora e pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Pinhais-PR. Professora de Ensino Superior no curso de Pedagogia (IEL/FIEP). Atualmente integra a Gerência do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação de Pinhais (GEENF/SEMED), sendo responsável pela Seção de Apoio à Gestão pedagógica I (SEAGE I). Integrante e coordenadora do Grupo de Estudos de Currículo (GDEC).

**Waldirene Sawozuk Bellardo:** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1995), Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico pela Universidade Federal do Paraná (2000), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2003) e Doutorado em Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Paraná (2015). Atuou como docente

no curso Adicional de pré-escolar, em cursos de Especialização na área da educação e foi Professora Tutora do curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFPR). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão escolar, organização do trabalho pedagógico, didática, estágio, formação de professores e políticas educacionais. É pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, onde atua desde 1992, e professora titular do Centro Universitário Internacional – UNINTER, desde 2004.