



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - LICENCIATURA

KETHELEEN VIEIRA DA SILVA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CENÁRIO PANDÊMICO: Um estudo sobre a
experiência dos estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal
de Pernambuco (UFPE)**

Recife

2023

KETHELEEN VIEIRA DA SILVA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CENÁRIO PANDÊMICO: Um estudo sobre a
experiência dos estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal
de Pernambuco (UFPE)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Ciências Sociais (Licenciatura) da
Universidade Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Ciências Sociais.

Orientador (a): Prof. Dr. Cassius Marcelus Cruz

Recife

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Ketheleen Vieira da.

O estágio supervisionado no cenário pandêmico: Um estudo sobre a experiência dos estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). / Ketheleen Vieira da Silva. - Recife, 2023.

65 : il.

Orientador(a): Cassius Marcelus Cruz

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Ciências Sociais - Licenciatura, 2023.

Inclui referências, apêndices, anexos.

1. ensino remoto. 2. formação de professores. 3. pandemia. 4. regência. I. Cruz, Cassius Marcelus. (Orientação). II. Título.

300 CDD (22.ed.)

KETHELEEN VIEIRA DA SILVA

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CENÁRIO PANDÊMICO: Um estudo sobre a experiência dos estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Sociais (Licenciatura) da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Aprovado em: 03/02/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cassius Marcelus Cruz (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Francisco Marcelo Gomes Ferreira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Emerson Roberto de Araújo Pessoa (Examinador Externo)
Universidade Federal de Roraima

A todos/as que contribuíram de forma direta ou indireta para a concretização desse trabalho, sobretudo aos/ às estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, por todas as experiências e trocas ao longo dessa jornada de graduação que sem dúvida foram responsáveis pelas inquietações levantadas neste trabalho.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois diante de inúmeras situações que enfrentei ao longo dessa vida tenho certeza que se não fosse a bondade divina não teria forças para construir a caminhada que me trouxe aqui.

Gostaria de agradecer a todos os amigos que me acompanharam ao longo dessa trajetória, os tantos momentos que tivemos de risadas, inquietações, dúvidas e afetos me oportunizaram a sensibilidade necessária para compreender determinadas situações que sozinha não seria possível.

Agradeço a todos os professores que com muita paciência e qualidade teceram essa “rede” de conhecimentos que um estudante precisa para se formar, gostaria de agradecer especialmente ao Prof. Dr. Cassius Marcelus Cruz por ter me acolhido enquanto orientanda com muito afeto e respeito; a Profa. Dra. Eliane Veras Soares, primeira docente a dar aula para minha turma, ela foi responsável por alimentar a imaginação sociológica que até então eu não sabia que possuía, além de estimular o comprometimento qualitativo que um estudante precisa ter com toda a sua formação; ao Prof. Dr. Francisco Marcelo Gomes Ferreira que ministrou as disciplinas de estágio supervisionado e metodologia ao longo da graduação, agradeço imensamente por todo o acolhimento que me foi dado durante os debates e exposições que fazíamos, foram desses encontros que surgiram as perguntas que me fiz para conduzir este trabalho; ao Prof. Dr. Emerson Roberto de Araújo Pessoa, que aceitou gentilmente participar da banca e ao querido Carlos Eduardo secretário do Curso de Ciências Sociais, por tantas ajudas nas idas e vindas à coordenação do departamento.

Agradeço a Wanessa Carvalho por todo companheirismo, afeto e ajuda que foram essenciais não só para meu direcionamento ao longo da graduação, mas também na vida; A Maria Clara pelo afeto e cuidado que tornaram as minhas angústias acadêmicas mais leves; A Mariana Moreira e Flávia Machulis pelas trocas de experiência, afeto e cuidado; a todos os meus amigos de Caruaru, cidade que me viu crescer;

Por último, mas não menos importante, agradeço a minha bisavó dona Maria Izabel, por ter me criado e partilhado tantas experiências e essências que carrego comigo até hoje; a minha Mãe Fabiana Vieira e minha irmã Clara Vieira por terem me dado a sustentação necessária para continuar caminhando e buscando sempre o melhor. Cada passo que dei sem sombra de dúvidas foi pensando em colher frutos para todas nós! Amo vocês.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as experiências dos licenciandos de Ciências Sociais, especificamente durante a realização do componente curricular estágio supervisionado no período pandêmico, dos anos de 2021 e 2022. Os objetivos específicos do estudo, concentraram-se em compreender de que modo as relações estabelecidas entre professores e estagiários, estagiários e alunos no campo escolar e principalmente, licenciandos e ensino remoto foram afetados pela realidade de crise sanitária, analisando o processo de formação dos discentes através dos relatos obtidos nas entrevistas, assim como, de que maneira essas vivências se materializaram diante de um quadro tão adverso e desafiador. Para responder essas questões, a pesquisa consultou revisão de literatura, análise de dados secundários, realização de entrevistas semiestruturadas, aplicação de formulários e registros da etnografia/diários de campo realizados durante o período do estágio supervisionado. Concluiu-se que a pandemia da Covid-19 afetou todo o campo educacional a nível global, conseqüentemente a organização das instituições de ensino sejam elas públicas ou privadas foram condicionadas a organizarem-se através da modalidade remota emergencial, o que trouxe limitações para as relações estabelecidas entre professores e alunos nos processos de ensino e aprendizagem. Os discentes afirmaram sentir exaustão emocional e física durante a experiência do ensino emergencial remoto, e por consequência dessa realidade somada ainda ao quadro sanitário, não conseguiam ter um aproveitamento acadêmico qualitativo comparado as trocas desenvolvidas no cenário presencial. Os licenciandos também afirmaram ser a ausência de experiência pedagógica articulada a Programas de Incentivo à Docência (PIBID) e Residência os elementos que provocaram maiores desafios em sua formação, o que por consequência enfraqueceu o interesse dos estudantes pela carreira profissional. No entanto, os laços construídos entre estagiários e o campo escolar, assim como, com os docentes supervisores e orientadores de estágio fortaleceram o pertencimento dos licenciandos com a profissão. Os estudantes de licenciatura enfrentaram uma realidade adversa desafiadora durante o desenvolvimento dos estágios, mas em simultâneo foram oportunizados de ter vivências de dentro da profissão, mesmo com lacunas significativas em relação a qualidade da formação de professores. Nesse sentido, é de suma importância pensar os componentes curriculares como o estágio supervisionado, somados ainda aos projetos e Programas de Iniciação à Docência (PIBID), como elementos de sustentação da formação de professores. Pois o modo como esses estudantes são acompanhados durante a graduação, estimulados a experienciar a profissão de dentro das escolas por meio do estágio, influenciam no pertencimento necessário para o fortalecimento da carreira profissional.

O que nos leva a pensar que, a formação qualitativa dos estudantes de licenciatura depende de fatores administrativos/institucionais, mas também da forma como esses espaços articulam através da gestão democrática propostas que canalizem as demandas do componente curricular e também da massa de discentes que serão posteriormente futuros professores.

Palavras-chave: ensino remoto; formação de professores; pandemia; regência.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the experiences of Social Sciences undergraduates, specifically during the supervised internship curricular component in the pandemic period, in the years 2021 and 2022. The specific objectives of the study focused on understanding how the relationships established between teachers and interns, interns and students in the school field, and mainly, undergraduates and remote teaching were affected by the reality of the health crisis, analyzing the students' training process through the reports obtained in the interviews, as well as how these experiences materialized in the face of such an adverse and challenging scenario. To answer these questions, the research consulted a literature review, analysis of secondary data, semi-structured interviews, and application of forms and records of ethnography/field diaries carried out during the supervised internship period. It was concluded that the Covid-19 pandemic affected the entire educational field globally, consequently the organization of educational institutions, whether public or private, were conditioned to organize themselves through the emergency remote modality, which brought limitations to the relationships established between teachers and students in the teaching and learning processes. Students claimed to feel emotional and physical exhaustion during the experience of remote emergency teaching, and as a result of this reality added to the sanitary situation, they were unable to have a qualitative academic performance compared to the exchanges developed in the face-to-face setting. The undergraduates also stated that the lack of pedagogical experience linked to Teaching Incentive Programs (PIBID) and Residency were the elements that caused the greatest challenges in their training, which consequently weakened the students' interest in the professional career. However, the bonds built between interns and the school field, as well as with supervisory teachers and internship advisors, strengthened the belonging of undergraduates to the profession. The undergraduate students faced a challenging adverse reality during the development of the internships, but at the same time, they were allowed to have experiences within the profession, even with significant gaps in the quality of teacher training. In this sense, it is extremely important to think about curricular components such as the supervised internship, in addition to the projects and Programs for Teaching Initiation (PIBID), as support elements for teacher training. Because the way these students are monitored during graduation encouraged them to experience the profession from within the schools through the internship, influencing the necessary belonging to strengthen their professional career. This leads us to think that the qualitative training of undergraduate students depends on administrative/institutional factors, but also on how these spaces articulate, through democratic

management, proposals that channel the demands of the curricular component and also of the mass of students who will be later future teachers.

Keywords: pandemic; regency; remote teaching; teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Roteiro das entrevistas semiestruturadas	37
Figura 1 –	Relação de discentes matriculados na disciplina de estágio em Ciências Sociais 2 no ano de 2019.	40
Figura 2 –	Relação de discentes matriculados na disciplina de estágio em Ciências Sociais 2 e 4 no ano de 2020.	40
Figura 3 –	Relação de discentes matriculados na disciplina de estágio em Ciências Sociais 1 e 3 no ano de 2021.	41
Figura 4 –	Relação de discentes matriculados na disciplina de estágio em Ciências Sociais 2 e 4 no ano de 2022.	41
Quadro 2 –	Dificuldades apontadas pelos discentes de Ciências Sociais para o desenvolvimento da prática docente.	44
Figura 5 -	Trecho do termo de compromisso de estágio supervisionado de Ciências Sociais.	48

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A PANDEMIA E O ENSINO SUPERIOR	18
3	MARCO TEÓRICO	23
4	MARCO EXPERIENCIAL: FORMAÇÃO DE DENTRO DA ESCOLA	30
5	METODOLOGIA	35
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	39
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
	REFERÊNCIAS	57
	APÊNDICE A – CASAS DE FORMAÇÃO DISCENTE NA UFPE	60
	ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA UFPE	62

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir das inquietações, experiências e atividades que foram construídas durante a realização da disciplina do estágio supervisionado, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Além disso, as trocas de afeto e aprendizagem estabelecidas com as turmas de ensino médio na qual fui estagiária foram de suma importância, principalmente, no amadurecimento do olhar crítico e pedagógico que a trajetória docente exige.

Devido a pandemia da Covid-19, uma doença causada pelo vírus SARS- CoV-2 ou mais conhecido como novo Coronavírus, houve uma crise sanitária que atingiu toda a população a nível global (ALBUQUERQUE et al., 2022). A epidemia teve início na cidade de Wuhan, na China em dezembro de 2019 e rapidamente se espalhou pelo mundo, as principais hipóteses levantadas sobre o caso na época foi que a infecção teria sido provocada pelo contato humano com um animal no laboratório chinês (PETTI, 2021). Devido a gravidade da situação e o alto poder de disseminação do vírus, a Organização Mundial da Saúde (OMS) alertou os países sobre as medidas de contingência necessárias para evitar a sua propagação (PETTI, 2021).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que aproximadamente 14,9 milhões de mortes ocorridas entre os anos de 2020 - 2021 estavam associadas ao novo Coronavírus, esse quantitativo foi registrado no último boletim emitido pelos mesmos em 05 de maio de 2022 (EXCESSO..., 2022). O diretor geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, alega que a gravidade do vírus e todos os seus desdobramentos sociais expuseram a necessidade de os países investirem no sistema de saúde mais resiliente, onde situações de tamanha adversidade fossem possíveis de serem contidas com mais rapidez e eficiência (EXCESSO..., 2022).

No Brasil, o primeiro caso de Coronavírus foi registrado em 26 de fevereiro de 2020 em São Paulo, sendo a vítima um homem de 61 anos que se encontrava na Itália, após esse registro o Ministério da Saúde (MS) passou a monitorar os casos de infecção no país (LINHA..., 2022). Em 14 de Maio do mesmo ano, os relatórios do MS indicavam a impossibilidade de estabilização da doença, que já atingia mais de 50% de contaminação nos municípios, o que levou a articulação entre as secretarias de saúde na disseminação de informação sobre a importância das medidas de contingência como: quarentena, uso de máscara e álcool em gel,

distanciamento social entre outras práticas como formas de evitar maior propagação da infecção (LINHA..., 2022).

Diante desse cenário, várias políticas públicas foram criadas na intenção de conter a propagação do Coronavírus, essa mobilização foi articulada não só pelos profissionais da saúde, mas também pelos representantes políticos como (Governadores, prefeitos, vereadores, deputados) que tentavam contribuir para diminuir os danos da crise sanitária (MOTTA; NETTO, 2021). Cabe destacar, que governo federal teve uma conduta negligente perante o cenário pandêmico, o presidente da república Jair Bolsonaro (2018-2022) atrasou a compra de vacinas, assim como, reproduziu posicionamentos contrários ao que era indicado pelo Ministério da Saúde, algo que tornou o processo de contenção do vírus um desafio ainda maior (VEGNALIA; MOREIRA, 2021).

Essa realidade causou a perda de muitas vidas em todo o território nacional; só no Brasil foram aproximadamente meio milhão de pessoas que morreram por conta do vírus da Covid-19 (EXCESSO..., 2022). Além disso, a crise sanitária evidenciou o alto grau de desigualdades sociais que atravessam o país, pois com as medidas de contingência do vírus estabelecidas pelo Ministério da Saúde, toda a organização da sociedade foi modificada, incluindo o funcionamento dos estabelecimentos, como por exemplo: a permanência nos supermercados foi racionada, lojas comerciais faliram, bancos, academias, shoppings e todos ambientes que detinham um alto público em seu interior, dividiram-se entre os que estavam fechados temporariamente e os que por não terem condições de manter acabaram falindo (OLIVEIRA, 2020).

Em decorrência disso, a camada social composta por trabalhadores foi prejudicada, as pessoas não conseguiram sair de casa para trabalhar, muitas por essa razão ficaram desempregadas ou sem fonte de renda, e conseqüentemente não podiam permanecer em isolamento social justamente porque não tinham como comprar itens básicos para a manutenção da vida (IMPACTOS..., 2021). Essa realidade esteve presente, principalmente nas comunidades, periferias e bairros mais humildes das cidades, embora seja nítido que a crise sanitária provocou impactos em todo território nacional, foram os mais pobres os que sofreram com a negligência do governo federal em criar políticas de assistência e enfrentamento a Covid-19 (IMPACTOS..., 2021).

No campo da educação, o cenário pandêmico também afetou a organização da cultura escolar, instituições públicas e privadas de todos os segmentos tiveram suas atividades presenciais encerradas devido ao novo Coronavírus. Segundo o Instituto Data Senado, a crise

sanitária impactou diretamente três elementos na vida dos estudantes brasileiros, sendo eles respectivamente: a) Casa; b) Ensino e c) Socialização (IMPACTOS..., 2022). As aulas que antes eram desenvolvidas no espaço escolar, passaram a acontecer remotamente através de plataformas online, que eram acompanhadas da moradia dos estudantes, conseqüentemente as relações de ensino e aprendizagem com os docentes foram drasticamente afetadas, influenciando o modo como os jovens socializam durante os encontros (IMPACTOS..., 2022).

Cabe destacar, que o acesso ao ensino ainda que de maneira remota também foi um privilégio concedido a poucos, pois para ingressar nos espaços digitais era necessário ter aparelhos como: computador, notebook, celular, tablet entre outros dispositivos (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). Além disso, tem o acesso a rede de internet por meio da conexão Wi-fi que não estava presente em todas as moradias, elementos essenciais à manutenção das práticas pedagógicas em cenário de pandemia, no entanto, foram obstáculos tanto para as instituições públicas mais humildes quanto as famílias que não possuíam tal estrutura para oferecer a seus filhos, um quadro de desigualdade social exposto devido a pandemia da Covid-19 (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

No ensino superior, ocorreu o mesmo movimento em relação a organização das demandas administrativas e pedagógicas pela comunidade acadêmica, as Universidades públicas e privadas tiveram suas articulações transpostas para o campo digital. Conseqüentemente, as relações estabelecidas entre professores, alunos e técnicos se reproduziram também remotamente através de salas virtuais do serviço Google Meet, essa condição exigiu da comunidade universitária uma adaptação instantânea aquele cenário que até então era desconhecido a todos (GATTI; COUTO, 2020).

Além disso, cabe destacar os impactos da pandemia na formação de professores do ensino superior, pois os programas de iniciação à docência como (PIBID) e Residência pedagógica, já sofriam problemas de continuidade e manutenção antes mesmo do período de isolamento social, quando veio a crise sanitária o sucateamento desses incentivos foi potencializado devido aos cortes realizados pelo Governo federal (SOUZA; FERREIRA, 2020). Somados a isso, temos os licenciandos que realizavam o estágio supervisionado remotamente durante o período de isolamento sem nenhum incentivo financeiro, um quadro muito impactante no que se refere a camada de profissionais que irão ocupar os ambientes escolares nos próximos anos (SOUZA; FERREIRA, 2020).

A relação de ensino e aprendizagem construída no sistema presencial contava com dinâmicas e interações próprias, tais socializações fortalecem o olhar de criticidade sobre a

prática pedagógica, elemento essencial aos profissionais da licenciatura (EDUCAÇÃO..., 2020). O cenário de crise sanitária provocado pelo vírus limitou essa experiência, pois as aulas que aconteciam remotamente através das salas virtuais do serviço *Google Meet* oferecido pela plataforma google, não davam conta de suprir todas as trocas que aconteciam numa sala presencial (EDUCAÇÃO..., 2022).

Além disso, não foram apenas as relações estabelecidas no ensino superior entre professores e estudantes que sofreram impactos pela condição remota, a prática docente dos licenciandos também foi afetada, pois os discentes da licenciatura também precisaram acompanhar as instituições públicas de ensino através da tela de dispositivos digitais (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020). Um cenário no mínimo desafiador, pois o tato pedagógico presente em um professor precisa de imersões que muitas vezes dependem da presencialidade e articulação com o espaço escolar.

Diante do exposto, podemos compreender que o cenário de pandemia provocado pela crise sanitária afetou inúmeras instituições sociais em todo o território nacional, no que se refere ao campo da educação em específico no Ensino superior, os desafios de inserção e permanência também foram significativos, principalmente no quesito de formação de professores. Por essa razão, o presente estudo tem por foco central a análise da experiência dos estudantes de licenciatura em Ciências Sociais, especificamente durante a realização do estágio supervisionado nesse período de isolamento.

A experiência de realizar o estágio supervisionado em um cenário pandêmico e em simultâneo em ambientes distintos como os quais me inseri foi algo enriquecedor para minha formação, mesmo diante de desafios provocados pela condição de isolamento social foi possível ter bom proveito apesar da situação global, pois tive a oportunidade de fugir dessa construção “ideal” do que seria dar aula ou ser professor, na prática cotidiana real é preciso se desdobrar com os instrumentos que se tem. O desenvolvimento da prática pedagógica ao longo da regência pode ser construído como uma “malha” de muitas mãos, foram as trocas realizadas com os colegas, docentes e com os alunos que nos fez conduzir nossa prática de dentro da profissão, analisando não só a formação de maneira individual, mas também no coletivo.

Os quatro estágios curriculares do curso de Licenciatura foram realizados em duas instituições públicas de caráter bem distinto, o Colégio de Aplicação do Recife (CAp) (Apêndice A) e o Colégio Militar (CMR), o intuito de mesclar essas experiências foi justamente analisar a qualidade do ensino e as relações estabelecidas não só entre professores e alunos, mas também compreender de que modos os alunos estavam inseridos no campo escolar. O primeiro

estágio foi realizado no CAp, acompanhei as aulas da turma do 1º ano do ensino médio de maneira remota no turno da manhã; no segundo estágio experienciei dois cenários, um primeiro momento ainda na condição remota e o último híbrido, onde acompanhei novamente turmas do 1º ano do ensino médio no turno da manhã. A regência escolar foi uma oportunidade já vivenciada no cenário híbrido, o que tornou a relação com os alunos algo muito enriquecedor, pois havia o contato na sala de aula em alguns encontros.

O objetivo geral da presente pesquisa foi analisar a experiência do estágio supervisionado dos estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE no período pandêmico, especificamente entre os anos de 2021 e 2022, a partir dos relatos expostos pelos discentes que cursaram a disciplina de estágio na graduação no período remoto. Os objetivos específicos foram o de compreender quais desafios estes estudantes enfrentaram para o acompanhamento do estágio diante de tal cenário, e a partir das experiências vivenciadas compreender se houve impacto na relação estabelecida entre professor/aluno; na formação dos licenciandos enquanto futuros professores; no aproveitamento acadêmico e na saúde mental deles. Para atender a esses objetivos, a pesquisa contou com revisão de literatura, análise de dados, realização de entrevistas semiestruturadas, aplicação de formulário-questionário e registros da etnografia/diários de campo, o processo etnográfico dividiu-se em dois momentos, o primeiro virtual e o outro presencial.

Os procedimentos metodológicos utilizados para a construção deste estudo são de base qualitativa, foi utilizado a plataforma científica KoboCollect para a obtenção dos dados em relação a experiência dos estudantes de licenciatura, assim como, os relatos compartilhados em atividades ao longo da disciplina de estágio supervisionado, somado a isso também foi consultado o diário de campo construído para o campo escolar. Cabe ressaltar, que desde a primeira experiência com o estágio fomos incentivados a realizar etnografias online e criar o hábito de consultar os relatórios desenvolvidos ao final do semestre, essa diversidade de materiais só fortaleceu a qualidade da análise de pesquisa.

A presente monografia está estruturada da seguinte forma: o primeiro capítulo conta, em sua primeira parte, com uma breve introdução sobre o cenário pandêmico e sua influência sob a organização das demandas acadêmicas no ensino superior. Em seguida, trataremos do estágio supervisionado enquanto um componente curricular essencial na formação dos licenciandos, situando de que modo foram conduzidas as práticas discentes durante o período de isolamento social.

No segundo capítulo, desenvolvemos a revisão de literatura e o quadro teórico, articulando a percepção dos autores das reflexões levantadas ao longo desse estudo, as análises e citações utilizadas na estruturação do trabalho somam-se à exposição da metodologia que foi desenvolvida neste processo de pesquisa. Ao final do capítulo, temos ainda um relato de experiência discente, onde trato das minhas vivências em realizar o estágio supervisionado em instituições distintas, trazendo reflexões sobre o campo escolar e em simultâneo, reflexões sobre os desafios da formação em um cenário de crise sanitária.

O terceiro capítulo trará os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa e posteriormente, as técnicas utilizadas tanto para obtenção como para análise dos dados que foram coletados; O quarto capítulo focaliza na narrativa dos discentes, uma análise e discussão dos resultados da pesquisa, centrando seu olhar na experiência dos estudantes da licenciatura nesse processo de realização do estágio supervisionado remotamente, compreendendo a partir dos relatos dos licenciandos os desafios enfrentados não só no desenvolvimento do estágio, mas na formação de todos enquanto futuros professores. Após isso, encaminhamos as considerações finais, etapa que apresenta os principais resultados com a pesquisa e os possíveis desdobramentos futuros.

2 A PANDEMIA E O ENSINO SUPERIOR

No Brasil, o Ministério da Saúde através da Portaria nº 188 declarou no dia 3 de fevereiro de 2020 estado de Emergência em Saúde Pública em todo território nacional, isso ocorreu devido às infecções provocadas pelo novo Coronavírus, elemento causador da pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020a). Em decorrência deste cenário, o Ministério da educação em 17 de março do mesmo ano, decretou por meio da Portaria nº 343 a suspensão das aulas presenciais, no intuito de impedir maiores casos de propagação do vírus, por consequência desta situação, as interações que eram desenvolvidas em sala de aula presencialmente foram interrompidas, sendo os próximos encontros realizados de maneira remota enquanto o quadro sanitário permanecesse (BRASIL, 2020b).

Cabe destacar, que a crise sanitária impactou drasticamente o campo da educação a nível global, no entanto, o elemento potencializador dos danos provocados por este cenário no Brasil foi a conduta negligente e despreparada do Governo federal. É importante enfatizar que, mesmo antes do período pandêmico, o poder público materializado na figura de Jair Bolsonaro cortou verbas destinadas tanto à educação básica quanto ao ensino superior. Neste último nível o mesmo bloqueou em muitos momentos os investimentos que deveriam ser destinados às Universidades públicas e institutos federais, dificultando a manutenção das atividades básicas das instituições, assim como, o pagamento de benefícios e bolsas de estudo (GABRIELE, 2022).

Deste modo, com as portas das instituições fechadas devido às medidas de contenção do vírus, e a ausência de políticas de incentivo financeiro que pudessem resguardar a massa de estudantes, a cultura escolar e todos seus sujeitos sociais tiveram suas atividades prejudicadas, além do quadro de evasão elevado, pois muitos jovens precisaram sair para trabalhar e ajudar financeiramente suas famílias. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a pandemia da Covid-19 impactou os estudos de aproximadamente 1,5 bilhão de estudantes em 188 países, representando 91% do público estudantil do planeta (COALIZAÇÃO..., 2020).

Além disso, esse cenário adverso trouxe à tona um conjunto de desigualdades sociais que foram escancaradas neste período de isolamento, deixando evidente na esfera educacional a ausência de infraestrutura das instituições, a falta de políticas para a formação de professores e principalmente as más condições de acesso da massa estudantil. Segundo os estudos

realizados por Dalila Andrade de Oliveira e Edmilson Pereira Júnior (2020), a classe de docentes mais prejudicada com a pandemia foram os da rede Municipal de ensino, aproximadamente 14,4% dos professores entrevistados relataram não ter recebido nenhum suporte para lecionar remotamente, em comparação com 7,1% dos docentes da rede estadual.

Em relação às regiões do Brasil, o quadro de desigualdades educacionais permanece, no período pandêmico o suporte tecnológico dado às instituições de ensino do Sul e Sudeste chegavam a 50% e 60%, enquanto a região Norte e Nordeste giravam em torno de 30% e 35%, o que mostra que o acesso à educação também sofreu com as barreiras territoriais (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020). As condições de acesso à tecnologia também mudam se analisarmos os grupos de professores e estudantes, a camada de docentes sem condições de acesso alcança a marca de 17,4% em comparação a massa estudantil que representa cerca de 66,2%, o que influenciou diretamente as relações de ensino e aprendizagem, além da participação dos discentes nas atividades remotas (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020).

Somado a isso, temos a alta carga horária atribuída aos docentes durante o período pandêmico, cabe destacar que não houve um processo de preparo técnico ou emocional para a realização de tantas atividades na condição remota (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). No que se refere ao excesso de horas de trabalho, aproximadamente 82,4% dos professores afirmam o aumento de atividades durante o quadro de isolamento social, o que influenciou diretamente no acompanhamento qualitativo das turmas, pois com tantas demandas para gerenciar em condições tão adversas, torna-se difícil ter controle integral das ações desenvolvidas com os discentes (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020).

Nesse sentido, podemos analisar que o cenário de crise sanitária provocado pela pandemia da Covid-19, afetou drasticamente o campo da educação em todas as suas relações institucionais e pedagógicas. Além disso, tornou as relações de ensino e aprendizagem um processo desafiador, diante das lacunas existentes na estrutura escolar, no preparo docente e no acesso discente.

Como mencionado anteriormente, o Ensino superior já sofria um processo de sucateamento e descaso por parte do Governo Federal antes mesmo da crise sanitária, com o quadro pandêmico essa situação foi potencializada, pois a verba que já havia sido cortada em mais de 30% no ano de 2019 - dificultando assim o pagamento de atividades como limpeza, segurança, água e luz - em 2020 alcançou o seu ápice, pois o Ministério da Educação (MEC) retirou aproximadamente 50% do dinheiro destinado às Universidades públicas e Institutos

Federais, impedindo o pagamento de bolsas como: assistência estudantil, estágio, extensão e demais ações realizadas por discentes (OLIVEIRA, 2020).

Diante do exposto, podemos compreender que a crise sanitária provocada pela pandemia da Covid-19 embora fosse um cenário adverso completamente distinto do que estávamos habituados a viver, não foi sozinha a responsável por potencializar as desigualdades sociais no campo da educação, o quadro de desmonte e sucateamento já vinham em curso desde 2018. No entanto, a postura do poder público diante da realidade pandêmica comprometeu a manutenção das instituições e posteriormente a permanência dos estudantes.

No estado de Pernambuco, o Ensino Superior também sofreu mudanças devido ao cenário pandêmico, a partir da declaração do Ministério da Saúde através da Portaria nº188, as Universidades públicas (UPE, UFRPE e UFPE) e privadas (Unicap) decidiram coletivamente suspender as atividades e demandas acadêmicas, por consequência disto todas as atividades e demandas administrativas foram transferidas para o remoto (ALVES, 2020). Cabe destacar, que não houve uma preparação integral para a inserção nesse campo digital, foi uma medida de proteção a comunidade universitária devido a gravidade do novo Coronavírus.

A Universidade Federal de Pernambuco, através da resolução nº 05/2020 suspendeu suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, um tripé de sustentação do sistema universitário no que se refere a sua produção científica (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2020a). No entanto, com a emissão do boletim oficial em 4 de agosto de 2020, foi estabelecido que os estágios obrigatórios poderiam ocorrer de maneira remota ou presencial, sendo deliberada a decisão conjunta a cada coordenação de curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2020b).

Cabe salientar, que o estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura, mas não conta com bolsas de incentivo financeiro para a realização das suas atividades, assim como, não permite o pagamento de qualquer ajuda de custo por parte das escolas. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelos estudantes durante o período de inserção no campo escolar, não ofereceu incentivos que estimulassem a sua permanência no cenário desafiador do período pandêmico. Muitos discentes precisaram trancar determinadas disciplinas, e conseqüentemente atrasaram o curso de graduação por não conseguirem conciliar trabalho e estudo.

O curso de Ciências Sociais pertence ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (Apêndice A) da UFPE, foi criado através da Lei federal 1.254 de 04/12/1950, sendo a

modalidade licenciatura reconhecida na instituição por meio da Portaria nº 286 de 21/12/2012, ao todo são 4 anos e meio de formação, totalizando uma carga horária de 2.895 horas distribuídas em 9 semestres. Por ser um curso de licenciatura, tem por objetivo principal formar futuros professores, o que significa dizer que a relação estabelecida entre estudantes e o campo escolar são de suma importância para o enriquecimento qualitativo da trajetória desse futuro docente, os desdobramentos de tamanha experiência ocorre tradicionalmente nas disciplinas de estágio supervisionado, componentes curriculares obrigatórios do curso de graduação (MARTINS, 2020).

A licenciatura também conta com outros programas que incentivam a docência ao longo da formação, como por exemplo, o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) que amplia a oportunidade dos estudantes se inserirem na sala de aula, seja de maneira voluntária ou remunerada (SANTOS; SOBRAL, 2020). Assim como, a Residência Pedagógica, um programa de incentivo ao aperfeiçoamento desse futuro docente, ambos integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) e são coordenados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma contribuição que visa a potencialização da formação de professores no ensino superior (SANTOS; SOBRAL, 2020).

Os primeiros passos dos estudantes da licenciatura iniciam no estágio supervisionado, em seguida perpassam sua trajetória pelo PIBID que ocorre tradicionalmente de maneira coletiva, pois o Programa se institucionaliza por meio de projetos propostos por docentes do departamento, por fim há uma oportunidade de aperfeiçoamento na Residência pedagógica atrelada ainda aos Programas de Pós Graduação. Esse saber-fazer pedagógico é um processo constante e interminável, pois ser professor/a é justamente a construção de novos ciclos de ensino e aprendizagem com os alunos, e em simultâneo com o meio social, de maneira conjunta estamos sempre aprendendo novos conhecimentos (MARTINS, 2020).

No que se refere ao curso de Ciências Sociais da UFPE, a disciplina de estágio supervisionado ocupa um lugar central na base curricular de formação dos alunos, são aproximadamente (4) disciplinas desta modalidade e (3) de Metodologia de ensino, como cada componente é ofertado por semestre, o curso de graduação possui quatro anos e meio, sendo metade dele preenchido pela experiência de sala de aula através do estágio.

Durante o cenário pandêmico, a Coordenação do curso de Ciências Sociais juntamente com os professores da graduação, decidiram por manter as demandas acadêmicas e pedagógicas remotamente, no intuito de evitar aglomerações e conseqüentemente a propagação do vírus da

Covid-19. Diante do cenário de isolamento social, os licenciandos tiveram que realizar a experiência do estágio supervisionado de maneira remota, assim como, acompanhar as disciplinas da graduação pelo mesmo formato, um cenário no mínimo desafiador para todos os que já estavam habituados a desenvolver essa prática presencialmente.

Nesse sentido, podemos compreender que o contexto de adversidades provocado pela crise sanitária inseriu os estudantes da licenciatura num cenário desafiador, acompanhar uma turma, preparar materiais e posteriormente ministrar uma aula foram atividades com limitações significativas, não só pelo desenvolvimento de tais dinâmicas se darem de maneira remota, mas também pela ruptura drástica no que se refere ao contato físico, há situações dentro da sala de aula que precisam desse assistência afetiva que somente a rotina presencial oferece. Posteriormente, no capítulo quatro, iremos nos debruçar sobre os relatos obtidos, onde será possível compreender com profundidade a experiência dos discentes nesse processo de formação docente.

3 MARCO TEÓRICO

Antes de apresentar os referenciais teóricos que serão utilizados nesta pesquisa, se faz necessário compreender as razões reflexivas que nos trouxeram até essa discussão. O estágio supervisionado, representa uma passagem crucial na formação dos discentes da licenciatura, primeiro porque tal componente curricular ocupa um lugar central na distribuição dos semestres da graduação, em seguida, representa um momento dinâmico na formação de professores, pois é o momento no qual o estudante tem a oportunidade de vivenciar o campo escolar. Se inserir nesse espaço e posteriormente acompanhar os processos de ensino e aprendizagem realizados com as turmas, alimentam as provocações reflexivas dos futuros docentes, trata-se de uma oportunidade real de experienciar a própria profissão na condição de estagiário.

Por essa razão, o nosso objetivo com o presente estudo foi analisar não somente a experiência dos estudantes de ciências sociais na realização do estágio supervisionado no período pandêmico, mas também compreender a partir dessa realidade adversa vivenciada por eles, os possíveis impactos nas relações de ensino/aprendizagem e principalmente, na formação docente desses estudantes de licenciatura. Nesse sentido, a formação docente, o campo escolar e a experiência pedagógica dos estudantes são os eixos de discussão que iremos nos debruçar.

Selma Garrido Pimenta (1997), um dos nomes de maior relevância nacional nos estudos sobre estágio, ensino superior e formação docente no Brasil, afirma que há três saberes essenciais na formação de um professor, sendo eles respectivamente: o saber da matéria, isto é, o conhecimento do professor sobre o que ensina; o pedagógico, que se trata do resultado da reflexão confrontada entre o saber da matéria e os saberes da educação e da didática; e por fim, o saber da experiência, construído a partir das vivências entre professor e aluno.

O saber da experiência está atrelado ao campo escolar, segundo Pimenta (1997) a escola configura um lugar de formação cultural e científica para os alunos, pois os sentidos cognitivos, afetivos e morais dos estudantes são constantemente reproduzidos devido os laços de ensino e aprendizagem estabelecidos entre o corpo discente e docente. Nessa perspectiva, a experiência da imersão no campo escolar através do estágio supervisionado faz o licenciando alcançar potencialidades na sua formação, e conseqüentemente, construir uma prática pedagógica de dentro da profissão.

Por essa razão, os programas de incentivo à docência como PIBID e Residência Pedagógica atrelados ao estágio supervisionado são de suma importância, pois são esses pilares formativos que oportunizam uma imersão dos licenciandos não somente dentro da escola, mas também nas representações sociais que fazem parte da cultura escolar. Cabe destacar, que muitas vezes a experiência de participar de tais programas ajudam no fortalecimento profissional, onde os licenciandos se sentem parte de um todo, quando imersos nessa realidade ambos têm suas subjetividades estimuladas, e assim o desejo de ser professor pode ganhar mais engajamento (SANTOS; SOBRAL, 2020).

Nesse sentido, entre os três saberes essenciais à formação docente enfatizados por Pimenta (1997), o último que se refere a experiência representa um movimento plural de aprendizagens, pois os licenciandos recebem sugestões, dicas e trocas durante as socializações no ensino superior e no campo escolar, contribuições que potencializam seu olhar crítico enquanto futuro professor. Diante disso, podemos compreender que um estudante de licenciatura potencializa sua formação quando está inserido nas instituições de ensino, pois é a partir dessa inserção no campo profissional que ele aprende a desenvolver sua prática pedagógica a partir da realidade (PIMENTA, 1997).

O professor e intelectual português Antônio Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa, é conhecido mundialmente pela sua contribuição no campo da educação e formação docente, para ele, os discentes da licenciatura aprendem a ser professores não somente de dentro da escola, mas em movimento com ela. Segundo Nóvoa (2018), os licenciandos imersos no campo escolar desde cedo estimulam cinco faces do que o autor caracteriza como uma boa formação de professores, sendo elas respectivamente: cultura profissional; Tato pedagógico; Trabalho em equipe; Compromisso social e Ethos docente.

A cultura profissional se faz de dentro da profissão, ser professor é integrar-se ao campo escolar de maneira sensível, ao se inserir o indivíduo tem a oportunidade de vivenciar a prática através do diálogo e dos registros, um trabalho quase que artesão, pois a prática pedagógica está sempre sendo aperfeiçoada. A partir da imersão, se lapida o tato pedagógico, este se materializa no olhar sereno do professor ao solucionar questões que surgem no cotidiano da cultura escolar, tal processo se desdobra devido à partilha presente no trabalho em equipe, cabe destacar, que a prática pedagógica é um elemento ancestral, pois através da contribuição de terceiros que os discentes tecem sua identidade profissional e conseqüentemente constroem seu Ethos docente (NÓVOA, 2018).

Nesse sentido, podemos compreender que o saber-fazer pedagógico é um processo carregado de complexidades e potencialidades, uma prática artesã experienciada de dentro da instituição e em movimento com ela, pois ser professor exige uma imersão física e subjetiva, além da abertura para todas as trocas que sustentam as relações de ensino e aprendizagem (NÓVOA, 2018). No entanto, é preciso lembrar que a escola representa uma instituição social importante e universalmente reconhecida, um lugar que, embora faça a mediação desses laços, também é um meio de produção, reprodução e legitimação dos privilégios sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2008). Por essa razão, iremos nos debruçar mais adiante sob os estudos de Pierre Félix Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês que analisa a escola como um campo social reprodutor de desigualdades, essa instituição contempla uma diversidade de indivíduos em seu meio, sendo de suma importância para compreendermos os desafios de se inserir nela.

Segundo a perspectiva Bourdeusiana (BOURDIEU, 1989), o campo é um espaço social de estrutura própria, nesse meio se manifestam hierarquias, regras e relações de poder, o que implica afirmar que há uma distribuição desigual das posições dos agentes imersos nele. Além disso, há também uma força coercitiva abstrata que articula esses signos dentro do campo, caracterizada pelo autor como *poder simbólico*, uma “mão invisível” responsável manter a reprodução das relações de desigualdade, e que muitas vezes precisa da ausência de consciência dos agentes para dar continuidade a esse jogo social (BOURDIEU, 1989).

A escola representa uma instituição social, portadora de um discurso universal legítimo, que acaba por impor através do poder simbólico os interesses culturais das classes dominantes disfarçada de neutralidade. Esse espaço, que deveria transformar os indivíduos pela educação, torna-se responsável pela reprodução de estruturas de poder, reafirmando assim os privilégios sociais aos indivíduos que detém mais capitais culturais do que os outros (BOURDIEU; PASSERON, 2008). Nesse sentido, os indivíduos que se inserem nesse campo tendem a reproduzir ações oriundas culturalmente de suas classes sociais, essa incorporação das estruturas influencia não só o modo de agir dos indivíduos, mas de pensar e sentir, uma conduta inconsciente, mas que provoca violências simbólicas nas relações desses indivíduos (BOURDIEU, 1989).

Deste modo, se analisarmos a Universidade pública como um campo social, é possível compreender que mesmo ela oportunizando o ingresso para todos os estudantes, as condições de vivência e permanência em seu meio depende também dos elementos sociais, culturais e

financeiros de cada discente, ou seja, o indivíduo que detém mais capitais consegue atravessar desafios nessa instituição sem tantos prejuízos, já os estudantes mais vulneráveis precisam mesclar a jornada acadêmica com o trabalho e demais atividades (BOURDIEU, 1989). O cenário pandêmico, por exemplo, trouxe à tona como o campo da educação continua sendo um reprodutor de desigualdades; no ensino médio, a ausência de equipamentos digitais, acesso à rede ou questões de renda foram os responsáveis pela exclusão e desistência de uma massa de alunos, e no ensino superior, esse cenário de dupla jornada ficou exposto em disciplinas que exigiam mais carga horária, como foi o caso do estágio supervisionado (SOUZA; FERREIRA, 2020).

O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório do curso de Ciências Sociais, no período pandêmico, essa experiência de acompanhar as turmas escolares ocorreu remotamente, devido o quadro sanitário provocado pela pandemia da Covid-19 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2020a). Os discentes da graduação, acompanhavam simultaneamente as socializações com o orientador na Universidade, e a supervisão do estágio na instituição escolar selecionada, uma dupla carga horária experienciada pelos licenciandos.

Durante as socializações da disciplina da graduação, foram compartilhadas vivências e condições de cada discente, nesses encontros era possível perceber os desafios de permanência, devido às condições financeiras, trabalho, dificuldade de inserção na escola entre outros elementos que tornaram a experiência algo desafiador. No entanto, um elemento que se sobressaiu dentro dos diálogos foi a relação estabelecida com os alunos da escola, as trocas estabelecidas com as turmas do ensino médio foram ainda que momentaneamente o anestésico social para alguns permanecerem no processo de formação.

Por essa razão, iremos nos debruçar sobre as potencialidades presentes na relação entre professor e aluno, especificamente nos aspectos que tratam do elo estabelecido entre educandos e educadores, pois juntos esses sujeitos contribuem para um duplo movimento de aprendizagens, participantes de maneira mútua da construção da prática pedagógica. Para analisar tal relação, iremos utilizar os escritos de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) educador e filósofo brasileiro, considerado um dos maiores pensadores da pedagogia crítica, intelectual que contribuiu consideravelmente nos estudos sobre prática docente e relação de ensino/aprendizagem entre educandos e educadores.

Na obra intitulada “Pedagogia da autonomia”, Freire (1996) trata sobre os saberes necessários para a prática educativa, dividindo os capítulos em elementos centrais para compreender o processo de ensino e aprendizagem estabelecido entre educandos e educadores. No final do capítulo 1, intitulado “Não existe docência sem discência”, o autor menciona que ensinar exige uma reflexão crítica da prática, e que esse movimento é contínuo e dinâmico, exigindo dos professores o acolhimento do pensamento e curiosidades dos seus educandos, sobre isso nos diz o autor:

O pensar crítico que supera o ingênuo, tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir no pensar ingênuo, pois a reflexão crítica tem a mesma matriz da ingenuidade, é a partir da curiosidade simples que surgem as perguntas enquanto fenômeno, vai se percebendo e se tornando crítica (Freire, 1996, p. 21).

A relação de troca e afeto estabelecida entre educandos e educadores nesse processo de formação é um compromisso qualitativo, os educandos têm seu olhar crítico estimulado e cativado por seus educadores, nesse duplo movimento as consciências das partes são libertadas em rumo a autonomia (FREIRE, 1996). O saber-fazer pedagógico na formação docente, é um movimento artesanalmente desenvolvido através de muitas mãos, no processo de realização do estágio supervisionado, por exemplo, os licenciandos recebem a oportunidade de serem acompanhados por um professor supervisor, com ele os discentes desenvolvem técnicas, metodologias e códigos de comunicação necessários para o desenvolvimento das aulas com as turmas. No ensino superior, a disciplina de socialização do estágio faz o mesmo movimento com o docente orientador, são nesses encontros que estudante/professor analisam criticamente a prática pedagógica, elaborando sugestões para o aperfeiçoamento do que vem sendo desenvolvido (NÓVOA, 2018).

Nesse sentido, podemos compreender que a relação estabelecida entre licenciandos e professores nesse processo de formação docente, representa uma rede artesanal de múltiplas aprendizagens, pois o educador potencializa sua prática pedagógica ao acolher o olhar crítico daquele futuro professor. Esse olhar sensível e cativante perante a sala de aula e seus sujeitos sociais, também é discutido nos escritos desenvolvidos por outros intelectuais, no entanto, vamos finalizar nossa discussão teórica com uma autora muito engajada e de suma importância para a contemporaneidade.

A professora e escritora estadunidense Gloria Jean Watkins (1952-2021), conhecida pelo seu pseudônimo bell hooks, é um dos nomes internacionais mais importantes do século XXI no que se refere aos estudos feministas, antirracistas, gênero e educação. Em sua obra

intitulada “ensinando pensamento crítico, sabedoria prática”, hooks (2020) fala em seu terceiro capítulo sobre a noção de Pedagogia engajada, que seria a materialização desse olhar sensível dos docentes em compreender a relação de ensino e aprendizagem como uma socialização afetiva, ela menciona que líderes e facilitadores devem descobrir o perfil da sala de aula através da avaliação visual, para a partir dessa autoidentificação criar um clima “ideal” de aprendizagem coletiva.

A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula. Esse processo ajuda a estabelecer a integridade do professor e, simultaneamente, incentiva os estudantes a trabalharem com integridade (Hooks, 2020, p. 49).

A noção de pedagogia engajada em hooks (2020) enquanto categoria de análise, pode ser percebida no processo de realização do estágio supervisionado, pois os licenciandos recebem a oportunidade de terem sua prática pedagógica acompanhada coletivamente. No ensino superior, são os preceptores/orientadores que provocam as vivências dos estudantes, discutindo e socializando suas experiências com toda a turma, um ato de aprendizagem plural e artesã, enquanto na instituição de ensino são os supervisores que observam o saber-fazer docente desses licenciandos, dando sugestões, intervindo durante a prática e encaminhando aquele indivíduo a analisar sua formação.

Deste modo, ao analisar as ideias levantadas por esses autores (BOURDIEU, 1989; BOURDIEU; PASSERON, 2008; FREIRE, 1996; HOOKS, 2020; NÓVOA, 2018; PIMENTA, 1997) podemos compreender que os programas de incentivo à docência sejam eles componentes curriculares ou não, são oportunidades de aperfeiçoamento e profissionalização dos estudantes de licenciatura. Os licenciandos aprimoram sua prática pedagógica através da experiência, elevam seu *ethos* docente quando inseridos no campo escolar, e mesmo tendo inúmeros desafios/desigualdades que cercam a formação desses discentes, são as relações de ensino e aprendizagem estabelecidas com alunos, orientadores, supervisores entre outros que potencializam a qualificação desses futuros docentes.

Por essa razão, analisar a experiência docente dos estudantes de licenciatura em Ciências Sociais durante o estágio supervisionado, não se trata apenas de compreender suas vivências em um cenário de crise sanitária tão adverso, mas também significa pensar a partir dos relatos desses sujeitos sociais a formação de professores. Além disso, a importância dos laços estabelecidos entre professor/aluno no fortalecimento da profissão e numa possível pedagogia engajada.

Cabe ressaltar, que a experiência obtida durante a inserção nas instituições de ensino também foi essencial para a sensibilização do olhar científico sob a análise dos dados. Quando Pimenta (1997) fala sobre os saberes necessários para a docência, destaca o pilar experiencial como um elemento que sustenta a construção do ser professor, e foi justamente de dentro das escolas que me foi oportunizado essa criticidade, junto do supervisor e com os alunos percebi que a prática pedagógica representa também um movimento contínuo, que não finda ao final do estágio, mas seguem com aquele discente durante toda a sua trajetória.

Por essa razão, os saberes adquiridos durante a passagem pelo Colégio de Aplicação (CAp) e o Colégio Militar do Recife (CMR), se somam ao marco teórico nesse processo sensível, mas também científico de análise dos dados presentes neste estudo.

4 MARCO EXPERIENCIAL: FORMAÇÃO DE DENTRO DA ESCOLA

O estágio supervisionado representa um rito de passagem na formação docente dos estudantes de licenciatura, uma oportunidade de experienciar esse saber-fazer pedagógico de dentro da profissão. Cabe destacar, que a escola enquanto instituição social possui uma cultura particular que também influencia o olhar desse futuro professor, o que significa dizer que a abertura do campo escolar para com o estagiário também é importante no fortalecimento dos laços de aprendizagem estabelecidos entre professor/aluno.

Durante os anos de (2021-2022), tive a oportunidade de me inserir em duas instituições de ensino de caráter distinto para a realização do estágio supervisionado, sendo elas o Colégio de Aplicação (CAp) e o Colégio Militar do Recife (CMR). Na primeira instituição realizei o estágio 1 e 2, acompanhando alunos do primeiro ano do ensino médio no turno da manhã, enquanto na outra realizei os estágios 3 e 4, com o mesmo público alvo e também no mesmo horário.

A escolha por dois ambientes de cultura tão divergentes, foi resultado das minhas reflexões diante do cenário político que estávamos vivendo, havia uma bipolarização muito forte no cenário nacional e conseqüentemente, isso influenciava não somente as socializações nas redes sociais, mas também o modo como os indivíduos se relacionavam pessoalmente. Ao meu redor, percebi de certa forma um ar de insustentabilidade de grupos específicos diante dos acontecimentos promovidos pelo governo em exercício, por essa razão, notei ser de suma importância estabelecer pontes de diálogo com os que eram vistos como “diferentes” no quesito de pensamento e afinidades sociais.

Por essa razão, me senti na obrigação de construir pontes de aprendizagem, sair da comodidade institucional que me cercava e me inserir em outros espaços, pois compreender o outro e estabelecer relações de troca são exercícios saudáveis essenciais ao tato pedagógico, além do compromisso científico em alimentar o olhar pesquisador em ambientes distintos. Para apoiar meus escritos, irei utilizar a noção de *ser afetado* da Etnóloga francesa Jeanne Favret-Saada, pois foi esse processo de ser afetada pelo meu campo enquanto estagiária e futura professora, que me estimulou a problematizar o estágio supervisionado como um importante elemento na formação de professores.

O ingresso no Colégio de aplicação foi um momento muito rico para mim, não tive problemas de inserção inicialmente, mas conforme ia falando da qualidade pedagógica e

filosófica do lugar iam surgindo mais interessados e conseqüentemente, a entrada na instituição passou a ser mais concorrida, mas nada que impossibilitasse o acompanhamento do estágio. A coordenação de estágio do CAP, tem uma forma muito acolhedora de lidar com os licenciandos de maneira geral, todos os semestres são realizados encontros de recepção, onde são apresentados aos estagiários não somente a função de cada departamento, mas como eles trabalham em conjunto dentro do Colégio.

Nesse primeiro momento, pude perceber como a partilha também compõe os pilares de sustentação da cultura escolar, os servidores técnicos, professores e gestores partilhavam de uma mesma linguagem no que se refere ao pertencimento de trabalhar no colégio e com os demais colegas. Após essa apresentação inicial, me debrucei com o projeto político pedagógico da instituição, documento responsável por materializar a identidade do CAP, foi através dele que pude compreender como se dava o processo de avaliação, formação e outras atividades desenvolvidas no espaço.

O projeto político pedagógico do CAP tem uma filosofia formativa e humana, ao analisar o documento percebi que a formação qualitativa era mais privilegiada na instituição, algo que me deixou esperançosa em relação ao campo da educação. No entanto, sabemos que este Colégio não é a realidade universal das escolas no Brasil, infelizmente as instituições públicas estaduais e municipais enfrentam um processo de sucateamento e descaso do poder público, inclusive me inserir no CAP me deixou surpresa justamente por se tratar de uma instituição pública que funciona em sua totalidade, uma experiência muito enriquecedora para minha formação enquanto futura docente.

A realização do estágio supervisionado 1 e 2 se deram com as turmas do 1º ano do ensino médio, nos turnos da manhã tive a oportunidade de ser supervisionada pela Professora Fabiana Lima, que além de ser doutora em educação era também especialista em sociologia no ensino médio. Observar as aulas dela e o modo como os alunos participavam dos encontros me cativaram, a relação estabelecida entre educandos e educadores na instituição era bem saudável e produtiva, a docente também me deixava participar dos debates e socialização com a turma, algo que me deixava feliz e em simultâneo engajada, pois reafirmava meu interesse em seguir aquela carreira profissional.

Cabe destacar, que a postura do Colégio de aplicação em meio ao cenário epidêmico foi bem engajada, a instituição desenvolveu um site para estimular os alunos a realizarem atividades livres de maneira coletiva e remota. Assim, eles podiam participar de eventos de games online, clube de leitura, cinemateca e outras ações que buscavam promover a

socialização e a brincadeira entre ambos, uma proposta interessante diante do cenário de adversidades que estávamos vivendo devido à pandemia da Covid-19.

Além disso, os alunos do 1º ano possuíam uma comunicação bem fluida, durante as aulas eles se abriam de maneira tranquila em relação a suas dúvidas, questões e reflexões sobre o que era problematizado em sala de aula. Durante as discussões, percebi que boa parte da turma tinha o hábito de leitura, inclusive de livros atualizados sobre questões sociais, o capital cultural dos alunos também era bem diverso, o que potencializava as trocas estabelecidas não só durante as aulas, mas em atividades paralelas da instituição que tive a oportunidade de acompanhar.

A realização do estágio supervisionado no Colégio de aplicação foi uma experiência enriquecedora, ao analisar as relações administrativas e pedagógicas do lugar percebi que partilha e identidade são elementos fundamentais no processo de gestão. Além disso, ser supervisionada por uma especialista em educação/ensino médio trouxe criticidade ao meu olhar enquanto futura docente, compreender o saber-fazer pedagógico de um professor é uma tarefa complexa e contínua, posso dizer que fui provocada a refletir sobre minha carreira profissional em todos os momentos que estive imersa no CAp, foram vivências prazerosas e em simultâneo reflexivas para minha formação.

Após a finalização do estágio no CAp, fiquei reflexiva sobre qual instituição iria ser minha nova casa pedagógica, estar com uma turma engajada e com uma professora bem qualificada me deixou confortável do ponto de vista institucional. No entanto, a passagem por essa instituição afetou de maneira positiva as minhas reflexões sobre o que era a prática pedagógica e principalmente, o que era de fato ser um bom professor? Esse processo de ser envolvido pelo campo, transformou o meu olhar de Cientista social a ponto de me estimular a busca por novos laços, respostas para minhas indagações mais subjetivas, que naquele momento estavam dispostas a se inserir em lugar novo (FAVRET-SAADA, 2005).

Diante disso, após ser afetada pelas vivências experienciadas no CAp, entrei em contato com a coordenação do Colégio militar do Recife (CMR), no intuito de saber sobre a possibilidade de realizar o estágio supervisionado 3 e 4 na instituição. O primeiro desafio foi os trâmites documentais, era necessário que o termo de compromisso tivesse muitas assinaturas para o ingresso no colégio, por um momento pensei em desistir daquela proposta, mas nos últimos dias de espera recebi a autorização para o acompanhamento das do 1º ano do ensino médio.

Nos primeiros dias de recepção pelo CMR, tive a oportunidade de conhecer meu supervisor de estágio, o professor doutor José Antônio era cientista social com especialização na área de exatas, ele foi responsável por me acompanhar as minhas atividades de regência escolar nas turmas do 1º ano (A, B e C), realizadas no estágio supervisionado 3 e 4 do curso de graduação. Cabe destacar, que os dois primeiros estágios se tratam de um processo de inserção na escola, onde as atividades desenvolvidas pelos discentes se sustentam sob a observação documental, material e grupal dos sujeitos que compõe a cultura escolar da instituição, sendo a prática pedagógica exercida de fato apenas na regência.

O projeto político pedagógico do Colégio militar era um pouco mais fechado, no que se refere aos ideais filosóficos de formação humana, era um documento bem organizado e com princípios atrelados a hierarquia e o mérito, percepção esta oriunda da gestão militar, já que a instituição tem como base o núcleo do exército. Cabe destacar, que os departamentos de ensino eram divididos entre profissionais de função civil e os de função dupla (civil e militar), então nós tínhamos os docentes que estavam apenas com atribuições pedagógicas e os que cumpriam demandas do próprio exército.

Nesse sentido, a sala de aula juntamente com a conduta dos professores, recebiam influência do sistema identitário do lugar, todas as turmas batiam continência a seus docentes, assim como, aos comandantes que visitam o colégio em momentos específicos. As socializações estabelecidas entre professor e aluno, eram antecedidos por estes ritos cotidianos, pelo colégio ter incorporado o perfil de cursinho pré-vestibular, os conteúdos ministrados seguiam a prioridade do que realmente era cobrado em provas como: ENEM, SSA, e vestibulares de seguimento militar, o que acaba condicionando as avaliações a seguirem o modelo padrão desses concursos.

A relação estabelecida entre o supervisor de estágio e os alunos era bem dinâmica, na medida do possível o professor Antônio organiza tanto jogos online como o Kahoot, como também, preparava dinâmicas em sala de aula no intuito de provocar o aprendizado numa linguagem mais digital, e conseqüentemente despertar mais engajamento dos alunos. Quando me inseri nas turmas do 1º ano, busquei realizar em um primeiro momento uma avaliação diagnóstica, processo de observação da turma enquanto grupo coletivo mas também analisando as subjetividades individuais, no intuito de identificar o perfil dos alunos e criar posteriormente com eles um laço afetivo, na tentativa de encaminhar o que Hooks (2020) caracterizou de Pedagogia engajada.

Ao longo dos encontros, consegui construir materiais para serem utilizados em sala de aula, utilizei instrumentos em realidade aumentada 3D, jogos online e também dinâmicas com fotografias, tudo no intuito de estimular a participação dos alunos e construir uma imaginação crítica com eles. O meu supervisor adorava minhas propostas, inclusive em muitas ele colaborava junto comigo para ver a imersão dos alunos nas aulas, confesso que esse processo de tornar a prática pedagógica interessante e, ao mesmo tempo com propósitos formativos é algo desafiador, mas foi uma experiência rica para a minha formação enquanto futura docente.

A minha relação com os alunos foi também um movimento plural e enriquecedor, os discentes possuíam um perfil cultural bem diverso, potencializando as socializações em sala de aula, a maioria estava aberto às trocas que nós propomos naquele espaço, algo que possibilita na organização das propostas pedagógicas. Além disso, recebi um retorno positivo por parte dos alunos e também do supervisor, ambos afirmaram ter aprendido muito em conjunto comigo e com os demais colegas na sala de aula.

Deste modo, após o cumprimento das atividades exigidas pela regência como: lecionar, preparar o plano de ensino/aula, compreender o perfil identitário dos alunos e do espaço escolar, entre outras demandas, encerrei o processo de acompanhamento estabelecido através do estágio supervisionado no Colégio militar. No entanto, embora a regência tenha sido finalizada, a experiência que tive enquanto estudante de licenciatura foi algo muito transformador na minha vida pessoal e profissional.

A escolha por instituições de caráter tão distinto como o CAp e o CMR, me oportunizou a qualificação do meu olhar crítico também enquanto pesquisadora, foram vivências plurais e coletivas que potencializaram a sensibilidade em sala de aula, construindo em mim um tato pedagógico engajado (HOOKS, 2020). Além disso, permitiu a construção de pontes de aprendizado entre mim e as turmas que acompanhei, pude viver a minha profissão de dentro da sala de aula e com a escola, num movimento contínuo e dinâmico.

Por fim, gostaria de finalizar este relato de experiência enfatizando a importância do investimento em programas de incentivo à docência, como o PIBID, Residência pedagógica e projetos de pesquisa que se voltem para a formação de professores, pois infelizmente minha turma da graduação não teve a oportunidade de experienciar programas como esses. São propostas de nível institucional como essas, que fortalecem os cursos de licenciatura e também o engajamento por parte dos licenciandos com a profissão, pois ser professor requer a nutrição da classe de trabalhadores na base, isso significa remunerar e estimular a qualificação profissional dos estudantes de licenciatura em todos os seus níveis de formação.

5 METODOLOGIA

Para responder as questões que nortearam essa pesquisa, os processos metodológicos foram divididos da seguinte forma: revisão de literatura, análise de dados secundários, entrevistas semiestruturadas, aplicação de formulários através da plataforma KoboCollect e consulta dos relatórios de estágios, somados ainda as etnografias online em diários de campo. Durante todo o processo de pesquisa e escrita foi feita a revisão de literatura, no intuito de sistematizar as reflexões propostas pelos autores citados aos dados obtidos através das entrevistas.

Em um primeiro momento, encontrei dificuldades em localizar produções que enfatizassem a temática do estágio supervisionado na área de Ciências Sociais, especificamente em um cenário pandêmico. Além disso, também eram poucos os trabalhos que tratavam a experiência dos licenciandos em estarem imersos no espaço escolar como elemento qualitativo na formação de professores. Por essa razão, a revisão de literatura buscou selecionar materiais não só que estivessem próximos das vivências relatadas nas entrevistas, mas também que trouxessem problematizações aos dados obtidos.

Os dados secundários que interessaram esta pesquisa, foram os documentos oficiais produzidos e divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Ministério da Saúde e também pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), principalmente no que se refere as portarias que deliberaram a suspensão das atividades acadêmicas devido a pandemia da Covid-19. Todos os materiais foram analisados em conjunto, no intuito de produzir uma leitura crítica de como as instruções de medida sanitária organizaram o campo da educação, em específico o ensino superior.

As entrevistas semiestruturadas (Quadro 1) foram realizadas com o corpo discente do curso de Ciências Sociais licenciatura, em específico com os estudantes matriculados na disciplina de Estágio supervisionado nos anos de (2021-2022). A escolha por esse grupo, se deu devido a sua relação com os objetivos da pesquisa, que era justamente analisar as experiências de estágio dos licenciandos buscando compreender a formação de professores em meio à crise sanitária, e em simultâneo, a experiência de desenvolver a prática docente diante do cenário de isolamento social em todo território nacional.

Deste modo, a ideia foi entrevistar os licenciandos matriculados na disciplina de estágio supervisionado, e a partir dos relatos trazidos por esses discentes, analisar de que modo o cenário pandêmico afetou ou não a) Formação pedagógica deles, b) Rendimento acadêmico, c) Relação entre professor/aluno e por fim o interesse em continuar na área profissional. As perguntas direcionadoras das entrevistas, foram estruturadas na plataforma científica KoboCollect, uma ferramenta muito utilizada para coleta de dados em pesquisas quantitativas e qualitativas no campo das humanidades, as entrevistas foram transcritas e armazenadas em um banco de dados.

Os relatórios de estágio, assim como os diários de campo produzidos etnograficamente, também foram utilizados como materiais de apoio nesse processo de pesquisa e escrita. Cabe destacar, que nesses documentos eram registrados não só o resultado da experiência subjetiva de um campo individual, mas elementos de discussão coletiva que foram promovidas durante as socializações com o orientador do estágio na disciplina da graduação. Por essa razão, esses escritos foram incorporados como dados científicos, justamente por se tratar de registros que contemplam as reflexões e problematizações realizadas durante o cenário pandêmico.

A experiência dos estudantes de licenciatura diante de um cenário tão adverso foi nosso ponto principal de análise, pois através de suas contribuições tivemos a possibilidade de compreender diferentes trajetórias no processo de formação docente. Por essa razão, a técnica selecionada para analisar os dados foi a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2010), uma estratégia que permitiu o olhar crítico dentro da observação dos relatos obtidos com as entrevistas.

A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010) é uma técnica de comunicação que analisa significados de uma mensagem/discurso. É uma análise interpretativa por parte do investigador, que considera os contextos em que o conteúdo é produzido. Nesse sentido, como afirma Bardin (2010), ao escolher a categoria da experiência subjetiva, que foi o objeto examinado, o pesquisador pode captar não só o que é dito explicitamente, mas também realizar inferências a partir do sentido da palavra do que foi dito pelos interlocutores. Assim, a partir dessa abordagem podemos encontrar nos dados as subjetividades e motivações dos estudantes de licenciatura, interpretando suas vivências e trajetórias enquanto futuros professores.

QUADRO 1 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Perguntas	Objetivos	Desdobramentos	Categorias
<p>BLOCO 1</p> <p>Nome; Idade; Raça/cor que se identifica; Gênero; Período da graduação que se encontra.</p>	<p>Conhecer o perfil dos discentes de licenciatura, e se esses estudantes estavam com a matrícula regular ativa.</p>	<p>Entender se as questões de gênero ou raça tinham influência no modo como o estudante acompanhava o curso de graduação.</p>	<p>Características dos licenciandos/as.</p>
<p>BLOCO 2</p> <p>1)Você já exercia a função de docente antes do estágio?</p> <p>2)Você participou do Programa de iniciação à docência (PIBID)?</p> <p>2.1 Como isso afetou seu olhar sob a prática docente?</p>	<p>Analisar a experiência docente dos licenciandos, e a partir dos relatos compreender se essa imersão ou não afetou o olhar deles sobre a prática pedagógica e formação profissional.</p>	<p>Interpretar os relatos de experiência dos licenciandos, se atendendo a articulação que os mesmos fazem sobre experiência prática e subjetividade.</p>	<p>Experiência profissional e iniciação à docência na trajetória dos estudantes.</p>
<p>BLOCO 3</p> <p>1)Você encontrou dificuldades para a realização do estágio supervisionado?</p> <p>2)A sua experiência em realizar o estágio supervisionado foi...? Justifique sua resposta</p>	<p>Compreender a experiência de inserção dos licenciandos, como foi articulado sua relação com o grupo classe e com o supervisor, e se essas relações foram produtivas para o seu desenvolvimento pedagógico.</p>	<p>Entender a relação estabelecida entre docentes e discentes no estágio, e se isso foi um pivô positivo na construção do Ethos docente dos licenciandos.</p>	<p>Processos de ensino e aprendizagem com o espaço escolar e com os sujeitos sociais.</p>
<p>3)A relação estabelecida com os alunos durante o estágio foi...? Justifique sua resposta</p> <p>4)A relação estabelecida com o professor supervisor foi...? Justifique sua resposta</p> <p>5)Você teve liberdade para desenvolver suas atividades na instituição?</p>	<p>Compreender a experiência de inserção dos licenciandos, como foi articulado sua relação com o grupo classe e com o supervisor, e se essas relações foram produtivas para o seu desenvolvimento pedagógico.</p>	<p>Entender a relação estabelecida entre docentes e discentes no estágio, e se isso foi um pivô positivo na construção do Ethos docente dos licenciandos.</p>	<p>Processos de ensino e aprendizagem com o espaço escolar e com os sujeitos sociais.</p>
<p>BLOCO 4</p> <p>1)Você encontrou dificuldades de acompanhar a disciplina de</p>	<p>Analisar a experiência dos licenciandos na formação acadêmica, sua relação com o professor orientador do estágio supervisionado e sua</p>	<p>Identificar como as socializações do estágio afetam o olhar dos discentes em relação a sua formação pedagógica, e</p>	

<p>estágio na graduação de maneira remota?</p> <p>2)A experiência em acompanhar a disciplina remotamente foi...? Justifique</p> <p>3)Em relação ao seu rendimento acadêmico, você acredita que sofreu influência do sistema remoto ou do cenário pandêmico? Justifique.</p>	<p>produtividade acadêmica no cenário de isolamento.</p>	<p>principalmente se a experiência de cursar a graduação remotamente afetou sua vida acadêmica.</p>	<p>Formação de professores, trocas de aprendizagem e socialização, vida acadêmica.</p>
---	--	---	--

Fonte: A autora (2023).

O roteiro exposto anteriormente foi utilizado durante as entrevistas com os licenciandos, tendo por objetivo compreender os elementos externos e internos que influenciaram no processo de realização do estágio supervisionado. Compreender a trajetória dos estudantes ou até o percurso profissional desenvolvido por eles antes da inserção no componente curricular, contribuíram de certa forma na análise subjetiva dos licenciandos, suas motivações ou inclinações identitárias ao longo do processo de formação.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O cenário de crise sanitária provocado pela pandemia da Covid-19, afetou diversas instituições do meio social, em decorrência disto, o modo como as pessoas se inseriam nesses espaços para trabalhar, estudar, socializar, entre outras atividades foi impactado. No campo da educação, uma das mudanças mais significativas que ocorreu por influência do quadro pandêmico, foi a transposição das atividades administrativas e pedagógicas desenvolvidas presencialmente para a condição remota.

Quando falamos de transposição no formato do ensino, não se trata apenas de uma mudança técnica, a crise sanitária reconfigurou toda a cultura escolar, principalmente no modo como os indivíduos participaram das relações de ensino e aprendizagem. Cabe destacar, que a realidade digital experienciada por alunos, professores, diretores, técnicos entre outros indivíduos foi distinta, pois o acesso a dispositivos e rede de internet não era homogêneo, e conseqüentemente, quem tinha melhores condições financeiras se inseria nesses espaços de maneira mais proveitosas do que os vulneráveis. Além disso, esse cenário também foi responsável pela evasão dos alunos da escola básica, muitos precisaram trabalhar para ajudar na renda dos familiares, e devido à dupla carga horária, precisavam abandonar o espaço escolar.

No Ensino Superior, em específico na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, o acesso a dispositivos eletrônicos e rede de internet foi ofertado pela instituição no período pandêmico, no intuito de promover condições dos discentes terem acesso às aulas remotas e evitar possíveis evasões. Através do formulário de inclusão digital, a Pró Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) concedeu equipamentos como (tablet e notebooks) para os estudantes da graduação, somado a isso também ocorreu a distribuição de chips com acesso à internet, os discentes interessados realizavam um cadastro e aguardavam a autorização de disponibilidade, após esse processo ambos podiam se deslocar até a secretaria para apanhar os materiais.

Foram aproximadamente 1.120 estudantes contemplados com chips e tablets oferecidos pela (PROAES) isso só no campus Recife, cabe destacar que essa ação de inclusão digital contemplou os três campus da UFPE (Recife, Caruaru e Vitória de Santo Antão), no intuito de minimizar os danos causados pela pandemia da Covid-19 nas relações de ensino e aprendizagem estabelecidas entre docentes e discentes.

No que se refere ao **quadro de matrículas** na disciplina do estágio supervisionado, o cenário pandêmico impactou no quantitativo de estudantes que optou por acompanhar o semestre letivo. No ano de 2019, foram ofertadas em torno de 31 vagas para este componente curricular, destas nenhuma chegou a ser cancelada ou indeferida (Figura 1), no ano de 2020 analisando os semestres de oferta, houve uma redução de aproximadamente 61,29% dos discentes matriculados (Figura 2), abaixo temos os quadros disponibilizados pelo departamento das licenciaturas diversas, que fica no Centro de Educação (CE) (Apêndice A).

FIGURA 1 – RELAÇÃO DE DISCENTES MATRICULADOS NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO EM CIÊNCIAS SOCIAIS 2 NO ANO DE 2019.

COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS LICENCIATURAS

Órgão Ofertante: COORDENAÇÃO DAS LICENCIATURAS DIVERSAS

Período Letivo: **2019.1**

Componente Ofertado: TE742 - ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS 2

Turma	Vagas Definidas	Total de Vagas Preenchidas		
		Confirmadas	Pendentes	Indeferidas / Canceladas
5W	31	31	0	0

Fonte: Departamento de Licenciaturas Diversas do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2023).

FIGURA 2 – RELAÇÃO DE DISCENTES MATRICULADOS NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO EM CIÊNCIAS SOCIAIS 2 E 4 NO ANO DE 2020

Período Letivo: 2020.1

Componente Ofertado: TE742 - ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS 2

Turma	Vagas Definidas	Total de Vagas Preenchidas		
		Confirmadas	Pendentes	Indeferidas / Canceladas
5X	21	21	0	1

Componente Ofertado: TE744 - ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS 4

Turma	Vagas Definidas	Total de Vagas Preenchidas		
		Confirmadas	Pendentes	Indeferidas / Canceladas
5R	12	12	0	7

Fonte: Departamento de Licenciaturas Diversas do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2023).

No ano de **2021** (Figura 3), o acompanhamento do componente curricular teve um quantitativo de matriculados que se aproximou do público integral que esteve presente em 2019, onde apenas 16,12% dos discentes não realizaram a matrícula no semestre letivo. Quando comparamos a relação de público de 2019 com o ano de 2022 (Figura 4), o quadro de discentes que optaram por não acompanhar a disciplina passa de 16,12% para 25,80%, abaixo segue os quadros disponibilizados pelo Departamento de Licenciaturas Diversas.

FIGURA 3 – RELAÇÃO DE DISCENTES MATRICULADOS NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO EM CIÊNCIAS SOCIAIS 1 E 3 NO ANO DE 2021

Período Letivo: 2021.2

Componente Ofertado: TE741 - ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS 1

Turma	Vagas Definidas	Total de Vagas Preenchidas		
		Confirmadas	Pendentes	Indeferidas / Canceladas
ST	27	27	0	1

Componente Ofertado: TE743 - ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS 3

Turma	Vagas Definidas	Total de Vagas Preenchidas		
		Confirmadas	Pendentes	Indeferidas / Canceladas
5R	27	27	0	4

Fonte: Departamento de Licenciaturas Diversas do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2023).

FIGURA 4 – RELAÇÃO DE DISCENTES MATRICULADOS NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO EM CIÊNCIAS SOCIAIS 2 E 4 NO ANO DE 2022

Período Letivo: 2022.1

Componente Ofertado: TE742 - ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS 2

Turma	Vagas Definidas	Total de Vagas Preenchidas		
		Confirmadas	Pendentes	Indeferidas / Canceladas
5V	26	26	0	1

Componente Ofertado: TE744 - ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS 4

Turma	Vagas Definidas	Total de Vagas Preenchidas		
		Confirmadas	Pendentes	Indeferidas / Canceladas
5T	23	23	0	0

Fonte: Departamento de Licenciaturas Diversas do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2023).

Nesse sentido, diante da exposição dos dados foi possível analisar que em 2020 tivemos um quadro de matrículas afetado pelo cenário de crise sanitária, comparado aos resultados obtidos entre 2021 e 2022 com relação a 2019. Cabe destacar, que nesse primeiro ano de isolamento social, a Universidade Federal de Pernambuco decidiu por não contabilizar as possíveis faltas dos discentes no sistema eletrônico institucional, como uma forma de flexibilizar as demandas acadêmicas tendo em vista a realidade adversa que estava sendo experienciada por todos, algo que pode ter influenciado no interesse dos discentes por acompanhar o componente no semestre letivo de 2020.

Ao todo foram obtidos para esta pesquisa aproximadamente **32 formulários**, levando em consideração que no período pandêmico as turmas da disciplina de estágio supervisionado iniciaram no ano de 2020 com aproximadamente 12 alunos matriculados, esse quantitativo representa bem as turmas que acompanharam a disciplina nos anos seguintes. Além disso, a pesquisa privilegiou a experiência subjetiva e por essa razão a quantidade de respondentes foi o suficiente para o desenvolvimento da análise.

Dos **32 respondentes do questionário**, na pergunta sobre gênero, que era uma questão de múltipla escolha, se identificam com o gênero feminino 59,37% enquanto que 37,5% são do gênero masculino, além disso, 3,12% se identificam enquanto não-binárias e gênero fluído. Sobre a **idade** dos participantes, no questionário a pergunta era aberta, no entanto, só podiam ser respondidos com números e não por extenso, neste caso foi feita uma média com os valores, os entrevistados tinham em média 24 anos de idade.

Na questão que se referia ao **período letivo** no qual os discentes estavam matriculados, foi feita uma categorização nas opções para facilitar a exposição, dos respondentes 44,83% estavam no 8º período, 31,03% no 9º período, 15,62% no 7º período e 13,79% encontravam-se em períodos distintos. Embora estivessem em momentos distintos do curso de graduação, todos os estudantes cursaram as disciplinas do estágio supervisionado juntos durante o período pandêmico, o que oportunizou uma experiência próxima em relação ao cenário de isolamento social.

Em se tratando de **raça/cor**, a questão atribuída era de múltipla escolha, onde as alternativas seguiam as categorias adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 34,48% dos respondentes identificaram-se como brancos, 37,93% como pretos e 34,48% por pardos. No que se refere a identidade étnica racial dos licenciandos entrevistados,

foram ao todo cerca de 72,41% dos discentes que se identificam como pessoas pretas/pardas, um quantitativo elevado se comparado com os estudantes que se autodeclararam brancos, o que demonstra que as turmas de estágio supervisionado possuem um público étnico diversificado.

Sobre a predominância quantitativa de discentes pretos/as e pardos/as nos cursos de licenciatura, não se trata de um dado expressivo apenas entre os regentes das Ciências Sociais, na verdade podemos comparar as informações expostas anteriormente com a discussão proposta por Dilian da Rocha Cordeiro, Ketheleen Vieira e Orquídea Maria Guimarães (2021) nos estudos sobre o perfil dos estudantes de licenciaturas diversas da UFPE. Nesse estudo, é discutido que a ampliação do ensino superior somado às políticas públicas voltadas para as cotas raciais, foram pilares que tornaram possível à inserção dos jovens provindos das camadas populares nas universidades, isso inclui os jovens pretos/as e pardos/as oriundos em sua maioria das instituições públicas de ensino (CORDEIRO; VIEIRA; GUIMARÃES, 2021).

A escolha dos discentes pelos cursos de licenciatura, sofrem influência de diversos fatores, entre eles os interesses subjetivos em seguir a carreira docente, mas também pela necessidade de qualificação superior para se inserir no mercado. Há de certa forma uma predominância de licenciandos que conciliam estudo com trabalho, e isso afeta o modo como cada discente irá experimentar sua formação durante o curso superior, por essa razão é de suma importância pensar no fortalecimento de políticas e estratégias por parte das Instituições públicas de ensino que se voltem para a permanência qualitativa dos estudantes nos cursos de graduação da licenciatura diversa, justamente por haver uma predominância de licenciandos que provém das camadas populares.

Em relação aos possíveis **desafios** para a realização do estágio supervisionado, os discentes tiveram a oportunidade de mencionar por extenso os elementos que prejudicam suas atividades, dos respondentes 84,37% destacaram que tiveram dificuldades para desenvolver o E.S, enquanto que 15,62% afirmaram ter realizado o estágio com êxito. No quadro abaixo (Quadro 2), há uma relação das dificuldades apontadas pelos discentes como pontos negativos ao desenvolvimento da prática docente.

QUADRO 2 – DIFICULDADES APONTADAS PELOS DISCENTES DE CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE.

DIFICULDADES APONTADAS PELOS DISCENTES		
Falta de Experiência	Aulas em Formato Remoto	Incentivo Financeiro
50%	28,12%	21,87%

Fonte: A autora (2023).

No que se refere a **experiência profissional** anterior ao estágio, a questão proposta aos discentes foi mista, tendo a opção de justificar a alternativa de múltipla escolha selecionada, dos respondentes 65,62% afirmam não ter desenvolvido atividades profissionais antes de ingressar no E.S, enquanto que 34,37% dizem ter realizado práticas docentes em espaços escolares.

Diante do exposto, é possível perceber um certo emparelhamento entre os dados referentes às dificuldades apontadas por ambos para a realização de tal componente curricular, com as informações já mencionadas sobre experiência profissional, pois os licenciandos que afirmam não ter exercido práticas docentes antes de se inserir no estágio supervisionado, são os mesmos que apontam ser a ausência desse tato pedagógico, o maior desafio para a realização da regência.

Inclusive, o elemento “experiência” foi uma questão recorrente não só como quesito antecedente a prática do estágio supervisionado, mas também durante a formação enquanto futuros professores; Dos licenciandos que participaram da aplicação dos questionários, 90,62% afirmam não terem participado do Programa de Incentivo à Docência (PIBID), enquanto que 9,37% dizem ter realizado atividades relacionadas ao programa em algum momento do curso de graduação, abaixo segue as transcrições de alguns dos relatos obtidos no que se refere a influência da experiência do PIBID na formação deles, inicialmente temos as falas de quem foi

oportunizado e posteriormente dos que não foram, para tornar compreensível os impactos desse dado.

“Acredito que a participação em outros projetos somados ao PIBID, fizeram com que eu tivesse maior segurança, não só para ministrar a aula, mas também nesse processo de gerenciamento pedagógico com os alunos!” (Vitória, 24 anos)

“Participar do PIBID, trouxe um olhar mais profundo a minha prática, uma sensibilidade mais qualitativa e capacidade de lidar com as adversidades da sala de aula!” (Raissa, 25 anos).

“Ter participado do PIBID me deixou mais sereno, pois não fiquei desesperado quando precisei fazer o planejamento pedagógico, por exemplo.” (Yuri, 23 anos)

Sobre não ter tido a experiência do PIBID durante a formação:

“Eu senti a sensação de despreparo, o PIBID é de certa forma uma oportunidade do licenciando se inserir no campo escolar, é como se fosse uma “casa comum” na formação de um professor” (Maria, 24 anos).

“Afetou na minha inserção no próprio curso de licenciatura, a sensação de lacuna na formação foi muito grande” (Luís, 24 anos).

“Péssimo! Senti muita insegurança em ministrar uma aula durante o estágio depois, justamente por não ter tido a experiência da docência, como ter prática docente sem experiência escolar?” (Mariana, 23 anos).

É fundamental compreendermos a partir dos dados obtidos, que nós temos aproximadamente 90,62% dos licenciandos regentes do curso de Ciências Sociais que estão inseridos na Universidade desde o ano de 2018, mas chegam ao final da sua trajetória acadêmica sem passar por qualquer Programa de incentivo à docência. Essa informação é um dado relevante, pois precisamos falar sobre o impacto da ausência de experiência profissional no tato pedagógico desses discentes, e principalmente, a influência dessa lacuna no modo como esses futuros professores irão se inserir no mercado de trabalho (SANTOS; SOBRAL, 2020).

Nos escritos que tratam sobre prática e formação docente, Pimenta (1997) resgata a importância não só do estágio supervisionado, mas também do Programa de incentivo à docência – PIBID na experiência profissional dos licenciandos. O saber experiencial representa um dos conhecimentos essenciais no desenvolvimento da prática pedagógica, pois é por meio dele que o estudante de licenciatura sente o espaço escolar e toda a sua cultura de maneira conjunta com os indivíduos que fazem parte dela, isso além de potencializar sua trajetória enquanto um futuro professor, sensibiliza o tato necessário nas relações de ensino e aprendizagem.

Deste modo, não ter um Programas de incentivo tão importantes quanto o PIBID e posteriormente a Residência pedagógica num curso de licenciatura, é mais que uma lacuna, trata-se da desconfiguração da formação de professores, pois retira dos discentes a oportunidade de lidar com a realidade do campo profissional. Além disso, pode enfraquecer o interesse pela carreira, pois o estímulo de se inserir e permanecer nos espaços escolares muitas vezes recebe engajamento quando os licenciandos são inseridos de maneira qualitativa nas instituições (PIMENTA, 1997).

As transcrições expostas anteriormente reforçam essa percepção, se por um lado a sensação de “angústia”, “lacuna” e “inexperiência” são sentimentos presentes nas falas dos licenciandos que não foram inseridos no PIBID, os que tiveram essa oportunidade afirmam sentir “sensibilidade”, “serenidade” e “segurança” no desenvolvimento da prática pedagógica, justamente por terem recebido essa bagagem qualitativa (PIMENTA, 1997).

Em relação ao **Ensino remoto** e a experiência de acompanhar a disciplina de estágio na graduação, a questão era fechada com categorias de mensuração, no entanto, oportunizou os licenciandos justificarem sua alternativa, dos respondentes 18,75% afirmam ter sido muito boa, 6,9% boa, 44,83% afirmam ter sido razoável, 27,59% ruim e 10,34% muito ruim. O cenário de crise sanitária provocado pela pandemia da Covid-19, inseriu os licenciandos em uma realidade completamente adversa do que estava habituado a experienciar, não só a comunidade acadêmica foi afetada, mas todo o campo da educação a nível global, conseqüentemente, as relações de ensino e aprendizagem que antes contavam com dinâmicas próprias em sala de aula precisaram ser incorporadas a modalidade remota de ensino (SOUZA; FERREIRA, 2020).

Por decorrência desse cenário, o acompanhamento das aulas remotas para os estudantes foi uma questão delicada, pois como já foi discutido inicialmente, a crise sanitária potencializou o quadro de desigualdades sociais já existentes, e conseqüentemente, ter acesso aos encontros e permanecer até o final dos semestres não era uma realidade disponível a todos (SOUZA; FERREIRA, 2020). Essa realidade materializa-se sob o rendimento institucional dos licenciandos, elemento que também sofreu influência do cenário pandêmico, acompanhar tantas demandas pedagógicas por meio de uma tela digital afetou não só o físico, como também o emocional deles, comprometendo a qualidade do aproveitamento discente.

Em relação ao **rendimento acadêmico** no período remoto, a questão atribuída aos discentes era fechada com categorias de mensuração, sendo possível justificar a resposta em

seguida, dos respondentes 15,62% caracterizaram como muito bom, 27,59% por bom, 31,03% razoável, 31,03% ruim e 3,45% muito ruim. A seguir, temos os relatos dos discentes sobre essa vivência de ensino remoto num contexto de isolamento social.

“Ninguém estava acostumado com esse modelo, foi bem cansativo pra mim principalmente pela administração do tempo, e a realização de tantas demandas nas plataformas digitais” (João, 26 anos).

“O cenário pandêmico, as condições emocionais e o cansaço mental fez com que a experiência fosse ruim, senti como se tivesse no “automático” (Raissa, 25 anos)

“Fiz o que consegui sabe? Mas infelizmente não tive um proveito bom igualmente tinha no presencial, eram muitas demandas e eu estava cansada emocionalmente” (Mariana, 23 anos).

“Minhas notas baixaram demais! Mas principalmente o meu interesse em acompanhar tantas horas de aula e atividades era bem menor, parecia que não dava tempo de fazer nada, não me adaptei a essa realidade remota” (Leandra, 23 anos).

Os relatos expostos anteriormente sobre a experiência discente perante o ensino remoto, conectam-se aos escritos dos professores Danielle Grace de Almeida e Diego José Alves Alexandre (2022) no que se refere a ensino e formação em um período pandêmico, principalmente no quesito potencialização das desigualdades durante a crise sanitária. Em um primeiro momento, os autores tratam sobre a importância de promover formação digital ao corpo docente, pois essa realidade adversa mostrou que a instrumentalização de técnicas e plataformas digitais são essenciais para obter uma melhor inserção com as novas formas de ensino.

Nesse sentido, no que se refere à relação estabelecida entre discentes e os ambientes virtuais, como apontam Almeida e Alexandre (2022) sob a figura do “nativo digital”, há uma percepção equivocada de que os jovens por estarem inseridos em um momento de globalização das redes estariam integralmente preparados para a inserção nesses espaços de socialização. O Brasil é historicamente um país desigual, a crise sanitária provocada pela pandemia da Covid-19 não só potencializou essa realidade, como também tornou evidente um quadro já existente e experienciado pelos mais vulneráveis. Por essa razão, condições de acesso e permanência na cultura digital são elementos que precisam estar presentes em todas as instituições de ensino que compõem o campo educacional (ALMEIDA; ALEXANDRE, 2022).

Ainda sobre as **difficultades vivenciadas** pelos discentes durante a experiência do ensino remoto, há um elemento importante que também foi destacado pelos licenciandos: a ausência de incentivos financeiros. Cerca de 21,87% dos estudantes, afirmam que a falta de

auxílio/bolsas para a realização do componente curricular obrigatório tornou o acompanhamento do estágio supervisionado algo desafiador, isso somado aos desafios estruturantes que foram provocados pelo cenário de crise sanitária.

Isso se deve ao fato de que nas entrelinhas do **termo de compromisso** do estágio supervisionado, há algumas restrições em relação ao pagamento de possíveis auxílios/bolsas para os estagiários. Mesmo os estudantes desenvolvendo uma carga horária extensa de atividades, ministrando aulas, acompanhando turmas de maneira integral, construindo relatórios e etc. as ações realizadas pelos discentes não conta com qualquer remuneração ou incentivo financeiro, inclusive por parte da própria Universidade Federal de Pernambuco, abaixo segue figura (Figura 5) com trecho do documento que menciona essa informação (Anexo A).

FIGURA 5 – TRECHO DO TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE CIÊNCIAS SOCIAIS.

7. BOLSA e AUXILIO TRANSPORTE: O estagiário **NÃO** receberá bolsa ou outra forma de contraprestação da unidade da UFPE **CONCEDENTE** do estágio, bem como, auxílio-transporte e outros benefícios.

8. COMPROMISSOS DO ESTAGIÁRIO: a) observar as normas e regulamentos internos da **CONCEDENTE**; b) cumprir a programação do estágio; c) zelar pelos materiais, equipamentos e bens em geral da **CONCEDENTE**, sob os seus cuidados; d) manter em absoluto sigilo, durante e após o estágio, quaisquer informações de caráter confidencial a que tiver acesso; e) apresentar relatório circunstanciado de estágio, monografia, trabalho de conclusão de curso e/ou submeter-se a outras

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação e Coordenação do Curso de Ciências Sociais (2023).

Como mencionado anteriormente, é possível analisar que na parte intitulada “Bolsas e Auxílios” do termo de compromisso disponibilizado pela Coordenação do curso, está destacado que a Universidade Federal de Pernambuco não se responsabiliza por remunerar os estudantes de licenciatura, assim como, não permite o recebimento de qualquer incentivo ou ajuda de custo por parte da instituição na qual o estudante desenvolverá as atividades exigidas pelo componente curricular.

Cabe ressaltar, que embora a presente pesquisa trate de uma experiência ocorrida num momento de isolamento social, ainda assim, essa informação sobre as restrições impostas pela UFPE no que se refere ao pagamento de auxílios tem sua importância, pois o modo como a instituição, departamentos, secretarias e Coordenações tratam a formação de professores, nos leva a pensar sobre o modo como esses licenciandos estão sendo acompanhados no campo do ensino superior. A licenciatura continua sendo um curso protagonizado por estudantes que

mesclam trabalho e estudo (CORDEIRO; VIEIRA; GUIMARÃES, 2021; FONTE, 2021), e por essa razão incentivos financeiros contribuem não só para o fortalecimento das licenciaturas, mas também para o interesse desses discentes pela profissão.

No bloco três do formulário, as perguntas se voltavam para a realização do estágio nos espaços escolares e em simultâneo no ensino superior, ambas possuíam categorias de mensuração com a opção de justificativa. Sobre a realização do estágio supervisionado nas instituições escolares, 42,85% dos respondentes relataram ter tido uma experiência boa, enquanto que 18,75% dizem ter sido razoável, 12,5% Muito boa, e 3,12% Muito ruim.

Em relação às justificativas dadas pelos discentes sobre a questão anterior, havia uma certa aproximação entre as respostas atribuídas por eles, tanto no quesito da experiência positiva quanto negativa. A seguir, podemos analisar as transcrições dos relatos obtidos seguindo a mesma sequência de mensuração, de boa até muito ruim.

“Estar com os alunos em sala de aula foi uma experiência boa, viver a prática docente mesmo que em um momento tão adverso fez o estágio supervisionado ser produtivo” (Jéssica, 23 anos).

“Foi um prazer estar na sala de aula e posteriormente acompanhar as demandas dos alunos, acredito que seja o sonho de todo estudante de licenciatura desde o primeiro período, foi um acompanhamento maravilhoso, além de uma imersão muito boa!” (Vinícius, 23 anos).

“Apesar do cenário de crise sanitária, consegui desenvolver as atividades do estágio, não foi integralmente como eu esperava, mas tive um proveito razoável na experiência com o espaço escolar” (Amanda, 24 anos).

“O desgaste psicológico de ter que realizar tantas demandas em um cenário pandêmico foi horrível! Não consegui me dedicar 100%, além de que tive muitos problemas financeiros e na vida doméstica, por essa razão não tenho muito a comentar sobre a experiência do estágio, porque tinham outras coisas acontecendo na minha vida que me impossibilitaram de ter um melhor rendimento” (Jonas, 24 anos).

A realização do componente curricular durante um cenário pandêmico, foi uma experiência distinta entre os licenciandos, não somente pela realidade do isolamento social e todos os seus desdobramentos, mas também porque antes desse quadro tão adverso já havia desafios que tornavam a inserção dos estudantes um processo desafiador. Cabe destacar, que não há incentivos por meio de bolsas/auxílios para o estágio supervisionado na UFPE e muitos desses estudantes, como vimos anteriormente, não participaram do Programa de Incentivo à Docência (PIBID). Logo, é preciso compreender que a pandemia da Covid-19 foi um fator de

potencialização das dificuldades já existentes na trajetória acadêmica dos estudantes da licenciatura.

Na questão que tratava sobre a relação estabelecida entre **estagiários e alunos**, a pergunta foi categorizada através de escalas (muito bom a muito ruim) mas também havia a possibilidade de justificar a resposta assinalada anteriormente, sobre o desenvolvimento do estágio supervisionado, 46,87% dos discentes afirmam ter tido uma experiência muito boa, enquanto que 34,37% dizem ter sido boa e 18,75% razoável. Logo, vemos que acompanhar turmas através da regência, se mostra como uma oportunidade de inserção profissional nos cursos de licenciatura, pois permite a produção crítica dos discentes, além de estimular o saber-fazer pedagógico deles enquanto futuros professores, o estágio supervisionado acaba sendo uma imersão na prática pedagógica de dentro da profissão.

Em relação a **liberdade** para o desenvolvido das demandas do estágio supervisionado, a questão era fechada com categorias de mensuração, no entanto, ofereciam a oportunidade de justificativa aos discentes, dos respondentes 84,37% afirmaram ter desenvolvido com êxito as demandas curriculares, enquanto que 15,62% dizem não ter conseguido liberdade para a realização das atividades. Cabe destacar, que os desdobramentos da regência durante o estágio supervisionado, contam com a colaboração de fatores institucionais e pedagógicos para seu fortalecimento, a postura da instituição materializada na figura do diretor/gestor é essencial na inserção dos discentes no campo, além disso, o supervisor também tem uma parcela significativa no que se refere ao modo como o licenciando experiencia a cultura da sala de aula.

Na questão que trata sobre a relação estabelecida entre **estagiários e professor supervisor**, a pergunta era fechada com categorias de mensuração, no entanto, também havia a possibilidade de justificar a resposta atribuída, dos respondentes 43,75% dizem ter tido uma relação muito boa, 21,87% boa, 28,12% razoável, 3,45% ruim e 3,45% muito ruim. As trocas estabelecidas entre discentes e supervisores nesse processo de acompanhamento da regência, sofre influência de muitos fatores, desde a abertura da escola para inserção do licenciando até o interesse do docente em supervisionar e preparar o olhar crítico daquele estudante, o que significa dizer que a pandemia da Covid-19 foi responsável também por potencializar os desafios enfrentados nesse processo de acompanhamento e formação de professores, justamente por limitar as interações entre ambos.

No entanto, os discentes entrevistados destacam ter conseguido estabelecer relações de ensino e aprendizagem enriquecedoras com seus respectivos supervisores, mas, essa troca não foi uma realidade para todos os estudantes, por essa razão a seguir temos as transcrições novamente dos relatos compartilhados conosco através do questionário, seguindo a escala de quem atribuiu fatores satisfatórios ou não.

“A professora supervisora era formada em sociologia da educação, e a trajetória intelectual dela somado às trocas afetivas que tivemos foi essencial no estágio, principalmente num quadro de isolamento social” (Lisa, 24 anos).

“O meu supervisor do estágio me deu muita liberdade, auxiliava nas minhas aulas e conversava ao final de cada encontro sobre o que precisávamos melhorar para potencializar a socialização com os alunos” (Julia, 24 anos).

“A professora do estágio me dava conselhos de como melhorar, sugeria dicas nos meus materiais e me convidava para eventos sobre minha área, tudo visando o enriquecimento do estágio, fui muito grata por tudo que ela fez por mim!” (Maria, 25 anos.)

Sobre as experiências não satisfatórias dos licenciandos

“O professor da escola não tinha formação na área, além disso, não sentia interesse em me supervisionar de fato, aprofundar as reflexões sobre a prática ou até mesmo auxiliar nos encontros com a turma, foi meio vazio pra mim o acompanhamento por parte dele!” (Mateus, 24 anos).

“A professora não tinha formação em sociologia, e de certa maneira não queria me ajudar a desenvolver as atividades exigidas no estágio, me senti bem largado na verdade e isso afetou meu desempenho” (Rafael, 26 anos).

“Não me senti acompanhado de fato pelo professor, ele não dava abertura para aprofundamentos sobre a minha prática e isso me deixava num impasse, afinal ele era o docente responsável pela turma, embora eu tenha conseguido na medida do possível realizar as ações do estágio, acredito que a falta de relações mais estreitas prejudicou o desenvolvimento da supervisão” (Igor, 25 anos).

No capítulo três do livro *Pedagogia da Autonomia*, intitulado “Ensinar é uma especificidade humana”, Paulo Freire (FREIRE, 1996) fala sobre a importância do diálogo na relação de ensino e aprendizagem, pois é nessa possibilidade de diálogo estabelecida entre educandos e educadores que a reflexão se legitima, e a prática docente resplandece sua boniteza.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (FREIRE, 1996, p. 69).

Nesse sentido, a participação ativa dos docentes orientadores e supervisores no acompanhamento do estágio supervisionado representa um pilar de sustentação essencial na formação docente, pois é através da abertura e possibilidade do diálogo com seus licenciandos que a boniteza presente no saber-fazer pedagógico se renova, o docente aprende a revisitar sua conduta enquanto uma prática artesã, e esse processo se revitaliza quando novos discentes compartilham suas vivências experienciadas no campo escolar (FREIRE, 1996).

Além disso, é de suma importância a articulação da Coordenação dos cursos de licenciatura com as instituições escolares que recebem os licenciandos, pois o emparelhamento entre comunidade escolar e acadêmica estreitam os laços entre sociedade e universidade, fortalecendo um elo que o pedagogo Luís Carlos Marques de Sousa (2021) caracteriza por uma Gestão democrática comprometida com a autonomia de seus sujeitos sociais.

Nesse sentido, é preciso compreender que a relação de ensino e aprendizagem estabelecida entre licenciandos e orientadores/supervisores, se fortalece não somente pela subjetividade de ambos, mas também depende do modo como as Coordenações de curso, departamentos, Universidade e instituições públicas estaduais se articulam e participam dessa extensa rede que é a gestão democrática (SOUSA, 2021). Sendo assim, o emparelhamento pedagógico e filosófico das estruturas macro e micro de ensino, potencializam os laços de autonomia na gestão e promovem um olhar mais sensível e engajado para a formação de professores (PIMENTA, 1997).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do percurso realizado com os estágios curriculares no curso de graduação, e posteriormente através da pesquisa desenvolvida para este trabalho monográfico, foi possível acessar mais profundamente a experiência de formação discente na pandemia, especificamente a dos licenciandos do curso de Ciências Sociais da UFPE. Pois, promover reflexões sobre os relatos obtidos nas entrevistas com os estudantes, trouxeram dados relevantes não só sobre os desdobramentos do estágio supervisionado em meio à crise sanitária, mas também compreender que implicações essa realidade teve na formação dos discentes de licenciatura. Sendo assim, a avaliação é de que a pesquisa foi importante porque contribuiu para uma análise qualitativa sobre a formação de professores diante de um cenário de adversidades.

Através das entrevistas realizadas, foi possível compreender em maiores detalhes as experiências dos licenciandos em relação ao desenvolvimento do estágio supervisionado, o que evidenciou dificuldades e limitações em relação ao processo de formação no contexto remoto. Em um primeiro momento, buscamos traçar aspectos do perfil deles, quem eram os estudantes que se encontravam em processo de formação, em seguida quais eram segundo os mesmos as maiores dificuldades de realização do componente curricular, e principalmente se os elementos apontados pelos estagiários impactaram as relações estabelecidas com o campo escolar, professores supervisores/orientadores e alunos do ensino médio.

No que diz respeito ao acompanhamento das atividades de estágio supervisionado de maneira remota, cerca de 44,83% dos entrevistados relataram ter sido uma experiência razoável, enquanto que 38,03% destacam ter sido um processo ruim e 25,65% dos licenciandos afirmaram ter sua uma experiência positiva. Para compreender as motivações das respostas atribuídas pelos estudantes, foi analisado se eles possuíam ou não uma trajetória antecedente a realização do componente curricular, no intuito de compreender se isso teria alguma influência sobre as respostas.

Após essa observação, foi possível analisar que os licenciandos que desenvolviam atividades profissionais antes da realização do componente obrigatório da graduação, detinham um olhar diferente dos que não possuíam essa experiência. Com isso, aprofundamos a análise sobre os desafios apontados por cada estudante nesse processo de acompanhamento e realização de atividades remotas. Após isso, foram identificadas três dificuldades apontadas pela discentes

como as mais desafiadoras durante o cenário pandêmico, sendo elas em ordem decrescente: (1) Falta de experiência; (2) O cenário remoto; (3) Ausência de incentivos financeiros.

O cenário de crise sanitária impactou todo o campo educacional a nível global, desconfigurou os elementos de sustentação da cultura escolar e inseriu todos os indivíduos que faziam parte de seu meio em uma realidade completamente adversa ao que se estava habituado a viver. Por consequência desse quadro, a realização das demandas administrativas, institucionais e pedagógicas foram desenvolvidas remotamente, no intuito de conter a propagação do vírus e resguardar a saúde da população.

Aproximadamente 28,12% dos estudantes de licenciatura relataram ser o cenário pandêmico uma das dificuldades enfrentadas para a realização do estágio supervisionado. No entanto, durante a análise dos relatos obtidos foi possível compreender que já havia outras lacunas que tornavam a experiência pedagógica dos licenciandos algo desafiador, e que a crise sanitária foi um cenário de potencialização dessa realidade.

Os discentes afirmaram terem sido impactados pelo formato remoto, mas foi justamente a falta de experiência somada ainda a ausência de incentivos financeiros os elementos que provocaram maiores desafios durante a realização do estágio supervisionado. Dentre os entrevistados, 50% relataram que não possuíam experiência profissional antecedentes ao componente curricular, e isso afetou não somente seu olhar sob a prática pedagógica como também o modo como eles se inseriram nas atividades do campo escolar, somada a esse dado temos 21,87% dos discentes que destacaram a ausência de incentivos financeiros como um fator determinante, pois precisavam conciliar trabalho com as demandas acadêmicas, e a ausência de bolsas/auxílios tornava a experiência de se inserir no estágio um elemento não tão completo.

Ainda sobre a experiência dos discentes de licenciatura, foi identificado ao longo da análise a ausência de Programas de Incentivo à Docência (PIBID) na trajetória curricular dos estudantes, cerca de 90,62% dos entrevistados relataram não ter participado de qualquer projeto/programa que incentiva a prática docente nos espaços escolares. Essa informação tornou possível, a compreensão de que havia elementos em lacuna no processo de formação de professores, e foi justamente a partir do quadro adverso provocado pela crise sanitária que os licenciandos foram ainda mais afetados em sua formação, e conseqüentemente tinham um olhar de incompletude diante das atividades exigidas no estágio supervisionado.

No entanto, mesmo diante de um conjunto de limitações e desafios no processo de formação docente, os estudantes afirmaram terem conseguido desenvolver relações de ensino e aprendizagem enriquecedoras com os professores supervisores do componente curricular, assim como, com o alunado do ensino médio com o qual articularam atividades pedagógicas. O que nos mostra que, embora o cenário de isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19 tenha desconfigurado elementos essenciais para cultura escolar, não impediu a construção de novas possibilidades de interação afetiva estabelecidas entre docentes e discentes nesse processo de formação de professores.

A orientação dos professores supervisores, nutrida de afeto e respeito, passam a ser elementos tão transformadores no processo de construção desse saber-fazer pedagógico inerente ao ser docente, uma boniteza que se faz de dentro da profissão, mas também enquanto se experimenta tal prática com o meio social. Os relatos dos licenciandos evidenciam a necessidade de reformas institucionais que se comprometam em fortalecer a ligação estabelecida entre Universidade e comunidade, promovendo condições salubres de inserção, permanência e formação para a massa de futuros docentes.

Diante do exposto, foi possível analisar qual era o quadro de desafios enfrentados pelo corpo discente da licenciatura durante o cenário pandêmico, mas também compreender as razões que influenciaram as justificativas atribuídas por eles ao longo das entrevistas. A ausência de experiência profissional, juntamente com a falta de Programas de incentivo à Docência impactam na desenvoltura dos licenciandos no processo de regência, essa realidade somada ainda a falta de incentivo financeiro promoveu um descontentamento perante o desenvolvimento das atividades, algo que influenciou inclusive no olhar deles sob a carreira docente, no entanto, através das relações afetivas e pedagógicas construídas entre discentes e docentes foi fortalecido o olhar de interesse docente no campo escolar.

Para além do contexto adverso de pandemia, é de suma importância pensar em políticas internas de fortalecimento da formação de professores, o incentivo financeiro é o mínimo que se faz, pois os estudantes desenvolvem atividades profissionais quando estão inseridos nas escolas. A continuidade de Programas de Incentivo à Docência como PIBID, residência pedagógica, estágio supervisionados com remuneração, projetos que fortaleçam a relação comunidade e Universidade, entre outras ações que busquem a elevação qualitativa da formação dos licenciandos, são encaminhamentos fundamentais para um curso de graduação mais

estruturado, e principalmente, estudantes de licenciatura mais engajados e interessados pela carreira docente.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, C. V. et al. A Covid-19 e os impactos no sistema educacional de Pernambuco. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.8, n. 02, fev. 2022.
- ALMEIDA, D. G.; ALEXANDRE, J. A. Conexões sala de aula: diálogos sobre ensino e formação docente no contexto de ensino remoto. *In*: COSTA, V.; DANTAS, J.; AGUIAR, A. (Orgs.) **Universidade e escola**: tessituras no âmbito dos estágios de formação docente em tempos de pandemia. Natal: SEDIS-UFRN. 2022.
- ALVES, P. Universidades e instituições de ensino técnico suspendem aulas em Pernambuco. **G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/03/15/universidades-e-instituicoes-de-ensino-tecnico-suspendem-aulas-em-pernambuco.ghtml>. Acesso em: 02 jan. 2023. Mar. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Portugal: Edições Loyola, 2010.
- BOURDIEU, P. **Poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020**. Brasília, DF, 2020a.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, DF, 2020b.
- COALIZAÇÃO Global da Educação. **UNESCO**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 02 jan. 2023. abril. 2020.
- CORDEIRO, D. R.; VIEIRA, K.; GUIMARÃES, O. M. S. O que dizem estudantes da UFPE sobre a escolha por cursos de licenciaturas diversas. *In*: Anais do VIII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (VIII EPEPE), 2021, Recife. **Anais [...]**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2021, p. 1491-1504. ISSN: 2176-8153.
- EDUCAÇÃO e Coronavírus – Quais são os impactos da pandemia? **Sae digital**. Disponível em: <https://sae.digital/educacao-e-coronavirus/>. Acesso em: 02 jan. 2023. Ago. 2020.
- EXCESSO de mortalidade associado à pandemia de COVID-19 foi de 14,9 milhões em 2020 e 2021. **Paho**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2022-excesso-mortalidade-associado-pandemia-covid-19-foi-149-milhoes-em-2020-e-2021>. Acesso em: 27 dez. 2022.
- FAVRET-SAADA, J. **Ser afetado**. Tradução: Paula Siqueira. Caderno de campo, n. 13, p. 155-161. 2005.

FONTE, E. M. (Org.). **Perfil social, aspirações e motivações profissionais de estudantes de graduação em Ciências Sociais da UFPE**. Curitiba: Editora CRV. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIELE, B. Universidades federais relatam impactos do bloqueio de verbas do MEC. **CNN**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/universidades-federais-relatam-impactos-do-bloqueio-de-verbas-do-mec/>. Acesso em: 02 jan. 2023. Nov. 2022.

GATTI, F. N.; COUTO, G. M. Pandemia e a pesquisa no Brasil: O papel das Universidades dentro do projeto de País. *In*: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. (orgs.). **De Wuhan a Perdizes: Trajetos educativos**. São Paulo: EDUC, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução: Bhuvi Libanio. São Paulo: Editora Elefante, 288 p. 2020.

IMPACTOS da pandemia na educação no Brasil. **DataSenado**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>. Acesso em: 02 jan. 2023. Fev. 2022.

IMPACTOS sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia. **Fiocruz**. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acesso em: 02 jan. 2023. Ago. 2021.

LINHA do tempo do Coronavírus no Brasil. **Sanarmed**. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 29 dez. 2022.

MARTINS, H. H. T. S. Os cursos de licenciatura e a formação de professores de Sociologia para o Ensino Médio. *In*: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. **A Sociologia na educação básica** (orgs.). São Paulo: Annablume Editora, 2020.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, n. 34, p. 351-364. Jan/abril. 2020.

MOTTA, F.; NETTO, J. F. L. Políticas públicas e pandemia: o papel da política. **Jota**. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/politicas-publicas-e-pandemia-o-papel-da-politica-14062021>. Acesso em: 02 jan. 2023.

NÓVOA, A. M. S. S. 1 vídeo (1 hora e 38 minutos). Publicado pelo canal Multirio. Palestra "Por uma formação de professores construída dentro da profissão". Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OY3EXGC8q3k>. Acesso em: 03 jan. 2023. Set. 2018.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. P. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020.

OLIVEIRA, E. Corte de quase R\$ 1 bi para universidades federais é mantido mesmo com alteração no orçamento do MEC para 2021, dizem reitores. **G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/10/corte-de-quase-r-1-bi-para-universidades-federais-e-mantido-mesmo-com-alteracao-no-orcamento-do-mec-para-2021-dizem-reitores.html>. Acesso em: 02 jan. 2023. Set. 2020.

OLIVEIRA, N. Desigualdade e abusos na pandemia impulsionam cobranças por Direitos Humanos. **Senado**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/08/desigualdade-e-abusos-na-pandemia-impulsionam-cobrancas-por-direitos-humanos>. Acesso em: 02 jan. 2023. 2020.

PETTI, C. Origem do Coronavírus: morcego e acidente de laboratório são pontos investigados. **CNN**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/origem-do-coronavirus-morcegos-ou-acidente-de-laboratorio/>. Acesso em: 02 jan. 2023.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, M. B.; SOBRAL, F. O PIBID e as Ciências Sociais: Impacto e importância para fortalecimento das licenciaturas. *In*: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. **A Sociologia na educação básica** (orgs.). São Paulo: Annablume Editora, 2020.

SOUSA, L. C. M. **Gestão educacional democrática: itinerários de um paradigma em construção**. Curitiba: Editora Bagai. 2021.

SOUZA, E. M. F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia da Covid-19. **Tempos Espaços Educacionais**, v.13, n. 32, e-14290, jan./dez.2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução nº 05/2020 de 17 de março de 2020**. Recife, PE, 2020a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Instrução Normativa nº 01 da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) de 31 de julho de 2020**. Recife, PE, 2020b.

VEGNALIA, G.; MOREIRA, R. À CNN, Randolfe afirma que ‘governo foi negligente na compra de vacinas’. **CNN**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/a-cnn-randolfe-afirma-que-governo-foi-negligente-na-compra-de-vacinas/>. Acesso em: 02 jan. 2023.

APÊNDICE A – CASAS DE FORMAÇÃO DISCENTE DA UFPE

Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco



Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da Universidade Federal de Pernambuco



Colégio de Aplicação (Cap) da Universidade Federal de Pernambuco



ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA UFPE



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**

TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO (Estágio realizado em unidades da UFPE)

1. CONCEDENTE:

XXX, adiante **CONCEDENTE**, CNPJ nº XXXXX. Endereço: XXXXXXX – XXXXXXXX CEP XXXXXX.
Representada por XXXXXXXX, na função de XXXXXXXX do XXXXXXXXXXXX.

2. ESTAGIÁRIO(A):

Inserir nome completo do(a) estagiário(a), adiante **ESTAGIÁRIO(A)**, CPF _____, RG nº _____, Órgão Emissor: _____, data de nascimento: ____/____/____; residente à _____ Bairro _____, Cidade _____, Estado _____; CEP _____ Telefone _____; Estudante do _____ período do Curso de Graduação em _____.

3. INSTITUIÇÃO DE ENSINO:

COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO/CURSO DE GRADUAÇÃO EM _____, adiante **COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO/CURSO**. Representada por _____, professor(a) universitário(a), CPF _____, RG nº _____, Órgão Emissor: _____, SIAPE _____, residente nesta cidade, na qualidade de Coordenador(a) de Estágio/Curso de Graduação em _____.

4. FUNDAMENTO LEGAL: Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008.

5. OBJETO: Condições para a realização do estágio obrigatório do **ESTAGIÁRIO(A)**, junto à **CONCEDENTE** e à **COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM** _____.

6. PLANEJAMENTO DO ESTÁGIO:

- 6.1. Vigência: de ____/____/20__ até ____/____/20__;
- 6.2. Dias da Semana e Horários: *consultar o plano de estágio em anexo*;
- 6.3. Jornada Semanal: _____ horas;
- 6.4. Formato do estágio: _____ (presencial ou remoto)
- 6.5. **Supervisor(a) do Estágio:** _____, Registro Profissional no órgão de classe ou SIAPE nº _____;
- 6.6. **Prof. Orientador(a):** _____ SIAPE: _____;
- 6.7. As atividades de estágio serão realizadas conforme Plano de Atividades de Estágio, aprovado pela Coordenação de Estágio do Curso e parte integrante desse documento.

7. COMPROMISSOS DA UFPE, através da Coordenação de Estágio do Curso de Graduação ao qual o estudante está vinculado:

- 7.1 Verificar a correlação das atividades previstas no plano de estágio, em anexo, com o conteúdo formativo do curso do estagiário;
- 7.2 Verificar se o aluno está regularmente matriculado e frequentando o curso;
- 7.3 Verificar a compatibilidade do horário estabelecido no plano de estágio com as atividades escolares;
- 7.4 Informar à **CONCEDENTE** a frequência e o desempenho acadêmico do estagiário, sempre que solicitado; bem como os períodos de avaliação escolar e outras atividades acadêmicas obrigatórias do estudante;

7.5 Comunicar à **CONCEDENTE** a integralização curricular, colação de grau, trancamento ou abandono do curso por parte do estagiário;

7.6 Acompanhar a realização do estágio, garantindo o cumprimento do Plano de Atividades.

8. COMPROMISSOS DO ESTAGIÁRIO:

8.1. Observar as normas e regulamentos internos da **CONCEDENTE**;

8.2. Cumprir a programação do estágio;

8.3. Zelar pelos materiais, equipamentos e bens em geral da **CONCEDENTE**, sob os seus cuidados;

8.4. Manter em absoluto sigilo, durante e após o estágio, quaisquer informações de caráter confidencial a que tiver acesso;

8.5. Apresentar relatório circunstanciado de estágio, monografia, trabalho de conclusão de curso e/ou submeter-se a outras formas de avaliação definidas pelo Colegiado do Curso;

8.6. Comparecer aos acompanhamentos periódicos programados pelo curso e previstos no Plano de Estágio;

8.7. Comunicar imediatamente à Coordenação de Estágio do Curso, qualquer constrangimento, desvio de finalidade do estágio ou desrespeito às normas sanitárias cometido pela **CONCEDENTE**.

9. COMPROMISSOS DA CONCEDENTE:

9.1. Orientar profissionalmente o **ESTAGIÁRIO**, supervisionando sistematicamente o desenvolvimento das atividades realizadas;

9.2. Comunicar mensalmente à Coordenação de Estágio do Curso a avaliação da assiduidade e do desempenho do **ESTAGIÁRIO**;

9.3. Comunicar à Coordenação de Estágio do Curso, quaisquer atitudes tomadas, diante de irregularidades e faltas cometidas pelo **ESTAGIÁRIO**;

9.4. Garantir o recesso, obedecido o prazo de realização do estágio;

9.5. Aplicar ao estagiário a legislação relacionada à saúde e segurança no trabalho;

9.6. Disponibilizar os Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) ou máscaras para uso obrigatório durante as atividades presenciais, caso haja;

9.7. Obedecer às regras de higiene, de segurança, de quantidade máxima e de distanciamento mínimo entre as pessoas, constantes do Decreto nº 49.055, de 31 de maio de 2020, para preservar a saúde do(s) estagiário(s), visando à contenção do avanço da pandemia do novo coronavírus.

10. BOLSA e AUXÍLIO TRANSPORTE: O estagiário **NÃO** receberá bolsa ou outra forma de contraprestação da unidade da UFPE **CONCEDENTE** do estágio, bem como, auxílio-transporte e outros benefícios.

11. SEGURO DE COBERTURA DE ACIDENTES PESSOAIS: Responsabilidade da UFPE; Seguradora: _____; Nº da Apólice: _____; Início da Vigência: __/__/20__.

12. DISPOSIÇÕES GERAIS:

12.1. A realização do estágio não acarretará vínculo empregatício de qualquer natureza entre o estagiário e a **CONCEDENTE**;

12.2. A prorrogação do estágio depende de prévia e expressa autorização da Coordenação de Estágio do Curso;

12.3. O termo de compromisso de estágio poderá ser rescindido em qualquer período de realização por solicitação da **CONCEDENTE**, do **ESTAGIÁRIO** ou da **Coordenação de Estágio do Curso**, autorizada pelo Colegiado e mediante comunicação por escrito no prazo mínimo de 10 (dez) dias, explicitando o motivo da rescisão.

13. FORO: O foro da Justiça Federal em Pernambuco é o competente para dirimir quaisquer questões oriundas da execução ou interpretação deste termo de compromisso.

Este instrumento é firmado em 03 (três) vias de igual teor e forma, cabendo a 1ª à **CONCEDENTE**, a 2ª ao **ESTAGIÁRIO** e a 3ª à **COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO DO CURSO**.

Recife, ____ de _____ de _____

ESTAGIÁRIO

(Nome e Cargo do representante da Unidade da UFPE)
CONCEDENTE-UNIDADE DA UFPE

INSTITUIÇÃO DE ENSINO
(Coordenador(a) de Estágio do Curso (Nome e indicar o Curso) – UFPE)

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação e Coordenação do Curso de Ciências Sociais (2023).