UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JANE CLAIR VERZA

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM TEMPO DE PANDEMIA: UNEMAT/DEAD, POLO DE DIAMANTINO, TURMA 2017/21

CÁCERES - MT

2026

JANE CLAIR VERZA

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM TEMPO DE PANDEMIA: UNEMAT/DEAD, POLO DE DIAMANTINO, TURMA 2017/21

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello

CÁCERES - MT

2026

© by Jane Clair Verza, 2026.

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT
Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

V574e Verza, Jane Clair.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM TEMPO DE PANDÊMIA: UNEMAT/DEAD, POLO DE DIAMANTINO, TURMA 2017/21 / Jane Clair Verza. - Cáceres, 2026.

151f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Acadêmico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Profª. Drª. Ângela Rita Christofolo de Mello.

1. Formação de Professores. 2. Pedagogia. 3. Práticas Remotas. I. Mello, Profª. Drª. Ângela Rita Christofolo de. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 377.8

JANE CLAIR VERZA

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM TEMPO DE PANDEMIA: UNEMAT/DEAD, POLO DE DIAMANTINO, TURMA 2017/21

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br ANGELA RITA CHRISTOFOLO DE MELLO
Data: 16/03/2026 13:34:06-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Ângela Rita Christofolo de Mello

(Orientadora PPGEdu/UNEMAT)

Documento assinado digitalmente
gov.br LISANIL DA CONCEICAO PATROCINIO PEREIRA
Data: 17/03/2026 07:11:05-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Drª. Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira

(Membro Externo – PPGGE)

Documento assinado digitalmente
gov.br ROSANE DUARTE ROSA SELUCHINESK
Data: 19/03/2026 19:05:25-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Drª. Rosane Duarte Rosa Seluchinesk

(Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

Documento assinado digitalmente
gov.br NEUSA INES PHILIPPSEN
Data: 20/03/2026 15:40:45-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Drª. Neusa Ines Philippsen

(Membro Externo – PPGGE)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA DO HORTO SALLES TIELLET
Data: 20/03/2026 20:27:47-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Drª.Maria do Horto Salles Tiellet

(Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: 20/ 02/ 2026

Dedico esta dissertação à minha família, por ser o que tenho de mais precioso, pelo apoio constante, carinho e amor incondicional.

Agradeço

Primeiramente a Deus, por me dar forças e sabedoria nos momentos de dificuldade. Pela proteção e acalento.

À minha orientadora, Prof.ª Drª. Ângela Rita Christofolo de Mello, a quem expresso minha profunda gratidão pela escolha, confiança, apoio constante e pela maneira generosa com que compartilhou seus conhecimentos. Sua postura ética e seu compromisso com a educação libertadora, pública e de qualidade contribuíram, não apenas para esta pesquisa, mas também para a minha formação acadêmica e pessoal.

Ao meu pai, Francisco Mascarello Verza, por perceber a importância da educação e por possibilitar, mesmo com grandes desafios, que os filhos pudessem estudar quando ele próprio não teve essa oportunidade.

A minha mãe Horaci Silva dos Santos Verza, pelo amor, dedicação e incentivo, pelo exemplo de mulher, mãe, esposa. Pelos ensinamentos, por nos mostrar a importância de sonhar, de desejar conhecer "esse mundão", seja viajando pelos livros ou *in loco*.

Aos meus filhos, Willian, Alice, Walleff e Wenrique, pelo amor incondicional, pelo apoio constante e pelo incentivo. Agradeço, especialmente, pela compreensão nos momentos em que a formação exigiu dedicação intensa e, muitas vezes, minha ausência. Sei que, por terem acompanhado minha incessante busca pela aprovação no mestrado, percebem o quanto esse período foi significativo como realização profissional e pessoal, comprovando que não podemos desistir dos nossos objetivos.

As netas, Heloísa, Gabriela, Cecília e neto Francisco, que apesar da pouca idade, perceberam ausência da vovó no período de estudo, mas que foi necessária, pois a dedicação é fundamental para alcançar nossos objetivos.

À minha nora, Caroline Placa, pela escuta atenta e pelas conversas significativas nos momentos em que o projeto ainda estava sendo pensado para a inscrição no Programa de Mestrado. Seu apoio, sensibilidade e disponibilidade foram fundamentais nesse período inicial, contribuindo para o amadurecimento das ideias que deram origem a esta pesquisa.

Ao meu companheiro, Gilberto, pelo carinho, amor, paciência e apoio em cada passo desta caminhada. Pela presença constante, pelo incentivo nos momentos de dificuldades, por ouvir atentamente meus relatos sobre os avanços na pesquisa, por partilhar minhas alegrias e desafios, e por tornar esta jornada mais leve e significativa.

Aos meus irmãos Nair, Laércio, Eliane, Adriano e Vlademir, que, apesar da distância e dos inúmeros quilômetros que nos separam, sempre estiveram presentes com incentivo,

palavras de carinho e compreensão. Obrigada por reconhecerem a importância deste Mestrado para a minha trajetória profissional e por me acompanharem, mesmo de longe, com apoio e amor constantes.

Aos colegas do Mestrado, turma 2024/2025, meu sincero agradecimento pela convivência, pelas trocas de conhecimentos, pelas reflexões compartilhadas e pelo apoio mútuo ao longo dessa caminhada. Cada diálogo, incentivo e experiência vivenciada contribuiu, significativamente, para o crescimento acadêmico e pessoal, tornando o percurso formativo mais enriquecedor. Levo comigo nossos momentos de aprendizagem e os tantos momentos em que o "repertório musical" mostrava um pouco de nós.

A Ana/Aninha que foi uma amiga que o Mestrado da UNEMAT me deu. Dividimos o quarto de hotel nos períodos de estudos e compartilhamos nossas histórias de vida e me mostrou a filha dedicada aos pais, a colega companheira, a professora comprometida com a aprendizagem dos seus alunos e a pesquisadora que queria saber mais sobre os Chiquitanos.

À Verônica, pela companhia nas viagens para as aulas do mestrado em Cáceres. Entre conversas sobre a vida, a formação e tantos outros assuntos compartilhados pelo caminho, o tempo passava de forma leve e quase imperceptível. A paisagem, marcada pelas montanhas e pelos ipês que enfeitavam a estrada, tornava cada percurso ainda mais especial, transformando a viagem em um momento prazeroso e significativo. Sua presença tornou essa etapa da caminhada acadêmica mais acolhedora e memorável.

A Carla Adriana Rossi Ramos, amiga e companheira com quem tenho partilhado experiências e aprendizagens significativas no campo da educação, especialmente na Educação Infantil e na modalidade a EaD, por meio da tutoria no polo UAB Diamantino. Foi também ao lado dela que iniciei minha trajetória em busca do Mestrado, tornando-se presença importante nesse percurso acadêmico.

Às Secretarias Municipal de Educação de Diamantino (SEMED) e Estadual de Educação (SEDUC), pelo apoio institucional e pela concessão da dedicação exclusiva aos estudos de pós-graduação. Essa possibilidade foi fundamental para a realização do percurso formativo, contribuindo significativamente para o aprofundamento dos estudos, o desenvolvimento acadêmico e a concretização desta pesquisa**.**

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pela oportunidade de realização deste mestrado e pelo suporte acadêmico e institucional ao longo desta trajetória.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação PPGEdu da UNEMAT, por compartilharem conosco seus conhecimentos, proporcionarem vivências formativas significativas e abrirem novos caminhos para a reflexão, a pesquisa e a construção do saber ao longo do percurso acadêmico, principalmente com os quais realizei as disciplinas, sendo: Prof.ª Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello, Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira, Prof.ª Dra Loriége Pessoa Bitencourt, Prof.ª Dra. Rosane Duarte Rosa Seluchinesk, Prof. Dr. Jairo Luis Fleck Falcão e Prof.ª Dra. Rosely Aparecida Romanelli.

As professoras Dra. Rosane Duarte Rosa Seluchinesk e Dra. Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira por aceitarem o convite para participarem da banca. Minha gratidão por compartilharem seus saberes e pelas palavras carinhosas relacionadas com a minha trajetória acadêmica. Pelo olhar atento ao texto, a escuta, o respeito e as contribuições cuidadosas que me tocaram enquanto pesquisadora e pessoa, tornando esse percurso mais significativo e formativo. São momentos ricos de reflexão que passam a fazer parte do meu processo de aprendizagem e crescimento. Agradeço também, as professoras suplentes Profª. Dra. Maria do Horto Salles Tiellet e Profª. Dra. Neusa Ines Philippsen pelo aceite ao convite.

Por fim, agradeço imensamente às professoras que gentilmente aceitaram colaborar com esta pesquisa, compartilhando, por meio das entrevistas, suas experiências e vivências durante o processo de formação, na realização do Estágio Curricular Supervisionado no período pandêmico, como também, o início da docência. Registro, com gratidão, os nomes de: Idivania Maria Rocha Santiago, Eliane Martins Del Fiol Lima, Jeiziane da Silva Santos, Suemara do Nascimento Ingracio Sobrinho, Cleonice Fátima de Almeida, Claudiane Maciel de Souza, Eleandra Moreno, Nelma Gomes de Silva Campos, Kelly Cristina Mendes de Figueiredo, Maria Glória da Silva Leonardo, Elisabete Conceição Scheweig Halmenschlager, Clair Cruz de Almeida. A disponibilidade, a generosidade e a contribuição de cada uma foram fundamentais, tornando possível não apenas a realização, mas o enriquecimento deste trabalho.

Eu sempre gostei de estudar. No tempo da escola, no interior, fiz até a 4ª série. Queria tanto estudar no Ginásio, mas não consegui. Me casei nova com dezesseis anos e meio em 1969 e, em 1970 já tive a primeira filha Nair, logo depois veio a Jane, a cada ano era mais um. Veio o Laércio, Eliane, Adriano, Vlademir. Meus filhos estudavam e eu sempre ajudei nas tarefas da escola e, assim, eu estudei junto, pra mim foi muito bom. Foi a continuidade do que eu sempre quis, e graças a Deus, no ano passado através da EJA consegui estudar novamente. Fiquei muito Feliz! Sou muito grata a Jane que me ajudou, correu atras, fez minha matrícula. Estudei, estou estudando, quero continuar, se Deus quiser irei até o fim. É a vida que segue. Temos que lutar pelos nossos sonhos e por dias melhores. Hoje em dia é bem melhor, temos uma grande ajuda dos nossos filhos e filhas, genro, nora, netos e netas. É uma benção de Deus!

Horaci Silva dos Santos Verza.

RESUMO

Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Cáceres, Linha de Pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Prática Educacional (GEFOPE). O estudo teve como objetivo geral analisar se e como o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia realizado de forma remota, no período da pandemia da Covid-19, contribuiu para a formação prática pedagógica das professoras da turma 2017/2021 da UNEMAT/DEAD, polo Diamantino. Os objetivos específicos compreenderam: investigar como aconteceu o Estágio Curricular Supervisionado de forma remota; identificar quais os principais desafios didático-pedagógicos enfrentados pelas licenciandas, durante a realização remota do Estágio Curricular Supervisionado; investigar se as professoras graduadas no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, turma 2017/2021 da UNEMAT/DEAD, polo de Diamantino, enfrentaram ou estão enfrentando dificuldades didático-pedagógicas para desenvolverem suas práticas docentes, levando em consideração o estágio supervisionado realizado por elas de forma remota, em decorrência da pandemia da Covid-19. A pesquisa se ancorou na abordagem qualitativa, com análises descritivas e interpretativistas. As informações empíricas foram geradas com o encaminhamento de um questionário, elaborado no *google forms,* para levantar o perfil das professoras e com a realização de entrevista semiestruturada. As análises permitem afirmar que ao realizarem o Estágio Curricular Supervisionado de forma remota, as acadêmicas enfrentaram muitos desafios relacionados ao aceite nas escolas, observação, planejamento e realização da regência, considerando que havia a necessidade de utilização das tecnologias digitais, programas e aplicativos. Entretanto, afirmaram que o Estágio Curricular Supervisionado, realizado de forma remota, possibilitou desenvolver outras habilidades relacionadas ao uso das tecnologias e que estas contribuíram, tanto no momento do estágio, como em atividades docentes posteriormente. Enfatizaram que os estudos realizados no decorrer do curso de graduação foram importantes nas práticas de estágio, pois o processo formativo ofereceu as bases teóricas, metodológicas e práticas necessárias para a prática em sala de aula. Ao iniciarem a docência, as dificuldades mais significativas foram em relação à diversidade existente em sala com destaque para a defasagem na aprendizagem e comportamento dos alunos, lacunas resultantes do afastamento social e aulas remotas. As professoras relatam que a contribuição dos pares, coordenação pedagógica e a busca de conhecimento contribuíram para superar obstáculos e consequentemente melhorar a prática. O percurso vivenciado no estágio, mesmo acontecendo de forma remota, contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa, crítica e reflexiva sobre a própria prática.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Pedagogia. Práticas Remotas.

ABSTRACT

Research developed in the Graduate Program in Education (PPGEdu) at the State University of Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres University Campus, Research Line in Teacher Education, Policies and Pedagogical Practices, Study and Research Group on Teacher Education, Management and Educational Practice (GEFOPE). The study aimed to analyze whether and how the Supervised Internship of the Pedagogy degree course, conducted remotely during the Covid-19 pandemic, contributed to the pedagogical practical training of the teachers from the 2017/2021 class of UNEMAT/DEAD, Diamantino campus. The specific objectives included: investigating how the Supervised Internship took place remotely; identifying the main didactic-pedagogical challenges faced by the students during the remote completion of the Supervised Internship; investigating whether the teachers graduated from the Full Licentiate course in Pedagogy, class of 2017/2021 at UNEMAT/DEAD, Diamantino campus, faced or are facing didactic-pedagogical difficulties in developing their teaching practices, considering the supervised internship carried out remotely by them due to the COVID-19 pandemic. The research was anchored in a qualitative approach, with descriptive and interpretative analysis. The empirical information was generated by sending out a questionnaire, created in Google Forms to gather the profile of the teachers, and conducting semi-structured interviews. The analyses allow us to affirm that when conducting the Supervised Curricular Internship remotely, the students faced many challenges related to acceptance in schools, observation, planning, and execution of teaching, considering the need for the use of digital technologies, programs, and applications. They affirm that the remote internship made it possible to develop other skills related to the use of technologies, which contributed both during the internship and later in the classroom. They emphasized that the studies conducted during the undergraduate course were important in the internship practices, as the training process provided the theoretical, methodological, and practical foundations necessary for classroom practice. Upon starting their teaching careers, the most significant difficulties were related to the existing diversity in the classroom, particularly the gaps in students' learning and behaviour, which were the result of social distancing and remote classes. The teachers report that the contribution of peers, pedagogical coordination, and the pursuit of knowledge helped overcome obstacles and consequently improve their practice. This internship and the beginning of teaching contribute to the development of a critical and reflective stance on one's own practice, in an investigative posture regarding classroom practices and the search for solutions.

Keywords: Teacher Training. Pedagogy. Remote Practices.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECO	Estágios Curriculares Obrigatórios nas licenciaturas
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
ESPIN	Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional
FAESPE	Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso
FCESC	Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres
FESMAT	Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso
GEFOPE	Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação Docente Gestão e Práticas Educacionais
IEB	Instituição Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IESC	Instituto de Ensino Superior de Cáceres
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária,
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional.
PIDD	Programa Interinstitucional de Qualificação Docente
PIDD	Programa Interinstitucional de Qualificação Docente
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
SECITECI	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação de Mato Grosso

SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso
SMS	*Short Message Service*
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UFN	Universidade Franciscana
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos encontrados na pesquisa do balanço de produção 50
Quadro 2 - Dados dos textos selecionados no balanço de produção 50
Quadro 3 - Histórico da Educação a Distância 57
Quadro 4 - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia DEAD/UNEMAT 68
Quadro 5 - Componentes da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia turma 201/2021 69
Quadro 6 - Turmas em que as professoras estão atuando em 2025 e escolas 100
Quadro 7 - Esteve em sala em 2022, 2023 ou 2024? Em quais turmas? 100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Aceita participar do levantamento de dados para a pesquisa.....96
Gráfico 2 - Além da graduação em Licenciatura em Pedagogia, possui outra formação?.....96
Gráfico 3 - Há quanto tempo atua como professora?.....97
Gráfico 4 - b) Trabalhou ocupando outra função na área da educação? c) Qual? d) Quanto tempo?.....98
Gráfico 5 - Está em sala em 2025?.....99
Gráfico 6 - Função que exercem as participantes na área da educação na atualidade 101

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 - Localização dos Polos de apoio presencial nos quais são ofertados cursos da DEAD/UNEMAT..... 59

SUMÁRIO

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: TRAJETÓRIA PESSOAL 18
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 28
2 METODOLOGIA E ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA 35
2.1 Seleção das professoras que contribuíram com a pesquisa 36
2.2 Geração de informações: entrevistas com as professoras selecionadas 37
2.3 Lócus da pesquisa: breve histórico do município de Diamantino/MT e caracterização das escolas nas quais atuam as professoras 41
2.4 Sistematização descritiva e análises interpretativas das informações geradas 48
2.5 Balanço de produção 49
3 INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM MATO GROSSO: CONTRIBUIÇÃO DA UNEMAT NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA 54
3.1 Percurso e interiorização da UNEMAT 55
3.2 Breve histórico da Educação Superior a Distância na UNEMAT 57
3.3 Licenciatura em Pedagogia em Educação a Distância da UNEMAT 60
3.4 O tutor no curso de Licenciatura em Pedagogia em Educação a Distância 70
4 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 73
4.1 O Estágio Curricular Supervisionado: documentos orientativos 74
4.2 Considerações sobre o Estágio Curricular Supervisionado 79
4.3 O Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura 82
4.5 Estágio Curricular Supervisionado na Pandemia da Covid-19 87
4.6 Orientações do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEMAT 91
5 O INÍCIO DA DOCÊNCIA APÓS O ESTÁGIO REMOTO 95
5.1 Perfil das professoras que contribuíram com a pesquisa 95
5.2 O Estágio Curricular Supervisionado remoto e o início da profissão docente 103
REFERÊNCIAS 128
APÊNDICE A – PERGUNTAS ELABORADAS PARA A ENTREVISTA 139
APÊNDICE B – SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA 140
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 142
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 147

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: TRAJETÓRIA PESSOAL

> Tendo em vista que a realidade humana de cada indivíduo se constrói na relação com outros e se desenvolve no tempo, a memória se configura como uma faculdade específica e essencialmente humana e atinge sua máxima expressão quando se manifesta como memória histórica. Demerval Saviani (2008).

O exercício de parar para pensar na própria trajetória traz nas lembranças a saudade da infância, as dificuldades presentes na vida simples de quem viveu na zona rural, os desafios para chegar à escola e nessa permanecer, o cuidado e o amor sempre muito presentes da família, ser mãe, ser avó, os desafios da graduação, a insistência em querer estar no programa de pós-graduação.

O começo: minha[1] história inicia no município de Dois Vizinhos - PR[2], lugar onde nasci em 1972. Zona rural, no sítio, onde meus pais vivem até hoje. Sou a segunda entre os seis irmãos. A família paterna descendentes de italianos e materna alemão, indígena da avó e negra do avô. Nasci de parto normal com ajuda de uma parteira. Minha mãe diz que não fez pré-natal em decorrência das dificuldades até mesmo para se deslocar para a cidade. Usavam cavalo e charrete, carroça para o trabalho na roça e para se deslocar até a igreja ou cidade. Ainda pequena, eu e meus irmãos acompanhávamos o pai e mãe na roça da qual tirávamos nosso alimento e produtos para venda ou troca com vizinhos. Dependendo da estação, eram e ainda são plantados trigo, arroz, milho, feijão. E as miudezas, como diz minha mãe, que são cultivadas até hoje: ervilha, cebolas, alho, amendoim, pipoca, batata doce, inglesa, temperos, hortaliças e tantas outras coisas. O pomar...hum...tangerinas, pêssegos, ameixas, uvas que se transformavam em suco, vinho e vinagre. O vinho é a bebida preferida da família. Até hoje, é feito o açúcar mascavo que faz parte da receita de bolachão da mãe. Criação de animais: bois para arar a terra, cavalo para transporte e trabalho, porcos, galinhas, vacas. Fazíamos queijo, doces, geleias. Nossa, quantas coisas. A vida no campo exige dedicação do amanhecer ao

---

[1] Este trecho, por envolver registros pessoais, aplica uma linguagem pessoal, sem perder o registro técnico que se espera em texto dissertativo.

[2] Dois Vizinhos, na região Sudoeste no Paraná, surgiu com colonizadores descendentes, principalmente, de italianos, alemães gaúchos e catarinenses nos anos 1950, crescendo de um distrito para município emancipado em 28 de novembro de 1961, batizado com o nome de dois caboclos vizinhos às margens de um rio; hoje, é um polo regional no Sudoeste do Paraná, forte na agropecuária (frango), indústria e comércio, com infraestrutura educacional e tecnológica, abrigando a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR) e destacando-se pelo desenvolvimento e qualidade de vida. Pelo elevado Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Dois Vizinhos é considerada uma das 15 melhores cidades para se viver no Paraná. Contribuem para esse status, principalmente, os setores da indústria e da educação. Dados disponíveis em: https://doisvizinhos.pr.gov.br/ Acesso em: 28 set. 2025.

anoitecer. Fazíamos o trabalho juntos e ainda sobrava tempo para brincar, subir em árvores, brincar na chuva.

Iniciei minha trajetória escolar aos sete anos. Estudei na Escola José de Alencar, que ficava próxima do sítio e essa escola foi construída em um terreno doado pelo meu nono Segundo Verza (Pai do meu pai. Descendente de italiano, nascido no Rio Grande do Sul). Escola feita em madeira com um espaço em seu entorno, no qual brincávamos na hora do recreio. A sala era multisseriada de 1ª a 4ª séries. Lembro-me dos castigos (Ficar de joelhos) se fizéssemos algo que fosse visto como errado pela professora. Ainda me dói a reprovação na 1ª série. Naquele período, o professor era visto como autoridade e não podia ser contrariado. Não consigo lembrar das minhas professoras. Parece que sumiu a imagem da minha mente. A escola primária não me deixou boas lembranças em relação à didática das professoras.

A prática da repetência era muito comum nesse período como destacado no texto A sociologia da repetência: o paradoxo meritocrático brasileiro de Mandelert e Tabac (2022, p. 194). Reportando-se a Gil (2018, p.194), as autoras destacam que a repetência era um problema no sistema educacional brasileiro.

> Historicamente, a percepção de que a repetência é um problema dentro da estrutura escolar demorou a ser discutida entre os pesquisadores da Educação. Mesmo tendo sido demonstrada por Teixeira de Freitas em 1940, em seu trabalho "Evasão escolar no ensino primário brasileiro" a partir do Censo Escolar de 1930, a repetência só passou a ser de fato vista como um problema político-educacional nas décadas de 1970 e 1980.

Mesmo que tenha passado o tempo, a reprovação me marcou profundamente, pois na justificativa dada para meu pai, a culpa era minha, a professora ensinou, eu não aprendi. Na quinta série, no Ginasial, novamente reprovei em matemática. Aliás, os professores de Língua Portuguesa e Matemática eram os "maiorais" da escola. Diziam que "eles podiam reprovar sozinhos".

Nessa mesma escola José de Alencar, minha mãe estudou o 4º e 5º anos em 1963/1964 e meu avó Amandio Batista era o professor. Anos depois, no início da década de 1980, quando eu estudava, meu pai fez o MOBRAL por pouco tempo, mas aprendeu escrever o nome e reconhecer e escrever todo o alfabeto. Era a noite, sendo necessário o uso de lamparina ou vela para clarear.

Mello (2010, p. 35) relata, em seu estudo sobre alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso, que o MOBRAL foi criado em 1968 e "expandiu-se na década de 1970 tanto do ponto de vista territorial, quanto do ponto de vista de continuidade do estudo por meio da

‘Educação integrada’, para os recém alfabetizados e para os já alfabetizados funcionais”, mas que ainda apresentavam dificuldades com a leitura e escrita.

A maioria dos alunos, que concluíam a 4ª série, não dava continuidade aos estudos. No entanto, meus pais fizeram a matrícula minha e da minha irmã na cidade. Quando comecei a frequentar o ginásio, não tinha ainda transporte escolar e livro didático. Esses direitos, assim como a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, foram conquistados apenas na Constituição Federal de 1988 dispostos no art. 208. Meus pais compraram os livros e eu e minha irmã percorríamos o caminho de doze quilômetros de bicicleta até chegar à escola. Ela pedalava e eu ia na garupa. Quando chovia, o barro vermelho travava os pneus e tínhamos que carregar a bicicleta. No inverno, anoitecia rápido e o pai ia ao nosso encontro com a lanterna.

Todos os dias, logo cedo, sempre íamos para a roça. Na metade da manhã, eu e a mana íamos para casa para nos arrumar para ir à escola. Levávamos lanche para comer próximo da escola. Não foi fácil, principalmente, nos dias chuvosos e no inverno, pois no Paraná faz frio. No entanto, meus esforços, da minha irmã em me levar e dos meus pais não foi suficiente para passar de ano, pois, reprovei em matemática.

A professora desconhecia todo o meu esforço para estar na escola. Ela não me ajudou a superar as dificuldades em relação aos conteúdos. Sempre tive dificuldades com a matemática, logo, precisava de ajuda, de um olhar mais atento da professora. Gil (2018), no artigo: “Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional”, salienta que “a reprovação corresponde, no período examinado, ao resultado nos exames ou nas avaliações finais que indica que o aluno não teve o desempenho mínimo estabelecido como desejável” (Gil, 2018, p. 6). Para a autora, os exames tinham a premissa de que todos os alunos aprendiam igual, fazendo com que muitos, ainda hoje, abandonem a escola. “Havia uma considerável naturalização desse abandono, permitindo supor que os resultados escolares fossem experimentados como sentença das (in)capacidades e (im)possibilidades dos indivíduos para seguir nos estudos” (Gil, 2018, p. 6).

Mesmo com tantas dificuldades, continuei meus estudos até o 2º ano do então 2º Grau. Passei a trabalhar de doméstica e morar na casa dos patrões, quando estava na 7ª série até o 2º ano do segundo grau. Todo final de semana, a pé, ia para o sítio dos meus pais e ajudava no que era possível. No 3º ano, desisti da escola para trabalhar com venda de extintores.

Lembro-me de que meus pais ficaram chateados por eu ter saído da escola. Afinal, eles sabiam do esforço que tinham feito para que os filhos pudessem estudar.

No trabalho com a venda de extintores conheci meu marido e, em 1993 resolvemos vir à Mato Grosso para vender extintores no município de Diamantino e cidades do entorno. Eu estava grávida de meu 1º filho biológico, já tínhamos dois filhos do coração, do primeiro casamento do meu marido. A venda de extintores não prosperou e a ideia inicial de ficar em Mato Grosso apenas três meses mudou com o novo emprego do meu marido relacionado com a venda de equipamentos agrícolas e nos levou a Campo Novo do Parecis em 1994. Para mim foi difícil esse momento, pois estava grávida e longe da família. Nesse mesmo ano, ficamos sabendo de um assentamento agrário no município de Tapurah.

Em 1995, mudamos para o município de Tapurah, e moramos, inicialmente, "de favor" em uma chácara próxima da cidade, pois não tínhamos emprego. Pouco tempo depois, mudamos para a cidade. O marido ficava mais no acampamento montado à beira da estrada próximo ao Rio Borges. As pessoas que desejavam ter um "pedaço de terra" aguardavam os trâmites do Governo através do INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, para ser feito a entrega dos terrenos às famílias selecionadas.

> Os assentamentos do médio norte do Mato Grosso foram criados, em sua maioria, entre 1995-2004 em áreas das "chapadas" mais afastadas dos povoamentos e dos principais eixos rodoviários como a BR-163 existentes naquela época. O Incra promoveu a desapropriação de imóveis cujos proprietários, em sua maioria, mantinham suas terras como reserva de valor em áreas de baixa densidade demográfica (Desconsi, 2019, p. 177).

A distribuição das terras demorou dois anos, enquanto isso, eu ficava com as crianças na cidade de Tapurah, pois o mais velho já estava em idade escolar. Trabalhamos com venda de lanches na praça da cidade. Era a forma de termos dinheiro para nos manter, enquanto o esposo ficava no acampamento. Nesse período, retomei os estudos, conclui o Ensino Médio através do supletivo. Às vezes, íamos com as crianças ao acampamento à beira da estrada. As pessoas moravam em barracas improvisadas com lona e varas das próprias árvores da mata, e as cestas básicas recebidas faziam toda a diferença. O sonho de ter um "pedaço de terra" era a força para suportar tantos desafios.

De acordo com o site do INCRA, "O assentamento Itanhangá foi criado pelo Incra em 1995, no município de Tapurah, a cerca de 400 quilômetros de distância da capital de Mato Grosso, Cuiabá. Trata-se de um dos maiores assentamento do país, com área de 115.035 hectares e capacidade para 1.149 famílias"[3]. Assim, dois anos após, as famílias iniciaram a ocupação da área sob a orientação do INCRA.

3 Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br Acesso em: 22 mar.2025

Em 1997 a área foi liberada para ser ocupada e, fomos morar no assentamento. O responsável pelo INCRA, no local, falou sobre a necessidade de ter uma sala de aula e pediu se eu poderia atender as crianças, pois já havia aproximadamente quinze famílias no entorno da sede. Nunca tinha pensado em ser professora, mas aceitei o desafio. A fazenda, que agora fazia parte do assentamento, tinha uma sede com cinco casas. A maior foi ocupada pelos funcionários do INCRA para conduzir os trabalhos, as outras, uma ocupada por uma enfermeira, outra pela minha família e as outras duas foram usadas por pessoas que estavam abrindo estradas para que os assentados pudessem chegar em seus lotes.

Inicia-se, então, minha trajetória docente. Com ajuda das famílias que haviam feito barracos nos entornos, desmanchamos a parede que dividia sala e quarto da casa e com essas tábuas foram construídas carteiras para os alunos se sentarem em duplas, da mesma forma como eram as carteiras da minha escola primária. A secretaria de educação providenciou livros e, então, iniciamos o ano letivo em abril de 1997. Uma sala multisseriada com quinze alunos, de pré-escola e 1º ao 4º ano. Não demorou para que eu percebesse que tinha me identificado com a profissão de professora. Tinha somente o Ensino Médio, fui aprendendo com os alunos, relembrando o tempo de estudante, fui me construindo professora. Da mesma forma que estudei em classe multisseriada, também iniciei na profissão.

Logo no início, com ensino mais tradicional, focado nos conteúdos, nos livros. Depois, fui percebendo que poderíamos utilizar o espaço do entorno da casa, ouvir mais as crianças, sobre o que sabiam. Para isso, nos sentávamos no entorno de uma mesa grande, na qual eram feitas as refeições com a família e essa, também, servia como refeitório no momento de lanche dos alunos. Foram as vivências e experiências que iam apontando caminhos para a prática. Lembranças da infância, das brincadeiras, dos brinquedos construídos, a liberdade de criar o faz-de-conta tão presente nas crianças. “E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais” (Tardif; Raymond, 2000, p. 2017).

> Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício (Tardif; Raymond, 2000, p. 2019).

Aos poucos, fui melhorando a prática e considerando a realidade em que vivíamos. Participei de algumas formações oferecidas pela Secretaria de Educação que contribuíram para ampliar o conhecimento.

Eram muitos desafios em função da falta de estrutura, difícil acesso à cidade mais próxima, falta de recurso financeiros. Em 1998, meu filho mais novo nasceu. Foi um período difícil, principalmente, em função de acesso a médicos, ao pré-natal. Realidade vivida também pelas outras mulheres que residiam no assentamento e estive na mesma situação da minha mãe que, nas décadas de 1970 e 1980, teve os filhos sem ir ao médico, sem pré-natal.

No final de 1999, fiquei sabendo de um curso de graduação a distância para formação de professores e me inscrevi, e fui aprovada no vestibular da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância do NEAD - Núcleo de Educação Aberta e a Distância. Foi o divisor de águas em minha vida profissional!

Eu e mais quatro colegas do assentamento fazíamos o curso. Não tínhamos energia elétrica, assim como em minha infância, estudava com velas e lamparinas, um tempo depois, por algumas horas, tinha a energia do motor gerador. Estudávamos os fascículos, realizávamos atividades e, muitas vezes, necessitamos de carona para chegar ao polo de apoio presencial em Tapurah, entorno de 90 quilômetros, para o momento de estudo com a orientadora acadêmica e fazer provas. A turma de alunos era atendida por duas orientadoras. A Professora Lori Hack de Jesus foi minha orientadora e me ajudou muito nesse processo inicial dos estudos e mostrou que, apesar dos tantos desafios, fazer o curso superior era uma oportunidade única, considerando o lugar onde morávamos, distantes de cidades com campus universitário. Os seminários eram realizados em Diamantino, polo que pertencia o município de Tapurah. Como pontua Pretti (2001), o orientador tinha uma função ímpar no curso oferecido pelo NEAD/UFMT, pois cabia a ele o trabalho formativo cotidiano de estar junto com o estudante. Sendo “[...] uma das tarefas iniciais do orientador desenvolver no estudante o hábito de planejar e autogerir os estudos, exercitá-lo na leitura crítica e produtiva e despertar nele o sentimento de pertença a um projeto, a uma instituição educativa e o de auto-estima” (Preti, 2001, p.36).

Os estudos possibilitaram ampliar o meu olhar sobre o ser professora e a prática, sobre ensino/aprendizagem, metodologias, didática, currículo, entre outros tantos fatores que envolvem o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Mais famílias foram chegando para tomar posse das terras e para atender a demanda de alunos foi construída uma escola no vilarejo que recebeu o nome de Agrovila Monte Alto. No assentamento se formaram três agrovilas, que passaram a ter também transporte escolar, e mais funcionários (merendeira, zeladoras). Anteriormente, no início, era eu mesma que organizava a sala com os alunos e fazia o lanche.

A experiência vivida no assentamento transformou minha vida. Tive a oportunidade de ser coordenadora, e junto com a comunidade desenvolver muitas atividades, projetos bem significativos, utilizando os materiais do próprio lugar, criado pelos alunos. Fui presidente da Associação Comunitária da Agrovila, uma forma importante de organização que nos fortalecia para juntos buscarmos melhorias para o lugar. Até hoje, quando visito o município de Itanhangá encontro ex-alunos, pais e colegas que lembram com saudade daquele tempo em que tínhamos pouco, mas não faltava perseverança, criatividade, companheirismo.

Em 2002, mudamos para Diamantino. Era para ser temporário, no entanto, permanecemos. Continuei a graduação, agora no município polo, com maior estrutura, tinha acesso a um número maior de livros e estava mais próxima da orientadora prof. Dice, que também foi bastante significativa para minha formação. Nesse período, fui convidada para participar de uma reportagem que estava sendo feito pelo Programa Salto Para o Futuro e TV Escola[4] sobre o Ensino Superior em Ensino a Distância (EAD) com o título: Educação supera distâncias. Relatei sobre minha história de vida e a importância da graduação em educação a distância, por possibilitar o Ensino Superior a mim, e a tantos outros professores, que já atuavam e residiam longe dos centros urbanos, impossibilitando cursar um curso de forma presencial. “A interiorização veio atender uma enorme demanda reprimida local e regional oportunizando acesso ao Ensino Superior [...]” (Rieder, 2011, p. 238).

Colei grau em 2004, e durante toda a minha graduação sempre estive em sala de aula, pois a proposta da Universidade era formar quem já estava atuando. Em 2003, a convite da professora Carla Adriana Rossi Ramos, coordenadora da escola de Educação Infantil na qual meu filho estudava, atuei como Monitora de Creche e, posteriormente, como professora. Nesse período, a Educação Infantil do município ainda estava sob a responsabilidade da Assistência Social. O olhar da professora Carla sobre a infância e sua prática contribuíram muito para a minha formação e ação docente. Desenvolvemos muitos trabalhos e projetos juntas, nos tornamos grandes amigas e, atualmente, ela é coordenadora do polo

[4] GUERRA, Rosangela. Mato Grosso: Pedagogia a Distância. In: Revista TV Escola; O canal da educação. Nº32 ago/set.2003.

UAB/Diamantino. Foi fantástico e me identifiquei com os pequenos. Ainda hoje trabalho nessa instituição, mas, sendo efetiva desde 2007.

Em 2006, meu marido (Pai dos meus filhos) foi assassinado, até hoje não sabemos a razão e o culpado não foi condenado. Eu e meus quatro filhos passamos por muitos desafios. Recém-formada, continuei dando aula um período e as crianças estudavam. No outro, juntos cuidávamos de vacas de leite e a horta e vendíamos os produtos no bairro. Meus filhos percebiam o quanto foi difícil para mim estudar, trabalhar na chácara, dar aula. Viram o quanto foi importante ter feito curso superior, o que me possibilitou passar no concurso público e me efetivar como professora na rede municipal de Diamantino.

Em 2009, tive a oportunidade de fazer um processo seletivo da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) para Orientadora Pedagógica no curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil. Sempre admirei o trabalho das orientadoras/tutoras da pedagogia que tive, elas foram essenciais para a minha formação, e agora, eu estava tendo a oportunidade de exercer essa função e participar da vida acadêmica dos alunos, "[...] tornando possível o estabelecimento de um elo concreto [...]" (Preti, 2001, p.36), entre o aluno e a universidade. Desde então, sempre estou envolvida com tutorias no polo de apoio presencial em Diamantino.

Em 2011, assumi o concurso na rede estadual de Mato Grosso como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desde então, atuo como professora na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e tutora em cursos de graduação. A educação transformou a minha vida. Fui a primeira da minha família de seis irmãos a ter Ensino Superior. Através do meu trabalho, consegui ajudar financeiramente e, também, ser exemplo na formação dos filhos. Engenheiro Civil, Médico Veterinário (UFMT), Biólogo, com graduação e mestrado (UFMT). O companheiro também retornou aos estudos, fez Pedagogia e cursa Filosofia, mas não parei na graduação. Cursei três especializações e almejei ir além.

O interesse em continuar meus estudos ocorreu após a colega de tutoria e brinquedista (A amiga Carla que conheci na coordenação da escola do meu filho,) passar no seletivo de mestrado em 2010. Muitas situações vividas em sala de aula e na tutoria me inquietavam, essas inquietações foram transformadas em projetos de pesquisa de mestrado, inicialmente, na UFMT, depois UNEMAT, IFMT. Fiz várias tentativas, que findavam na entrevista. Resolvi fazer Mestrado em Buenos Aires na Universidade Del Salvador, mas não conclui. Voltei a tentar na UFMT e UNEMAT. Finalmente, em 2024 fui aprovada no Programa de Mestrado em Educação - PPGEDU/UNEMAT na linha de pesquisa Formação de

Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas**,** sendo carinhosamente acolhida pela orientadora Professora Ângela Rita Christofolo de Mello e com a qual tenho aprendido muito.

A proposta de projeto de pesquisa, aprovado no mestrado, surgiu a partir da minha experiência como tutora presencial no curso de Licenciatura em Pedagogia, turma 2017/2021 oferecido pela DEAD/UNEMAT no polo UAB/Diamantino. Mesmo o curso sendo a distância, o Estágio Curricular Supervisionado é realizado obrigatoriamente em formato presencial. No entanto, em decorrência da pandemia, foi necessário tomar medidas para diminuir o contágio e, dessa forma, as atividades presenciais foram realizadas de forma remota, haja vista que houve o fechamento das escolas. Essa medida causou insegurança nos acadêmicos, pois desde o início do curso, o momento de estágio era aguardado com expectativa, por ser o momento de entrar em contato com a escola e vivenciar a docência na prática.

Ser tutora da turma permite conhecer cada estudante do curso, pois há um contato direto individual e coletivamente, pelo fato de que "a prática pedagógica pública a distância, a interlocução entre alunos, professores e material didático é mediada pelos tutores (Vieira, 2019, p. 50). E por isso, acompanhei as dificuldades, angústias e as novas aprendizagens necessárias em função do uso das tecnologias para realização do estágio remoto.

A colação de grau aconteceu no mês de agosto de 2021 de forma *on-line*, pois ainda estávamos no período pandêmico. Pouco tempo depois, a Secretaria de Educação do município de Diamantino abriu processo seletivo para professores que seriam contratados para o ano letivo de 2022. Várias das pedagogas recém-formadas ocuparam as primeiras colocações, sendo para mim motivo de alegria, pois demonstrava a excelência do curso que haviam cursado.

Assim, considerando o contexto pandêmico, a realização do Estágio Curricular Supervisionado, de forma remota, e o início da docência das recém formandas, e procurando compreender como ocorreu o processo, o objetivo da pesquisa implica analisar se e como o Estágio Curricular Supervisionado contribuiu na formação prática pedagógica das professoras, pois se acredita que os resultados podem contribuir na formação e prática de outros professores.

Mesmo que o curso tenha terminado, essa turma de Pedagogia ainda manteve contato, principalmente, pelo grupo de *WhatsApp* que é o mesmo desde quando iniciou o curso. Pensa-se que os acontecimentos ocorridos durante o curso, momentos de encontros no polo, talvez a pandemia, tenha aproximado mais a todos.

Ser professora, tutora é isso, vamos nos construindo em cada experiência, nas trocas de conhecimento. Como diz Nóvoa (2019): não nascemos professores, tornamo-nos professores na caminhada. Essa caminhada no PPGEDU mostrou que para além de ser mestre, os estudos e a pesquisa nos transformam. Não é mais possível ver a educação de forma isolada. A educação implica na forma como o sujeito se vê, se relaciona, vê e vive no mundo. E assim, “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 2010, p. 26).

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É preciso ter esperança,
mas ter esperança do verbo esperançar.
Paulo Freire.

A epígrafe de Paulo Freire inspira a compreensão do Estágio Curricular Supervisionado como um tempo formativo essencial para a construção da identidade docente. O esperançar se concretiza no movimento contínuo de ação-reflexão-ação, no qual o estagiário articula os conhecimentos teóricos construídos ao longo da formação inicial com as experiências vivenciadas no contexto escolar.

Esta pesquisa, intitulada "Estágio Curricular Supervisionado em tempo de Pandemia: UNEMAT/DEAD, Polo de Diamantino, turma 2017/21", está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Cáceres, Linha de Pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Prática Educacional (GEFOPE), aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o parecer nº 7.420.055.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar se e como o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia, realizado de forma remota, no período da pandemia da Covid-19, contribuiu para a formação prática pedagógica das professoras da turma 2017/2021 da DEAD/UNEMAT, polo Diamantino. Como objetivos específicos: conhecer as dificuldades encontradas pelas acadêmicas durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado de forma remota; investigar como aconteceu o Estágio Curricular Supervisionado de forma remota; identificar quais os principais desafios didático-pedagógicos enfrentados pelas licenciandas durante a realização remota do Estágio Curricular Supervisionado; investigar se as professoras graduadas no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, turma 2017/2021 da DEAD/UNEMAT, polo de Diamantino, enfrentaram ou estão enfrentando dificuldades didático-pedagógicas para desenvolverem suas práticas docentes, levando em consideração o Estágio Supervisionado realizado por elas de forma remota, em decorrência da pandemia da Covid-19.

O Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia é fundamental para a formação acadêmica e profissional dos estudantes e, contribui para a qualidade da educação oferecida nas instituições de ensino. Para Freire (1987), a formação do professor é um elemento fundamental para a transformação da prática educativa e para a promoção de

uma educação libertadora e emancipatória. Para Freire, o professor não deve se limitar apenas ao conhecimento teórico adquirido na Universidade, mas também ser capaz de reconhecer a importância da fundamentação teórica para o desdobramento de boas práticas docentes.

Diante disso, considerando a importância da formação teórica, articulada com a prática na formação do futuro professor, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), através da Diretoria e Gestão de Educação a Distância (DEAD), mesmo sendo uma modalidade de Ensino a Distância (EaD), traz na grade curricular que os estágios devem ser realizados de forma presencial, no contexto das escolas e das salas de aulas.

No entanto, durante o curso da turma de Licenciatura em Pedagogia 2017/2021 ocorreu o advento da pandemia que, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), foi registrada como uma doença infecciosa causada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2). Neste contexto, de acordo com a organização das disciplinas do curso em discussão, quando as aulas presenciais foram suspensas, os Estágios Curriculares Supervisionados previstos na matriz curricular do referido curso receberam a orientação para acontecer de forma remota, assim como as aulas e as demais atividades das universidades e das escolas da Educação Básica.

Diante deste contexto, surge a proposta desta pesquisa, pois considerando a importância das vivências e das experiências que os Estágios Curriculares Supervisionados propiciam, a inquietação foi investigar se os referidos estágios, realizados de forma remota, trouxeram implicação na prática docente das professoras formadas neste período e que hoje atuam em salas de aulas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), de Licenciatura em Pedagogia da DEAD/UNEMAT, a formação de professores a distância, no Estado de Mato Grosso, compreendido como política pública, teve sua expansão no Programa Interinstitucional de Qualificação Docente (PIDD), envolvendo a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), as Secretarias Municipais de Educação e, ainda, o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso (SINTEP) (Mato Grosso, 2016).

Assim, a modalidade de ensino a distância iniciou no estado ao final da década de 1990 e vem se expandido, de forma significativa, destacando-se nas últimas décadas, na oferta de Ensino Superior. O sistema de educação a distância vem acompanhando as mudanças, principalmente, em relação às novas tecnologias, pois possibilitam o ensino/aprendizagem de forma virtual, *on-line* e em tempo real.

Dessa forma, a Educação a Distância: “[...] envolve a atuação e a interação de diferentes sujeitos, além da estruturação e da conexão de diversos componentes, para que o processo de ensinar seja objetivado e o processo de aprender concretizado (Preti, 2010, p. 13)”.

Nesse contexto, a Educação a Distância tem oportunizado a formação acadêmica mesmo o estudante estando distante das estruturas físicas das Universidades. De forma pessoal, o Ensino a Distância tem relevância, uma vez que a formação acadêmica pessoal teve início por meio desta modalidade de ensino no curso de graduação oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso no ano de 2000 no município de Tapurah, o qual fazia parte do grupo de dezessete municípios que formavam o polo de apoio presencial em Diamantino. Nesse período, residia no Assentamento Itanhangá, lugar de difícil acesso, estradas de chão e muitas dificuldades. A graduação a distância fez toda a diferença pessoal para esta pesquisadora, pois residia a 385 quilômetros do polo e pela realidade da época, jamais teria condições de cursar uma Universidade de forma presencial.

Conforme a Resolução nº 058/2016 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONEPE, a UNEMAT tinha o desafio de “[...] formar professores em Pedagogia à distância neste Estado que apresenta dimensões continentais, regiões de difícil acesso e uma rica diversidade histórico, geográfica e ambiental” (Mato Grosso, 2016, p. 04).

Em 2009, morando em Diamantino, houve um processo seletivo para tutor presencial em um curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso no polo UAB/Diamantino, do qual ao ser selecionada proporcionou ter sido tutora de curso de capacitação, graduação e, em 2017, selecionada para tutora presencial do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia oferecido pela UNEMAT, Campus Universitário de Cáceres, para atuar no polo de apoio presencial de Diamantino. Com isso, iniciou-se a estreita relação com os sujeitos que farão parte da pesquisa.

Entre as atribuições do tutor presencial, de acordo com o EDITAL Nº 004/2023 – PROEG/DEAD, podem ser destacados:

> 4.1 [..] VI. Acompanhar as atividades dos alunos, conforme o cronograma do curso;
> VII. Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem [...]
> VIII. Acompanhar e participar das atividades realizadas através das ferramentas de conectividade: chat, web-conferência, fórum, listas de discussão, wikis e outras;
> X. Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes.

O tutor presencial, por sua proximidade com os alunos, consegue identificar dificuldades, orientar, formar grupos de estudos, organizar atividades no polo e ser a ponte

entre os alunos e a Universidade, sendo essencial na resolução de problemas. Ao acompanhar de perto os acadêmicos, percebe-se também as angústias e dificuldades. Um fator bastante significativo que, enquanto tutora, foi visível vivenciar com a turma, tendo sido na ocasião da realização do Estágio Curricular Supervisionado, de forma remota em decorrência da pandemia da Covid-19.

O mundo vivenciou momentos difíceis com a pandemia que se instalou com a disseminação de um inimigo invisível, o vírus da Covid-19. Conforme Sousa (2022, p. 27/28), a pandemia que abalou o mundo:

> [...] segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), se deu devido à disseminação mundial de uma nova doença, conhecida como COVID-19, que, segundo a OMS, é uma doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2). De imediata transmissão, a doença contaminou milhões de pessoas em todo o mundo, o que levou diversos governantes a adotarem medidas sanitárias para a contenção.

Entre as medidas para evitar o contágio, em 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério de Educação-MEC resolveu: Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, o qual dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

Diante do contexto pandêmico, foi necessário mudar a rotina de vida para evitar o contágio. A educação teve que se reinventar para que os alunos não fossem prejudicados em sua aprendizagem, e o atendimento até então presencial, passou a ser realizado de forma remota.

Em se tratando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia oferecido pela DEAD/UNEMAT, o contexto pandêmico foi um momento de insegurança para os acadêmicos, e enquanto tutora presencial do curso no polo Diamantino, foi possível acompanhar toda a angústia e incerteza, pois se estava no início dos Estágios que, de acordo com a matriz curricular do curso, deveriam acontecer de forma presencial nas instituições.

Conforme a Resolução nº 058/2016 – CONEPE que aprovou o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade Educação a Distância, vinculado à Diretoria de Gestão de Educação à Distância - DEAD/PROEG/UNEMAT, o Estágio

Supervisionado está distribuído em três disciplinas intituladas, respectivamente: Estágio Curricular Supervisionado I, Estágio Curricular Supervisionado II e Estágio Curricular Supervisionado III, a serem realizados a partir da segunda metade do Curso, totalizando uma carga horária de 300h.

Dessa forma, a matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pela Diretoria de Gestão e Educação a Distância (DEAD), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), turma 2017/2 possui três disciplinas obrigatórias de estágio, sendo: Estágio Curricular Supervisionado I (Educação Infantil) com 90h, no sexto semestre; Estágio Supervisionado II (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) com 120h, no sétimo semestre e Estágio Curricular Supervisionado III (Espaço não Escolar) com 90h no oitavo semestre. Totalizando 300h de estágio.

O estágio, portanto, é disciplina obrigatória no curso, sendo registrado na Resolução nº 029/2012/CONEPE no Art. 1º. "Estágio Curricular Supervisionado é concebido como componente curricular do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, elemento indissociável do processo de formação docente, devendo ser assumido como compromisso coletivo".

Diante disso, o Estágio Curricular Supervisionado é um momento importante na formação acadêmica, uma vez que possibilita ao acadêmico conhecer presencialmente o espaço escolar, sua dinâmica e rotina de trabalho e, também, entrar em contato com os alunos através da observação e regência.

Nesse sentido, conforme o Projeto Pedagógico do Curso:

> As disciplinas serão planejadas pelos professores responsáveis, de modo a obedecer às etapas de observação e vivência na escola campo, preparação/planejamento para a regência, regência na turma escolhida e relatório das atividades realizadas. As disciplinas de estágio serão planejadas de forma a contemplar atividades presenciais e orientações presenciais e à distância (Mato Grosso, 2016, p. 10).

No entanto, objetivando evitar o contágio do vírus do Covid-19, considerando o Decreto nº 407, de 16 de março de 2020 e outros decretos subsequentes, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) optou pela realização dos Estágios Curriculares Supervisionados de forma remota, que foram realizados por meios virtuais, utilizando diferentes recursos tecnológicos, com a escola e professora. As atividades docentes ocorreram por meio de gravação de aula em vídeo, aula remota e confecção de material pedagógico, os quais foram disponibilizados para a escola depois de avaliados.

Apesar do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia ser na modalidade de Ensino a Distância, muitas atividades são realizadas de forma presencial no polo, a exemplo dos

estágios, os quais são realizados presencialmente nas instituições de ensino. O fato de os estágios serem realizados de forma presencial é um aspecto muito importante, afinal esses alunos estão sendo formados para atuarem de forma presencial e não para lecionarem através do ensino a distância, não que não seja possível, mas certamente exigirá a busca de conhecimento para tanto.

Considerando que o Estágio Curricular Supervisionado é uma importante ferramenta para a construção da identidade profissional dos acadêmicos, não o realizar, presencialmente, em uma instituição, poderia comprometer a formação desses profissionais, haja vista as vivencias oportunizadas nos momentos de estágios, nos quais:

> Os alunos interagem com a realidade, refletem sobre as ações observadas e partilhadas no contexto em que estão inseridos, criando suas próprias formas de ser e agir, como futuros pedagogos. Trata-se de um momento fundamental da formação, capaz de explorar as demandas impostas diariamente na sala de aula (Silva; Gaspar, 2018, p. 208).

Apesar das tecnologias estarem presentes a cada dia mais em todos os segmentos, sendo uma realidade no ensino e na aprendizagem, essa forma de estágio não teve boa aceitação entre alguns alunos do curso, levando uma acadêmica a preferir reprovar nas disciplinas e aguardar o retorno das aulas presenciais para realização dos estágios.

Diante do exposto, surge a proposta desta pesquisa, pois algumas das acadêmicas, que colaram grau em agosto de 2021, passaram no processo seletivo temporário, tanto na rede pública municipal, como estadual e estão atuando como professoras na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desde o início de 2022.

Assim, esta pesquisa busca compreender quais as perspectivas e desafios da prática pedagógica dessas professoras levando em consideração a realização dos estágios de forma remota. Para tanto, a dissertação está organizada cinco seções. Inicialmente, com um texto autobiográfico sobre a trajetória desta professora pesquisadora, denominado Vivências e experiências: a trajetória, no qual se relata um pouco sobre a vida pessoal e profissional que levaram até o PPGEDU. Na sequência, na primeira seção, as considerações iniciais, nas quais estão contidas as motivações da pesquisa, os objetivos e os questionamentos que conduziram todo o estudo.

A segunda seção fundamenta a metodologia da pesquisa, a abordagem epistemológica, seleção dos sujeitos, *locus* da pesquisa, trazendo de forma breve a história de Diamantino que completa três séculos e levantamento e análise de dados. A pesquisa qualitativa procura compreender fenômenos sociais, culturais e humanos a partir da

perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando significados, experiências, percepções e contextos, nos quais estão inseridos (Gil, 2025; Minayo, 2018). A análise das informações geradas pela pesquisa de campo se fundamenta em uma abordagem interpretativista, tendo como cenário as escolas nas quais as professoras entrevistadas desenvolvem suas atividades profissionais.

Na terceira seção são apresentadas, de forma breve, o percurso da Educação a Distância, a história da UNEMAT desde o Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC) à Universidade, sua expansão pelo estado e relevância por oportunizar Educação Superior pública nas modalidades presencial e Educação a Distância, principalmente, nos cursos de licenciatura, destacando os aspectos que envolvem essa modalidade de educação, os polos de apoio presencial, os trabalhos dos tutores e, o curso de Licenciatura em Pedagogia em Educação a Distância, bem como aspectos que fazem parte do Projeto Pedagógico de Curso.

Na quarta seção, inicialmente, são trazidos os documentos que orientam os cursos de Licenciatura em Pedagogia e o Estágio Curricular Supervisionado como Decretos, Projeto Pedagógico do Curso, pareceres. Na sequência, o texto traz contribuições dos autores pesquisados no levantamento bibliográfico sobre o Estágio nos cursos de licenciaturas. Também aborda sobre o Estágio Curricular Supervisionado em período pandêmico, apresentando os documentos que orientam o estágio de forma remota.

Na quinta seção são apresentados os resultados da pesquisa. Inicialmente, o perfil dos sujeitos, registros obtidos através de questionário do *Google forms* enviado no grupo de *WhatsApp* da turma e *e-mail*, análise das entrevistas *in loco*, ou seja, nas instituições nas quais as professoras atuam. As análises foram realizadas na perspectiva qualitativa, que segundo Bortoni-Ricardo (2008) é uma abordagem muito utilizada por professores para entender e interpretar fenômenos em sala de aula e, olhar interpretativista que, de acordo com a autora, possibilita ao professor-pesquisado estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações.

As considerações finais retomam os objetivos geral e específicos e a questão-problema da pesquisa, articulando-os às reflexões construídas a partir dos resultados obtidos no levantamento de dados.

2 METODOLOGIA E ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA

Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no
Mundo que nós nos fazemos.
Paulo Freire

A compreensão de que o conhecimento se constitui no processo histórico e experiencial dos sujeitos orienta as escolhas metodológicas desta pesquisa. Na epígrafe, Freire afirma que o conhecimento ocorre na interação entre sujeitos e contextos, sendo construída no movimento da ação, da reflexão e da interpretação da realidade. Nesse sentido, a abordagem interpretativista adotada para este estudo parte do pressuposto de que os conhecimentos educacionais não são dados prontos e acabados, mas produzidos nas relações sociais e nos significados atribuídos por cada um, incumbindo ao pesquisador compreender e interpretar tais sentidos, a partir do contexto em que surgem, nesse caso, as experiências das professoras que enquanto alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia, vivenciaram na realização do Estágio Curricular Supervisionado de forma remota e, posteriormente, o início da docência.

A investigação dessas experiências se insere no campo da pesquisa científica, compreendida como um processo sistemático e intencional de produção de conhecimento**,** como discorrem Marconi e Lakatos (2016, p.1) sobre conceitos de pesquisa. Assim, a pesquisa pode ser vista como "[...] um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais". As autoras pontuam que a pesquisa tem finalidade e "[...] parte de um tipo de problema, de uma interrogação [...] vai responder às necessidades de conhecimento de certo problema ou fenômeno. Várias hipóteses são levantadas, e a pesquisa pode invalidá-las ou confirmá-las".

Para Demo (2006), a pesquisa precisa fazer parte do processo educativo desde a pré-escola e considerá-la atividade humana. Para o autor, pesquisar faz parte da vida e faz crítica a educação reprodutiva e propõe uma educação emancipatória. De acordo com Demo (2006, p. 43): "[...] o que faz da aprendizagem algo criativo é a pesquisa, porque a submete ao teste, à dúvida, ao desafio, desfazendo tendência meramente reprodutiva".

Para Gil (1999, p. 42), a pesquisa científica pode ser definida: "[...] como o processo formal e sistêmico de desenvolvimento do método científico, que tem como descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos".

Diante disso, procurando responder aos objetivos propostos, a pesquisa foi realizada, especificamente, com as professoras que foram acadêmicas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da turma 2017/2021 da DEAD/UNEMAT, do polo de Diamantino, que estavam

atuando como professoras, tanto nas escolas de Educação Infantil, como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Diamantino-MT.

A pesquisa de abordagem qualitativa buscou entender os aspectos mais subjetivos dos sujeitos que, segundo Minayo (2018, p. 21), envolve aspectos da realidade que não podem ser qualificados, ou seja, "Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes", sendo objeto da pesquisa o mundo das relações, das representações e da intencionalidade humana. Para Gil (2025, p. 7), a pesquisa qualitativa é uma modalidade que: "[...] possibilita a compreensão da experiência humana na perspectiva dos próprios sujeitos em seu ambiente natural". No caso desta pesquisa, das subjetividades das professoras que vivenciaram momentos de Estágios Curriculares Supervisionados remotamente, já atuaram ou estavam atuando como professoras na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, levando em consideração os objetivos propostos, a pesquisa incluiu a pesquisa de campo por possibilitar maior contato com o local e os sujeitos da pesquisa, haja vista que o: "[...] trabalho de campo e a convivência com os sujeitos pesquisados são processos decisivos para o desenvolvimento das ideias a respeito da realidade social estudada" (Marques, 2016, p. 271). Nesse sentido, o campo empírico foram as escolas nas quais as professoras atuavam, localizadas no município de Diamantino, sendo: uma escola da rede estadual, cinco escolas municipais, caracterizadas no item 2.3 sobre o *lócus* da pesquisa, tópico em que também é apresentado um breve histórico do município de Diamantino.

2.1 Seleção das professoras que contribuíram com a pesquisa

A fim de selecionar as professoras que poderiam participar da pesquisa, em um primeiro momento, foi encaminhado via *e-mail* e *WhatsApp*, um questionário elaborado no *Google forms*, para levantar o perfil das professoras, bem como confirmar o seu aceite em participar da pesquisa. O questionário é considerado um "[...] conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo" (Severiano, 2016, p. 134).

No caso desta pesquisa, sobre aspectos relacionados aos Estágios Curriculares Supervisionados, realizados pelas acadêmicas de forma remota, no período pandêmico. Compreende-se que o processo investigativo "[...] é uma técnica para obtenção de

informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo (Oliveira, 2014, p. 83).

A intenção da pesquisa foi selecionar as pedagogas que estavam atuando ou estiveram em sala a partir do ano de 2022. Assim, o questionário foi pensado para traçar o perfil das professoras visando atender aos objetivos propostos. Nessa perspectiva, o questionário foi composto por dez questões, sendo:

1ª Posso contar com sua participação para o levantamento de dados para a pesquisa?

2ª Qual o seu nome completo?

3ª Escreva seu endereço de e-mail.

4ª Além da graduação em pedagogia possui outra formação?

5ª Há quanto tempo atua como professora? Trabalhou ocupando outra função na área da educação? Qual? Há quanto tempo?

6ª Participou de algum programa de bolsas e/ou estágio durante a graduação, além do Estágio Curricular Supervisionado?

7ª Já tinha alguma experiência prática na docência antes de fazer o estágio? Se sim, qual?

8ª Quanto a atuação: está em sala de aula em 2025? Qual(is) a(s) turma(s)? Qual(is) escola(s)?

9ª Esteve em sala em 2024, 2023 ou 2022? Em quais turmas?

10ª Não está em sala como professora, mas está na educação? Em qual função?

O questionário foi enviado no dia 07 de maio via *WhatsApp* no grupo formado quando os integrantes eram acadêmicos e continuava ativo, mesmo a turma tendo colado grau em agosto de 2021 e, também, foi enviado por e-mail. Foi dado um prazo de cinco dias para as devolutivas. O questionário foi respondido por doze pedagogas. Destas, três não se encaixavam no perfil. Portanto, as entrevistas foram realizadas com nove professoras por corresponderem ao perfil, sendo que duas estavam atuando no Ensino Fundamental, seis na Educação Infantil e uma por ter atuado entre os anos 2022 e 2024.

2.2 Geração de informações: entrevistas com as professoras selecionadas

Para a geração de informações foram realizadas entrevistas semiestruturadas *in loco*, ou seja, nas escolas nas quais as professoras estavam atuando em 2025, ou atuaram nos anos anteriores. Para poder utilizar o espaço escolar foi firmado o Termo de compromisso das instituições envolvidas na pesquisa, sendo: a Universidade do Estado de Mato Grosso-

UNEMAT, Campus Cáceres/MT. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), tendo como responsável a Diretoria Político Pedagógico e Financeiro; Escolas municipais do município de Diamantino, através da Secretaria Municipal de Educação do Município de Diamantino-MT, na pessoa da Secretária de Educação e, Escolas estaduais por meio da Diretoria Regional de Educação (DRE), na pessoa do diretor da regional. A pesquisa também foi autorizada pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), conforme parecer nº 7.420.055 que pode ser observado no anexo 1 desta dissertação.

Para Minayo (2018), a entrevista é um instrumento de geração de informações que combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o objeto de estudo em questão e, "[...] ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos" (Minayo, 2018, p. 142).

Gil (2025) considera a entrevista uma importante técnica para obter dados em pesquisas qualitativas e quantitativas. Por sua flexibilidade, é adotada como técnica de investigação em muitos dos campos das Ciências Sociais. Para o autor, dois formatos de entrevista podem ser utilizados na pesquisa qualitativa, ou seja, a entrevista semiestruturada e a entrevista não estruturada. Para esta pesquisa se optou pela entrevista semiestruturada por possibilitar a composição de um roteiro constituído pelos principais assuntos que a pesquisadora pretendia alcançar ao longo da entrevista.

> Nessa modalidade, o entrevistador dispõe de ampla liberdade para formular as questões, procurando apenas garantir que as respostas sejam significativas em relação aos propósitos da pesquisa. Para que a entrevista tenha eficácia, os itens do guia devem ser ordenados, guardando relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente conforme refere as pautas assinaladas. Somente quando se afastar delas, é que o entrevistador intervém, mas de maneira sutil, para preservar a espontaneidade do processo (Gil, 2025, p. 57).

Corroborando com o autor, Bortoni-Ricardo (2008, p. 227) afirma que é possível conduzir uma entrevista de pesquisa de campo, "[...] deixando o entrevistado à vontade para que sua fala não se revista de muita formalidade, e tomando cuidado para que as suas respostas não sejam direcionadas a priori".

> Como um evento de fala, a entrevista é marcada por três características relacionadas aos papéis sociais dos participantes, mais propriamente aos direitos e deveres associados a esses papéis. Essas características são: a posição assimétrica dos interlocutores; sua disposição para uma convergência na linguagem e a insegurança linguística de muitos entrevistados. A segunda e a terceira são decorrência da primeira (Bortoni-Ricardo, 2088, p. 127).

Para a autora, a assimetria ocorre porque, geralmente, o entrevistador está bem familiarizado com o tema, já o entrevistado pode não ter e, também, pela própria questão da fala. Dessa forma, há a necessidade de estabelecer uma relação bem amistosa para minimizar a assimetria. O entrevistado também expõe a sua própria fase, uma vez que pode responder ou não uma questão. Para que a entrevista não se traduza em uma invasão de privacidade, deve ser realizada com muito respeito.

> Uma atitude respeitosa em relação ao colaborador da pesquisa habilita o entrevistador a lidar com a situação de dominância, atenuando as inevitáveis intromissões na intimidade do seu interlocutor e evitando que ele se sinta explorado ou inseguro para fala e expor suas ideias. (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 127/128).

Para melhor organização, as entrevistas foram previamente agendadas para que as professoras se organizassem para esse momento. No dia e hora agendado, as participantes receberam, inicialmente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE**)**, documento obrigatório em pesquisa que que envolvem seres humanos, conforme as diretrizes éticas da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) no Brasil. É um instrumento que garante os direitos dos participantes em uma pesquisa, contendo de forma clara e compreensível o objetivo da pesquisa, os procedimentos a serem adotados, os riscos e benefícios possíveis, a confidencialidade das informações, a voluntariedade da participação e o direito de recusar ou desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos para o participante. O termo é importante para garantir que o participante esteja ciente de tudo o que envolve a pesquisa antes de concordar em participar da entrevista.

As entrevistas foram gravadas no aplicativo *WhatsApp*. Conforme o *site*[5], o *WhatsApp* começou como uma alternativa ao sistema de mensagens *SMS*. O aplicativo oferece suporte ao envio e recebimento de uma variedade de mídias: texto, fotos, vídeos, documentos e localização, assim como chamadas de voz. "O *WhatsApp* é prático e econômico, pois não há um custo adicional para enviar as mensagens, além do plano de dados utilizado para se conectar à *internet.* Atualmente, o *WhatsApp* pertence ao *Facebook* – e existe a possibilidade de utilizar o *software* na rede, através do navegador do *Google Chrome*" (Lehmann; Parreira, 2019, p.79).

Neste sentido, o aplicativo foi utilizado para gravar as entrevistas, porque permite transformar os áudios em textos, facilitando o trabalho. Na página do *WhatsApp* é possível seguir as orientações de como fazer a transcrição dos áudios de forma rápida e fácil. As

[5] Mais informações disponíveis em: https://www.whatsapp.com/about?lang=pt_BR, acesso em: 26, jul. 2025.

transcrições são geradas no próprio dispositivo para que ninguém, nem mesmo o *WhatsApp*, possa ouvir ou ler as mensagens pessoais[6]. Ao selecionar o áudio, no canto superior (Nos três pontinhos), se deve selecionar a opção transcrever e, logo em seguida, será feita e descrição abaixo do áudio. No entanto, não é possível copiar o texto. Para este trabalho, foi printada a tela. Em seguida, foi aberto o *google lens*, no qual foi aberta a imagem printada. O *google lens* permite selecionar o texto e colar no local que se desejar. Os textos transcritos foram copiados do *google lens* no contato pessoas do *WhatsApp* e, posteriormente, copiados e colados em arquivo *word*, organizados com o nome de cada sujeito da entrevista[7]. Trata-se, portanto, de uma opção segura para ser usada em pesquisas que utilizem gravação de entrevista para geração de entrevistas.

> Compatível com uma série de aparelhos, bem como com variados sistemas operacionais, o aplicativo do *Whatsapp* tem a capacidade de compartilhar entre seus usuários uma diversa lista de mídias: textos, arquivos, fotos, vídeos e áudios, além de possibilitar chamadas convencionais (apenas som) e chamadas de vídeo (som e imagem). Popularizou-se nos últimos anos com o avanço do acesso a redes de internet sem fio (*Wi-Fi*) e a tecnologia 4G. (Nascimento, 2024, p. 24).

O *WhatsApp* vem sendo muito utilizado na educação, principalmente, durante e pós-pandemia, nas aulas durante o afastamento social e presencialmente contribuiu no ensino e na aprendizagem. Para esta pesquisa, foi utilizado o aplicativo para comunicação através do grupo da turma, para envio do questionário elaborado no *Google forms* e na gravação da entrevista em áudio e, posteriormente, a transcrição. Os áudios foram feitos no contato de cada professora, bem como a transcrição, sendo revisitadas quando houve necessidade. Corroborando, Oliveira (2014, p. 87) retrata que "[...] a gravação é muito importante para se ter com precisão o registro de tudo que foi dito por ocasião da entrevista".

Em relação à transcrição das entrevistas gravadas, Gil (2025) salienta que há duas formas de fazê-las: de forma clássica, ouvido e transcrevendo de forma manual ou utilizando ferramentas de transcrição automática.

> As ferramentas de transcrição automática utilizam recursos de IA para reconhecimento de voz e conversão automática de áudio em texto. São adequados para situações em que a velocidade é fundamental, visto possibilitarem transcrever as falas enquanto elas são ditas. (Gil, 2025, p. 92).

Assim, procurando responder aos objetivos da pesquisa, a entrevista semiestruturada teve oito perguntas, sendo: 1ª Para realização do Estágio Curricular Supervisionado, é

---

[6]Disponível em: https://blog.whatsapp.com/introducing-voice-messagetranscripts? lang=pt_br#:~:text =Para%20come%C3%A7ar%20a%20usar%2C%20v%C3%A1,selecionar%20o%20o%20idioma%20da%20transcri%C3%A7%C3%A3o.

[7] Instruções como transformar áudio em texto: https://www.youtube.com/watch?v=uJXGz-FgFeo

necessário entrar em contato com a escola, com o professor que acolhe o acadêmico para observação e regência. Como foi esse momento, considerando que não poderia ser de forma presencial? 2ª Quais foram as maiores dificuldades encontradas durante a realização do estágio em relação ao planejamento e uso das tecnologias e sua atuação prática na regência? 3ª Considerando a importância do Estágio Curricular Supervisionado, enquanto momento de reflexão diante das vivências experenciada na observação (Vídeos) e regência (Gravação das aulas) e os estudos das disciplinas do curso, o Estágio Curricular Supervisionado foi significativo mesmo não estando presencialmente em sala de aula, foi possível observar, problematizar e buscar soluções para situações observadas no ensino e aprendizagem? Exemplifique. 4ª Considerando que ao finalizar o estágio precisam ser formalizadas as Fichas e relatórios, como foi esse momento? Quais considerações foram evidenciadas nesse processo? 5ª Considerando todo o percurso do curso, e a realização do Estágio Curricular Supervisionado de forma remota, ao concluir o curso você se sentiu preparada para atuar na docência? Houve prejuízo na formação? 6ª Ao passar pelo processo seletivo, quais os principais desafios didático-pedagógicos enfrentados, inicialmente, em sala de aula, considerando que não vivenciou essa experiência anteriormente? Esses desafios foram superados? Como?

As entrevistas foram realizadas com nove (9) professoras, entre os dias quatro (4) e trinta e um (31) de julho. Após agendamento, o encontro foi marcado na escola no horário em que cada professora tinha disponibilidade para que as entrevistas fossem realizadas. Estas tiveram em média o tempo de 40 minutos de duração, considerando a leitura e assinatura do Termo de Consentimento e a entrevista.

2.3 Lócus da pesquisa: breve histórico do município de Diamantino/MT e caracterização das escolas nas quais atuam as professoras

A história de Diamantino inicia em 18 de setembro de 1728, quando o bandeirante paulista Gabriel Antunes Maciel descobriu ouro e diamantes nas margens do rio Diamantino. Essa descoberta atraiu garimpeiros e contribuiu para a formação do Arraial do Ouro, que, em 23 de novembro de 1820, foi elevado à categoria de vila com o nome de "Vila de Nossa Senhora da Conceição do Alto Paraguai Diamantino.

> No início do século XIX a Vila de Nossa senhora da Conceição do Alto Paraguai Diamantino, tinha uma população de mil a mil e duzentas habitantes, “afora o número avultado de escravos”, justificando a criação da paróquia, cujo primeiro

> pároco foi o Padre Lopes de Sá. No auge da mineração, em 1825 a população de Diamantino, e seu distrito, chegou a 6.077 habitantes, dos quais 3.716 pretos, sendo 3.530 escravos (Barrozo, 2002, p. 06).

De acordo ainda com o autor, "[...] em 1805 foi inaugurada a "rota paranista", desenvolvendo-se um ativo comércio com o Pará, através da rota fluvial de Arinos-Tapajós" (Barrozo, 2002, p. 06).

Conforme Ferreira (2001, p. 453), o Alvará Régio de novembro de 1820, criava o município [...]" deixando de ser vila. Durante o século XIX, Diamantino desempenhou um papel significativo na economia regional. "[...] tal desenvolvimento de Diamantino, que a Junta Governatista da província propôs a Dom Pedro I, que fosse elevada a Capital da província. Dom Pedro preferiu Cuiabá" (Ferreira, 2001, p. 453). A falta de acesso a um rio de grande porte impediu sua escolha. Conforme Barrozo (2001), Diamantino passou por momentos difíceis com a queda da mineração, fazendo com que muitas pessoas abandonassem a região. Em 1870, iniciou-se a exploração da borracha com destaque para os seringais "[...] no vale do Rio Preto, Arinos, no Santana e no rio Juruena [...] A exploração dos seringais teve seu auge nas primeiras décadas do séc. XX. Rosário Oeste e Diamantino eram os maiores produtores do látex de Mato Grosso [...]" (Barrozo, 2001, p. 07).

Diamantino também foi um apoio importante para a comissão das linhas telegráficas, conhecida como Comissão Rondon, como destaca Behr (2016, p. 143). "O então coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, descendente de índios bororo e terena, esteve pela primeira vez em Diamantino em 1907, quando instalou na cidade uma estação telegráfica, base para as estações de Parecis, Ponte de Pedra, Barão de Capanema e Utiariti".

Diamantino tinha uma grande área de abrangência e passou por vários períodos de glória e estagnação, apresentando crescimento mais expressivo de ocupação com a colonização. A busca pela terra provocou um grande fluxo migratório.

> Depois da decadência da mineração e da borracha, Diamantino vive um longo período de estagnação, ressurgindo na década de 60, quando começou a receber intenso fluxo migratório. Medida que crescia a migração, criavam-se núcleos de colonização, que cresciam e depois de um tempo se emancipavam. Em consequência deste processo, nos últimos anos o município de Diamantino perdeu a maior parte do seu território com a emancipação dos novos municípios. Com exceção do município de Alto Paraguai que nasceu do garimpo de diamantes e Campo Novo dos Parecis que surgiu em torno de grandes fazendas de soja, todos os outros municípios desmembrados de Diamantino nasceram de núcleos de colonização. (Barrozo, 2002, p. 170).

A partir da década de 1970, com o incentivo à ocupação do cerrado, Diamantino se tornou um importante polo agrícola. "O presidente da república Getúlio Dornelles Vargas na

década de 1940, apontava novos rumos com o *slogan* “Marcha para o Oeste” (Silva, 2011, p. 107). O objetivo era integrar, especialmente, as regiões Centro-Oeste e Norte ao restante do país, estimulando a ocupação e colonização, incentivando o desenvolvimento. Considerando a grande extensão que o município de Diamantino tinha, na época, a ocupação ocorreu onde hoje estão situados os municípios de Terra Nova do Norte, Sinop, Sorriso, Lucas do Rio Verde, Porto dos Gaúchos, que entre outros faziam parte de Diamantino. Atualmente, o município se destaca na agricultura na produção de soja, milho, algodão e na pecuária bovina.

Nos últimos anos, Diamantino tem investido na preservação de seu patrimônio histórico. Em 2023, foi aprovado um plano de revitalização do Centro Histórico, com investimentos em espaços como a Casa Memorial dos Viajantes na qual se encontram “[...] relatos dessas expedições, em diários, fotografias, relatórios e ilustrações, reforçando assim a rica história de Diamantino, uma das mais antigas cidades de Mato Grosso, juntamente com Cuiabá e Vila bela da Santíssima Trindade” (Behr, 2016, p. 46) e Museu Langsdorff[8], o qual possui réplicas dos registros que retratam a expedição científica do Barão Georg Heinrich von Langsdorff, organizada pelo Império Russo que passou seis meses em Diamantino no ano de 1828.

Em 2022, a população era de 21.941 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[9], e de acordo com o *site* da prefeitura municipal de Diamantino[10], em 2024, a rede municipal de ensino de Diamantino iniciou o ano letivo com mais de 2.500 alunos matriculados em treze unidades escolares, incluindo Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e Escolas Municipais de Educação Integral (EMEI). A estrutura conta com cerca de 440 servidores, abrangendo professores, coordenadores, psicólogos e outros profissionais essenciais para o funcionamento das escolas.

O município possui a Diretoria Regional de Educação de Diamantino-DRE,[11] criada atendendo a Lei 11.668 de 11 de janeiro de 2022. A DRE de Diamantino atende a demanda de doze municípios, que são: Alto Paraguai, Arenápolis, Diamantino, Nobres, Nortelândia,

[8] A expedição percorreu cerca de 17 mil quilômetros em todo o país entre 1821 a 1829, desde o Rio de Janeiro até o Amazonas. A equipe da expedição tinha, além do próprio Langsdorff, que era médico, um botânico, um astrônomo e cartógrafo, um zoólogo e dois pintores, fazendo registros valiosos da natureza brasileira e do seu povo, consistindo-se no mais completo inventário do Brasil do século XIX. Disponível em: https://www.diamantino.mt.gov.br/langsdorff/Noticias-3/ Acesso: 07 out. 2025.

[9] Dados do município de Diamantino disponível em: : https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/diamantino/ panorama Acesso em: 5 ago. 2025.

[10] Mais informações Disponíveis em: https://www.diamantino.mt.gov.br/Imprensa/Noticias/Rede-municipal-de-ensino-de-diamantino-inicia-ano-letivo-de-2024-4485/ Acesso em: 5 ago. 2025

[11] DRE Diamantino: Disponível em: https://sites.google.com/edu.mt.gov.br/drediamantino/sobre?authuser=0 Acesso em: 5 ago. 2025.

Nova Maringá, Nova Marilândia, Nova Mutum, Rosário Oeste, Santa Rita do Trivelato, São José do Rio Claro e Santo Afonso. São 44 Unidades escolares estaduais e 78 unidades escolares Municipais perfazendo um total de 23 mil Estudantes atendidos. Em Diamantino, são oito escolas estaduais, sendo duas de Ensino Integral e uma Cívico militar que atendem anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

As entrevistas ocorreram em cinco escolas do município, das quais uma integra a rede estadual de ensino e quatro pertencem à rede municipal, conforme caracterização apresentada a seguir.

A escola da rede estadual Lucinda Facchini foi construída no ano de 1978 e leva o nome de uma freira, que foi professora na instituição. É uma das escolas mais antigas do município de Diamantino e muitos dos alunos são filhos de ex-alunos da escola. No momento, a escola possui quatorze turmas, sendo doze na sede e duas na unidade prisional. São ofertados o Ensino Fundamental 2 e Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental e Médio na sala anexa. Oferta, ainda, o projeto de remição de pena pela leitura na cadeia pública e o exame certificador online. De acordo com a direção escolar, em função da localização, o público é bastante heterogêneo e as famílias têm participado ativamente da vida escolar dos alunos. A equipe gestora é composta por três pessoas: diretora, coordenadora e secretária e no mês de maio passaram por consulta para conversão em Escola Cívico Militar.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição, a Escola Municipal de Educação Infantil “Criança Feliz” foi criada pela Lei n.º 323/99, de 12 de abril de 1999. Esta denominação “Criança Feliz” partiu dos desejos das mães que escolheram o nome junto à Secretária de Promoção Social. Na época, justificada pela necessidade emergencial da mulher se inserir no mundo do trabalho em função da transformação estrutural, na qual a maioria das famílias se encontrava, para ganhar o sustento da família (Diamantino, 2025). Atende em regime parcial, matutino, vespertino e integral, a primeira etapa da Educação Básica: Creche e Pré-Escola. Atualmente, possui sete turmas de atendimento a crianças de 0 a 3 anos na creche e seis turmas de pré-escola, totalizando 290 crianças.

O Centro Municipal de Educação Infantil “Tia Alair”, localizada no Bairro Jardim Alvorada, Diamantino/MT, iniciou suas atividades em 1999 por meio da Lei nº 323/99. A escola recebeu o nome de “Tia Alair” em homenagem à ilustre cidadã diamantinense que muito contribuiu para o desenvolvimento da cidade.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, o Centro Municipal de Educação Infantil “Tia Alair” oferece a modalidade de Educação Infantil. Atualmente, atende

um total de 242 crianças com idades entre 1 e 5 anos e 11 meses, organizado em uma rotina de trabalho por faixa etária: crianças de 0 a 3 anos e 11 meses são atendidas no sistema de creche em regime integral, enquanto crianças de 4 a 5 anos e 11 meses frequentam a pré-escola em regime parcial. O centro fornece os pré-requisitos necessários para a formação do conhecimento. Sua implantação ocorreu em função da expansão da cidade, do crescimento do bairro e do fácil acesso às fazendas, chácaras, sítios e assentamentos (Diamantino, 2024).

A Escola Municipal “Elza Martins Queiroz Oliveira” foi criada como Escola de 1º Grau do Bairro Pedregal, através da Lei Municipal nº 021/85 de 20/06/1985, recebeu nova denominação de Escola Municipal “Elza Martins de Queiroz Oliveira”, pela Lei nº 014/1988 de 30/03/1988, localizada no Bairro Pedregal, município de Diamantino-MT. Recebeu esta denominação em homenagem a Sr.ª Elza Martins de Queiroz Oliveira, por ser descendente de uma família tradicional de Diamantino, que prestou relevantes serviços para o desenvolvimento deste município, fazendo parte da história do mesmo (Diamantino, 2025).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a escola atende em regime de externato, nos períodos: matutino, vespertino e noturno, oferece o PRÉ I de (4 Anos) e PRÉ II de (5 Anos) da Educação Básica nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1º a 5º anos e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo, 356 (Trezentos e Cinquenta e seis) estudantes matriculados e cinquenta e um profissionais.

Através de parceria do governo municipal junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do Programa do Banco Interamericano de Desenvolvimento/ Programa de Aceleração do Crescimento (BID/PAC) e Associação dos Pequenos Produtores Rurais, foi construído o Prédio da escola, iniciada em 2006 e em 17 de abril de 2007, foi inaugurada com 08 (oito) salas de aula, dentro dos padrões exigidos pela legislação vigente, contando com um desenho arquitetônico moderno, sendo uma escola modelo para os assentamentos de outros municípios. No entanto, a Escola Municipal “Castro Alves” foi criada, anteriormente, através da Lei Municipal nº 26/84 de 10/10/1984, prestando atendimento em outro prédio. A nova construção ocorreu devido ao aumento do número de famílias que passaram a residir no assentamento. Está localizada no Setor Balala - Assentamento Caeté – Município de Diamantino-MT, nas proximidades da Rodovia BR 364.

A escola atende 108 alunos, nas modalidades de Educação Infantil PRÉ I e PRÉ II, Ensino Fundamental I, do 1º a 5º anos, no período vespertino. Os alunos se deslocam até a escola através de transporte escolar que percorre o assentamento. Os alunos dos Anos finais

do Ensino Fundamental e Ensino Médio estudam no mesmo espaço, no entanto, no período matutino, sob a responsabilidade da rede estadual, sendo 112 alunos atendidos.

Vale ressaltar, que foi nessa escola, em 2007, que esta pesquisadora assumiu o concurso público municipal, sendo a partir de então professora efetiva.

Conforme o Projeto Político Pedagógico, a Escola Municipal "Castorina Sabo Mendes" iniciou suas atividades com atendimento no Salão Comunitário, com o nome de Escola Municipal Pré e 1º "Grau "Morumbi", criada através da Lei Municipal nº 016/86 de 18 de abril de 1986" (Diamantino, 2025).

Mais tarde, com a construção do prédio próprio, no mesmo bairro, ao lado do Salão Comunitário, recebendo nova denominação com a Lei Municipal Lei nº 047/92- 04 de dezembro de 1992, de "Escola Municipal "Castorina Sabo Mendes" em homenagem a uma das primeiras professoras substitutas do município, que prestou relevante trabalho apesar de sua pouca instrução, mas sempre comprometida na formação integral de seus alunos, bem como servia com amor e dedicação (Diamantino, 2025). A referida escola está localizada no Bairro COHAB Morumbi, atendendo em regime de externato, oferecendo a Educação Básica, atendendo atualmente 50 estudantes da Educação Infantil e 252 do Ensino Fundamental anos iniciais, totalizando 302 alunos matriculados no ano letivo de 2025, que são distribuídos nos turnos matutino e vespertino, nos quais trabalham 51 profissionais.

O município também conta com educação superior pública, sendo o campus da UNEMAT com cursos de Direito, Enfermagem, Educação Física e Administração, o IFMT com graduação e Ensino Médio técnico, também Ensino Técnico através do SECITECI oferecendo cursos técnicos em áreas como Agronegócio, Agropecuária, Enfermagem e Administração. O Polo UAB com ensino em Educação a Distância em parceria com outras universidades.

O polo UAB tem sido bastante significativo na região, pois essa modalidade de Educação a Distância possibilita cursar o Ensino Superior, mesmo estando longe do polo. No ano de 2000, o município firmou parceria com o Núcleo de Educação a Distância[12]

[12] O Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) foi criado em 1992, com o objetivo de desenvolver programas e projetos de formação e de pesquisas nessa modalidade educativa. O Núcleo é ligado ao Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e é composto por uma equipe de professores de diferentes áreas de conhecimento. Conta também com a participação de técnicos da UFMT. Além disso, possui uma equipe de orientadores Acadêmicos (tutores) presenciais e orientadores acadêmicos a distância, responsáveis pelo acompanhamento mais direto dos/as acadêmicos/as do curso de Licenciatura em Pedagogia (modalidade a distância). O NEAD vem produzindo sistematicamente, desde sua criação, ações e atividades em EAD que lhe possibilitam o desenvolvimento de uma série de programas projetos que se utilizam dessa modalidade. Em sua trajetória o NEAD/UFMT contribuiu com a formação em nível superior de 4303 licenciados em Pedagogia

(NEAD/UFMT) ofertando cursos de educação superior na modalidade a distância, oferecendo inicialmente, o curso de Licenciatura em Pedagogia. Em 2006, o Polo passou a fazer parte da Universidade Aberta do Brasil-UAB aumentando a oferta de vagas em cursos de graduação, especialização e aperfeiçoamento.

Foram muitos cursos ofertados, envolvendo as instituições públicas parceiras. A exemplo, os cursos em andamento de 2021 até o momento, em parceria com a UNEMAT, deu-se início uma nova turma de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil e Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Tecnologia Educacional pela UFMT, Licenciatura em Química pelo IFMT, Especialização em Engenharia Ferroviária – UFMT, Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica EPT – IFMT, Especialização em Preceptoria em Saúde Multiprofissional e Especialização em Educação Especial e Inclusiva – UNEMAT. O polo é mantido pela prefeitura Municipal de Diamantino e contém estrutura com salas para atividades acadêmicas, secretarias, biblioteca, brinquedoteca, laboratório de química e informática, sendo o polo equipado com computadores em rede, com acesso à internet, em quantidade suficiente para atendimento aos alunos, sala de tutoria, sala auditório e espaço no entorno que otimizam as atividades presenciais, como eventos de extensão, conforme o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, Art. 29:

> Art. 29. O Polo EaD da Instituição de Educação Superior deverá dispor, no mínimo, da seguinte infraestrutura:
> I - recepção;
> II - sala de coordenação;
> III - salas ou ambientes para estudos individuais e coletivos, compatíveis com as atividades dos cursos ofertados e com o número de estudantes que deverão utilizá-las;
> IV - laboratórios e outros espaços formativos compatíveis com as atividades dos cursos ofertados, quando aplicável; e
> V - equipamentos e dispositivos de acesso à internet e conexão de internet estável e de alta velocidade, compatível com o número de usuários.

O polo de apoio presencial é um espaço físico importante para o desenvolvimento do curso e, principalmente, para os estudantes, sendo nesse espaço realizadas as atividades presenciais. Além disso, esse lugar também oportuniza estreitar os laços entre os alunos, tutor e os demais sujeitos que fazem parte do processo.

---

situados em 68 municípios do Estado de Mato Grosso e em seis polos no Japão. Fonte: http://www.nead.ufmt.br. Acesso em 25/05/2025.

> O polo de apoio presencial desempenha papel de grande importância para o sistema de educação a distância. Sua instalação funciona como um ponto de referência fundamental para o aluno durante todo o desenvolvimento do curso. Os horários de atendimento aos estudantes devem ser flexíveis, principalmente incluindo horários noturnos durante todos os sábados. Isto é muito importante para atendimento a alunos trabalhadores ou que moram distantes do polo (Costa, 2007, p. 12).

Essa estrutura é importante para receber os alunos e desenvolver as atividades presenciais, que fazem parte dos cursos na modalidade de educação a distância. Nos polos, além do coordenador de polo e dos profissionais, necessários na parte administrativa, tem a atuação de um tutor presencial, para dar apoio e orientação aos alunos.

2.4 Sistematização descritiva e análises interpretativas das informações geradas

A análise das informações foi realizada sob as orientações da pesquisa qualitativa, relacionando a fundamentação teórica com as informações empíricas. Assim, foi realizada uma análise descritiva que recebeu um tratamento interpretativista. Como destaca Bortoni-Ricardo (2008, p. 42): "[...] é tarefa da pesquisa qualitativa em sala de aula, construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos". Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 34): "[...] a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto."

A autora ainda afirma que se contrapondo a abordagem positivista, que busca padronização da realidade através de métodos quantitativos, a pesquisa interpretativista se concentra em situações particulares, buscando entender os significados atribuídos pelos indivíduos às suas experiências.

> Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

Para a autora, a análise interpretativista busca compreender os significados que os homens constroem e reconstroem ao interagirem uns com os outros. Sendo assim, ao interpretar a realidade, o professor pesquisador não se utiliza somente dos conhecimentos já produzido, mas também se propõe a construir conhecimentos com vistas a melhorar a sua prática. Desta feita, "O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivo e superar as próprias deficiências" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46). Na perspectiva da

abordagem interpretativista, proposta por Bortoni-Ricardo, a comunicação nunca é neutra e a interpretação dos discursos não pode ser feita de forma isolada ou descontextualizada, ao contrário, essa deve levar em conta as relações sociais, culturais e históricas dentro de um contexto. Aspectos que serão considerados nas análises, relacionando-os com a fundamentação teórica.

"A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 42). A autora atribui a pesquisa qualitativa a tarefa de construir e aperfeiçoar teorias para pesquisa em sala de aula por considerar "[...] espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretavismo." (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

Nesse sentido, as informações geradas com as entrevistas receberam uma sistematização descritiva, por similaridade nas respostas, ou seja, as respostas concernentes a cada um dos questionamentos foram agrupadas por similaridades, com destaque de informações diretas que reverberaram as descrições. Essas afirmações, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), são asserções que ao contrário da pesquisa quantitativa que levantam hipóteses, na pesquisa qualitativa, "[...] é aconselhável elaborar asserções que correspondem aos objetivos. A asserção é um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer." (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 33).

2.5 Balanço de produção

A busca sobre trabalhos publicados relacionados com a temática foi realizada junto a base de dados (acesso livre) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).[13] A escolha dos descritores foi direcionada às palavras-chave, pois implica diretamente no retorno dos trabalhos e a proximidade com o tema pesquisado, sendo: "Estágio Curricular Supervisionado; Pedagogia e Pandemia".

Para fazer a busca não foi colocado nenhum tipo de filtro para seleção, a não ser os descritores. A primeira busca foi realizada com o descritor Estágio Curricular Supervisionado, sendo listados 1.247 trabalhos, envolvendo pesquisas relacionadas, principalmente, em licenciaturas e na área da saúde. Foram publicados de 1969 até a atualidade. Destes textos, 990 são de produção nacional e 1.074 são abertos.

[13] Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br, acesso em: 10 jul. 2025.

Ao ser acrescentado o descritor “Pedagogia”, foram selecionados 143 textos, sendo 129 abertos, 107 de produção nacional, publicados desde 1969. Ao ser acrescentado o último descritor, pandemia, foram selecionados 12 textos, sendo 9 abertos e 10 nacionais publicados de 2020 a 2025, conforme o quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Trabalhos encontrados na pesquisa do balanço de produção

Descritores	Trabalhos	Produção nacional	Acesso aberto
Estágio Curricular Supervisionado	1.247	990	1.074
Pedagogia	143	107	129
Pandemia	12	10	09

Fonte: CAPES. Acesso livre em: 30 jul. 2025. Elaborado pela pesquisadora.

Os critérios para inclusão dos textos a serem utilizados foram: textos com acesso aberto; textos no idioma português; textos publicados a partir dos decretos que determinaram o ensino não presencial (2020) e textos que dissertem sobre o Estágio Curricular Supervisionado em cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Ao findar esta etapa de seleção dos textos foi realizada a leitura atenta dos títulos e resumos das pesquisas encontradas, para, assim, filtrar os trabalhos que poderiam contribuir com esta pesquisa. Desse modo, cinco textos foram excluídos por não corresponderem ao perfil de inclusão: dois (2) por tratar de Estágio Curricular Supervisionado em gestão escolar; um (01) por tratar de assuntos diversos que constam na Revista Educação e Sociedade, um (01) por estar voltado para a Biologia e a Pedagogia histórico-critica; um (01) por ser sobre Teatro e Artes; um (01) por estar relacionado ao PIBID. Assim, foram analisados seis (06) textos que se enquadram no perfil.

Quadro 2 - Dados dos textos selecionados no balanço de produção

Nº	**Título**	**Autores**	**Ano de publicação**
01	Ensino remoto emergencial e o Estágio Supervisionado em educação em tempos de pandemia da covid-19.	SOBERAY, Samara Tereza Mauad; FREITAS, Léia Gonçalves de.	2021
02	Uma experiência formativa em uma Escola Freinet em tempos de Pandemia.	RELA, Suelen Aparecida de Carvalho; ANJOS, Daniela Dias dos.	2024
03	Estágio supervisionado do curso de pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da COVID 19: relato de experiência.	ALVES, Marcelo dos Reis da Silva.	2022
04	Experiências formativas acerca do Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil em tempos de pandemia	CARDOZO, Sandra Beatriz de Andrade; TREICHEL, Juliana Helena; MARQUEZAN, Fernanda Figueira.	2020

05	Estágio Supervisionado na formação inicial em Pedagogia no contexto da pandemia do novo coronavírus	ARAUJO, Rosalia de Aguiar; CARVALHO, Sandra Pereira de; MORAES, Saulo Augusto de; TRUGILLO, Edneuza Alves; NEVES, Oseias Carmo.	2024
06	Estágio Supervisionado na Educação Básica: experiências distintas contribuindo para a formação do pedagogo	SOUZA, Simone de Souza; VENDRAME, Cristiane Batistioli.	2024

Fonte: elaborada pela autora a partir dos textos selecionados.

O primeiro texto analisa as vivências de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Altamira, realizadas durante a Atividade de Estágio Curricular Supervisionado, no segundo semestre do ano de 2020, durante a pandemia. Para o levantamento dos dados foi utilizado questionário semiestruturado elaborado na plataforma virtual *Google Forms* e entrevista via mensagem de áudio do *WhatsApp*. Os resultados assinalam que os estudantes encontravam dificuldades no acesso à *internet*, no uso das plataformas digitais e na interação com os indivíduos do *lócus* de estágio. Dificuldades essas enfrentadas em todos os segmentos da sociedade no período pandêmico. "No entanto, essas barreiras foram gradativamente superadas e os estágios contribuíram de forma significativa para a construção de novos saberes docentes e práticas pedagógicas significativas" (Soberay; Freitas, 2021, p. 01).

O texto de Rela e Anjos (2024) faz parte de uma pesquisa de mestrado, no qual as autoras investigaram a inserção de seis alunas de pedagogia de uma instituição de ensino superior do estado de São Paulo, nas escolas-campo para a realização do Estágio Curricular Supervisionado, em tempos de pandemia.

Foram utilizados entrevista narrativa e o memorial de formação produzido na disciplina serviu de base para o levantamento dos indícios referentes às relações existentes entre Universidade e escola e todos os alunos envolvidos, objetivando compreender o papel do estágio na formação inicial de professores, do professor supervisor de estágio e a relação entre ambos. Entre as estagiárias foi escolhida uma para o acompanhamento, identificada como Rubi, em uma escola que trabalha com técnicas da Pedagogia de Freinet.

> A narrativa apresentada por Rubi evidencia a importância da parceria entre professor e estagiário na construção de um coletivo de cooperação e diálogo entre os pares, contribuído cada vez mais com a formação dos profissionais da educação em formação inicial e continuada. (Rela; Anjos, 2024, p.10).

A pesquisa de Alves (2022) aborda sobre o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia durante a pandemia da Covid-19, os principais desafios enfrentados e

possibilidades na proposta de um projeto de intervenção que correspondesse ao Estágio Curricular Supervisionado do curso. Como não era possível fazer o estágio de forma presencial, os alunos elaboraram um projeto de intervenção, o qual pudesse propor aos professores da escola, pais e alunos, transformar as casas em verdadeiros laboratórios de experimentações, motivando-os a manterem uma conexão durante este atípico processo de ensino e de aprendizagem através de atividades lúdicas.

O resultado do estudo confirmou a importância do Estágio Curricular Supervisionado no curso de pedagogia, como forma de desenvolver no futuro profissional um aprendizado que contribua com a aprendizagem dos alunos nos anos iniciais, como também que possam se adaptarem aos diversos contextos que a vida impõe.

No texto de Cardozo; Treichel; Marquezan (2020), o objetivo era descrever e analisar as experiências formativas produzidas no Estágio Curricular Supervisionado do curso de pedagogia da Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria/RS, realizado na Educação Infantil em tempos de isolamento social em virtude da pandemia da Covid-19. A experiência evidenciou desafios às professoras de Educação Infantil, uma vez que o contato, por meio virtual, com as crianças, é inédito em contexto brasileiro. A realização do estágio na Educação Infantil, de forma remota:

> [...] configurou-se como uma experiência formativa em que as estagiárias mobilizaram a produção de conhecimentos e de aprendizagens necessárias à docência, em uma perspectiva reflexiva dos enfrentamentos do como ensinar e de que modo aprender em tempos de pandemia (Cardozo; Treichel; Marquezan, 2020, p.179).

No texto, Estágio Supervisionado na formação inicial em Pedagogia no contexto da pandemia do novo coronavírus de Araujo, Carvalho, Moraes, Trugillo e Neves (2024), incialmente, os autores contextualizam o momento pandêmico e a necessidade de passar as atividades presenciais para o ensino remoto, até mesmo o Estágio Curricular Supervisionado que, obrigatoriamente, é presencial. A pesquisa desenvolvida teve como objetivo analisar se o Estágio Curricular Supervisionado ofertado pelo curso de Pedagogia da UNEMAT de Juara, conseguiu desenvolver a proposta da ementa, previstas no seu Projeto Pedagógico.

> Planejar para um aluno virtual é bem diferente de planejar para um aluno que foi percebido durante a observação, cuja rotina, quantidade de atividades, acompanhamento e sobretudo sucesso escolar é acompanhado, tanto pela professora e/ou professor de sala e acadêmicos. Neste sentido, para esses estagiários o Ensino Remoto Emergencial foi uma das opções possíveis para que não ficassem afastados do processo ensino-aprendizagem durante a pandemia (Araujo; Carvalho; Moraes; Trugillo; Neves, 2024, p.14).

Sendo assim, por meio de análise dos relatórios de estágio e entrevistas feitas remotamente, as narrativas dos acadêmicos demonstraram os desafios, inquietudes e aprendizagens que foram potencializados pelo ensino remoto.

> Concluiu-se que, apesar de dar condições para a integralização dos componentes curriculares, o ensino remoto não se constitui como ferramenta apropriada para abranger a complexidade da práxis pedagógica, o que só é possível pelo ensino presencial. (Araujo; Carvalho; Moraes; Trugillo; Neves, 2024, p. 02).

Por fim, o último o artigo selecionado, de autoria de Souza e Vendrame (2024), discorre sobre duas experiências distintas de realização do Estágio Curricular Supervisionado na Educação Básica, uma realizada presencialmente em turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a outra desenvolvida na Educação Infantil, no contexto da pandemia de Covid-19. A pesquisa objetivou contrapor os relatos das estagiárias quanto às contribuições das atividades teórico-práticas de ambos os estágios. As análises ocorreram a partir do relatório final de estágio produzido por elas e por um questionário respondido via *Google Forms*. O estudo revelou a fragilidade existente nas relações interpessoais entre as estagiárias e as professoras que as receberam em suas salas de aula; como também "[...] a relevância do professor no contexto tecnológico; a influência de familiares no processo de ensino e de aprendizagem e a realidade socioeconômica e cultural interferindo nas condições de aprendizagem *online"* (Souza; Vendrame, 2024, p. 01).

De maneira geral, os resultados encontrados no balanço de produção revelam as dificuldades para a realização do estágio feito de forma remota, principalmente, ao acesso às tecnologias, o contato com a escola, mais precisamente com os professores e retorno dos alunos em função da falta de acesso aos meios tecnológicos das famílias. No entanto, a experiência trouxe aprendizagens significativas, uma vez que impôs o desenvolvimento de habilidades relacionas ao uso de tecnologias e de estratégias para oportunizar a aprendizagem aos alunos e envolver a escola e famílias nesse processo.

3 INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM MATO GROSSO: CONTRIBUIÇÃO DA UNEMAT NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.
Paulo Freire

As palavras de Paulo Freire afirmam uma concepção de educação pautada na autonomia do sujeito e na construção ativa do conhecimento. Diante disso, a Educação a Distância amplia, significativamente, tais possibilidades ao romper barreiras geográficas e temporais, possibilitando o acesso à formação.

A possibilidade de cursar o Ensino Superior no interior do Estado de Mato Grosso é recente. Até as últimas décadas do Século XX, para conseguir cursar o Ensino Superior era necessário se deslocar aos grandes centros urbanos para frequentar o ensino de forma presencial. "A Educação Superior no Brasil era oferecida fundamentalmente nas metrópoles, capitais e algumas cidades do interior do país" (Prolo; Torini; Lima; Godoy, 2015, p. 03).

Os autores destacam que o Estado de Mato Grosso passou a ter uma Universidade Federal, pública, somente no início da década de 1970, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A presença de uma Universidade no interior do estado, nesse caso, de Mato Grosso, objetivava oportunizar a formação de professores, haja vista, a carência de profissionais formados para o exercício da docência. Como afirma Rieder (2011), o Ensino Básico e Médio, nas escolas locais, era atendido por leigos e voluntários que ministravam as disciplinas sem nenhuma graduação, havendo, portanto, demanda por formação em nível superior.

Nesse contexto, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) se destaca por ser criada no interior e se expandir para grande parte do estado, oferecendo Ensino Superior na modalidade presencial como também em Ensino a Distância (EaD). O Ensino a Distância democratizou o ensino, possibilitando a formação distante dos campus ou polos de apoio presencial, sendo definida como processo remoto, voltado à formação e ao aprendizado, em que professores e alunos não estão próximos, o que requer comunicação por meio de tecnologias, além de organização acadêmica e institucional especial (Moore; Kearsley, 2013). Essa modalidade oportunizou a formação acadêmica atendendo o público em diferentes lugares e que, por diversas razões, não pode estar em sala de aula presencialmente.

Assim, o texto que segue objetiva trazer a contribuição da UNEMAT, enquanto Universidade pública na formação acadêmica, principalmente na formação de professores,

considerando a expansão pelo estado através dos *campus*, núcleos de apoio e polos de apoio presencial por meio do Ensino a Distância, com destaque para os cursos de Licenciatura em Pedagogia.

3.1 Percurso e interiorização da UNEMAT

De acordo com Neves (2020), a Educação Superior está presente em Mato Grosso antes mesmos da divisão do estado pelo qual se formou o estado de Mato Grosso do Sul. Na década de 1970 foi criada a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e no dia 20 de julho de 1978, por meio da Lei nº. 703 a Câmara Municipal de Cáceres autorizou o Poder Executivo a criar o Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), que posteriormente se transformaria na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). A instituição que inicialmente buscava oferecer cursos de Licenciatura para a formação de professores, atualmente, contempla também bacharelados, oferecendo cursos de graduação, especializações, mestrados e doutorados.

Conforme o Planejamento Estratégico Participativo 2015-2025 da Universidade do Estado de Mato Grosso, os primeiros cursos a serem ofertados, pelo então Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), foram para formação de professores, sendo Licenciatura Plena em Letras e Licenciatura Curta em Estudos Sociais e em Ciências. Estes, eram semestrais, autorizados pelo Decreto 89.719 de 30 de maio de 1984. Para tanto, o primeiro Concurso Vestibular ocorreu nos dias 18, 19 e 20 de agosto de 1978 e, em 04 de setembro, teve início as atividades acadêmicas no Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC) (Mato Grosso, 2015).

No entanto, entre 1978-1985 enormes dificuldades financeiras e estruturais ameaçaram a sobrevivência do Instituto, sendo necessário buscar novas alternativas. Conforme Rieder (2011), nesse período houve mobilização da sociedade, engajaram-se clubes, igrejas, organizações representativas das atividades socioeconômicas e administrativas do município, representantes políticos locais e estaduais. Estes conseguiram audiência com o Presidente da República do Brasil, na época, Aureliano Chaves para tratar do pleito de federalização do Instituto de Ensino Superior de Cáceres.

> Dada à repercussão alcançada em torno deste fato na mídia, especialmente na mídia impressa, o governador do Estado à época, Júlio José de Campos, encomendou um projeto de estadualização do IESC‖ conseguindo sua aprovação, em 1985, na Assembleia Legislativa. A Lei Estadual nº 4.960 de 19/12/1985 incorporou o IESC à

> Fundação Centro Universitário de Cáceres (FCUC), vinculado à Secretaria de Estado de Educação, passando a manutenção de suas atividades à responsabilidade do Estado (Mato Grosso, 2015, p. 11).

Em 17 de julho de 1989, buscando adaptar às normas da Legislação e atendendo o parecer do Conselho Federal de Educação, através da Lei Estadual nº. 5.495, alterou-se a Lei nº. 4.960/85. O Centro Universitário de Cáceres passou a se denominar Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC). Em julho, desse mesmo ano, ocorreu o primeiro processo eleitoral para a Coordenação da Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres, sendo eleito pela comunidade acadêmica e nomeado pelo governador Carlos Bezerra para um mandato de três anos o professor Carlos Alberto Reyes Maldonado, dando início a uma nova fase no processo de consolidação da Instituição de Ensino Superior (Mato Grosso, 2015).

Rieder (2011) destaca que a instituição precisava se fortalecer e por ser mantida financeiramente pelo Estado e, estar sediada em Cáceres, atendia somente parte da região Sudoeste de Mato Grosso. Como forma de resolver a questão e dando maior estabilidade e suporte político às necessidades de consolidação da Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC), o dirigente Prof. Maldonado percebeu que as carências e as necessidades de Cáceres por Educação Superior também eram das outras regiões de Mato Grosso. Segundo o autor, foram convidados vários prefeitos do interior do Estado para o "I Seminário de Expansão do Ensino Superior no Mato Groso, apresentando as possibilidades, as condições e os limites da Instituição em estender seus serviços para outras regiões de Mato Grosso" (Rieder, 2011, p. 11). O autor destaca que foi nesse momento que "[...] amplia-se o suporte político estadual à Instituição, cria-se uma estrutura multicampi, e interioriza-se a Educação Superior Estadual".

Corroborando, Neves (2020, p.50) salienta que esse seminário foi "[...] o primeiro passo para a interiorização da educação superior no estado [...], no qual foram realizadas as discussões para a instalação dos primeiros núcleos que, posteriormente, se tornariam campus, implantados entre os anos de 1992 e 1995".

Continuando sua trajetória, conforme a Resolução nº 058/2016-CONEPE, em 16/01/1992 tornou-se a Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT) e no ano seguinte, finalmente, através da Lei Complementar nº 30, de 15/12/1993, foi elevada a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), tendo como mantenedora a Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (FAESPE). A UNEMAT passa a ser vinculada à

Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC), e legalmente é credenciada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) (Mato Grosso, 2016).

A interiorização da instituição para outras regiões de Mato Grosso ocorreu na década de 1990. O primeiro núcleo a ser criado foi em Sinop, em 1990, os núcleos de Alta Floresta, Alto Araguaia, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda e Luciara em 1991, Barra do Bugres e Colíder em 1994, Tangará da Serra em 1995, e Juara em 1999, entrando em efetivo exercício em 2001 (Zattar, 2008). Posteriormente, todos se transformaram em campus universitário. Em 2013, foram criados mais dois campus, o de Diamantino e Nova Mutum, totalizando treze campus.

3.2 Breve histórico da Educação Superior a Distância na UNEMAT

Conforme os estudos de Moore e Kearsley (2011), a educação a distância tem seu início há mais de dois séculos e passou por várias gerações, tendo como ponto de avanço, os meios de comunicação. Corroborando, Tiellet; Silva; Oliveira; Junior (2023, p. 07) salientam que "a EaD só veio a se desenvolver e se apresentar como uma nova modalidade de educação na década de 1990 do século passado, mas sempre associada aos avanços tecnológicos de informação e comunicação".

O quadro 3 apresenta de forma sistematizada um pequeno histórico acerca das consideradas gerações de ensino a distância.

Quadro 3 - Histórico da Educação a Distância

Primeira geração	**Segunda geração**
Teve início em 1880 nos Estados Unidos e se utiliza basicamente o texto através de correspondência e serviços postais dos correios. Destacando-se no Brasil nessa modalidade o Instituto Universal Brasileiro.	Iniciou a partir dos anos de 1920 e fazia uso do rádio e da televisão. O Telecurso de Primeiro e Segundo Graus da Fundação Roberto Marinho iniciou nos anos 1970 com curso de formação supletiva e continua até os dias atuais.
Terceira geração	**Quarta geração**
Ocorre a articulação entre os meios de comunicação já existentes, sendo: materiais impressos, orientações por correspondência, utilização do rádio e televisão, audioteipes, conferências por telefone e uso de bibliotecas locais.	A quarta geração inicia a partir da década de 1980 e tem como objetivo promover o ensino em grupos, em tempo real e a distância, através de áudio e vídeo conferência utilizando telefone, satélite, cabo e redes de computadores.
Quinta geração	
É a geração atual do ensino a distância. A aprendizagem ocorre de forma *on-line* e envolve as novas tecnologias da *internet*, permitindo a criação de ambientes virtuais que promovem a interação do aluno com os conteúdos e a instituição.	

Fonte: baseado em Moore (2011).

Historicamente, no Brasil, o Ensino Superior em modalidade de Ensino a Distância (EAD) tem destaque a partir de 1996, quando ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Base – LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), a qual passou a inserir a modalidade de ensino a distância no sistema educacional brasileiro, contemplado no Art. 80. Ainda nesse ano, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), com a finalidade de implementar uma política de formação a distância. Conforme o artigo 80, a Educação a Distância passou a ser ofertada em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

> Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
> § 1ºA educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
> § 2ºA União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.
> § 3ºAs normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas (Brasil, 1996).

Conforme Zattar (2018), mesmo antes da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Brasil, 1996), a UNEMAT, em parceria com a Seduc e UFMT, a partir de 1995, integrou o Programa de Formação de Professores do Ensino Fundamental (séries iniciais) à Distância e, a partir de abril de 2000, começou a oferecer, por meio da Divisão de Ensino a Distância, cursos de Licenciaturas em Educação Básica (séries iniciais) a 915 cursistas, sendo 491 no Polo Pedagógico de Jauru e 424 no Polo de Nova Xavantina. Em decorrência da participação efetiva nesse programa que, posteriormente, foi criada a "[...] Divisão de Educação a Distância (DEAD) da UNEMAT, visando concretizar atividades de um programa de educação a distância para professores em exercício, a fim de melhorar os índices de produtividade e a qualidade de educação oferecida" (Souza, 2019, p. 96).

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2028 da UNEMAT, o ensino a distância passou a ser ofertado pela UNEMAT em 1999, com o objetivo inicial de formar professores da rede pública nos cursos de Pedagogia e Educação Infantil. Somente a partir de 2008, a instituição passou a integrar o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), passando a ofertar cursos que alcançavam várias regiões do estado. Conforme o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no art. 1º, o governo decreta a criação da UAB. Art.1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (Brasil, 2006).

Conforme o documento, os objetivos da Universidade Aberta do Brasil contemplados no art. 1º são:

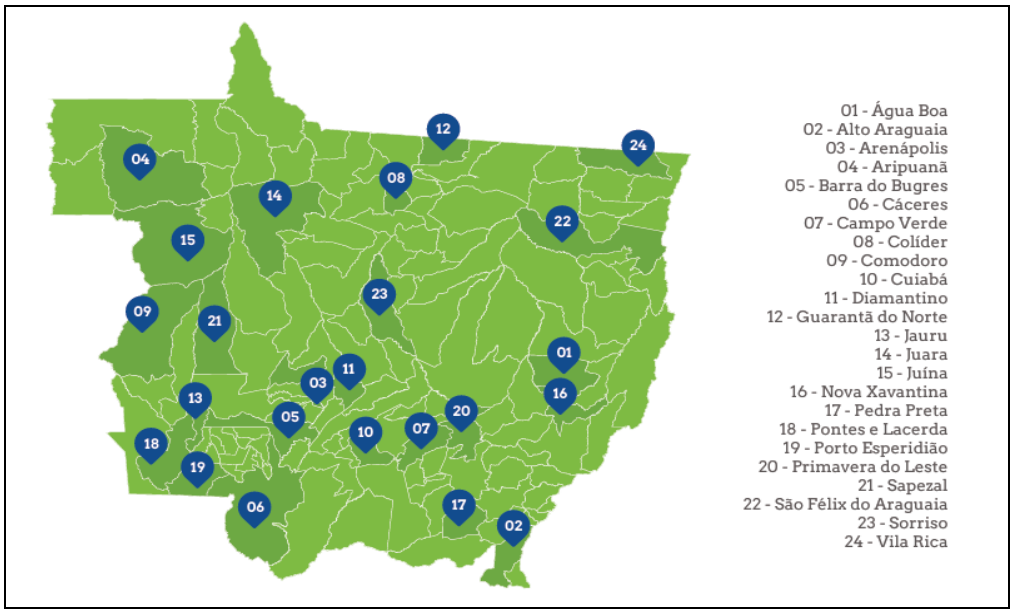
> I-oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
> II-oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
> III-oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
> IV-ampliar o acesso à educação superior pública;
> V-reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
> VI-estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
> VII-fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2006).

O sistema da Universidade Aberta do Brasil tem suas ações realizadas com a colaboração entre a União, as Secretarias de Estado, as Universidades e as Prefeituras Municipais. Com isso, a Educação a Distância da UNEMAT tem se constituído como uma instância de democratização do ensino e de inclusão social por possibilitar a expansão da oferta e alcançar praticamente todo o estado.

Em 2010, a UNEMAT passou a oferecer, por meio da Universidade Aberta do Brasil, cursos de bacharelados e, posteriormente, também cursos de especialização *lato sensu* em diferentes áreas.

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional da UNEMAT (2022), atualmente, a Universidade do Estado de Mato Grosso conta com 24 Polos de Apoio a Distância e atende mais de quatro mil acadêmicos na modalidade de graduação e 650 alunos em 16 cursos de especialização *lato sensu*. Na figura 1, é possível perceber os locais nos quais estão localizados os polos de apoio presencial que fazem parte da DEAD/UNEMAT.

Figura 1 - Localização dos Polos de apoio presencial nos quais são ofertados cursos da DEAD/UNEMAT



Fonte: Zattar (2018, p.44)

Os Programas de Formação em Educação a Distância são organizados e desenvolvidos por meio da Diretoria de Gestão de Educação a Distância (DEAD), cujas ações estão voltadas prioritariamente ao atendimento de formação superior e especializações do interior do Estado de Mato Grosso. Na DEAD, o corpo docente e os tutores que atuam nos cursos à distância são financiados pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), os quais são selecionados por meio de edital público e a remuneração é feita por meio da concessão de bolsas custeadas pela CAPES.

3.3 Licenciatura em Pedagogia em Educação a Distância da UNEMAT

Conforme o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia, desde as primeiras discussões, advindas a partir de 1992, as Universidades tinham a preocupação com a formação a distância para profissionais da educação que residiam no interior do Estado, posteriormente, essa foi consolidada pelo curso de Licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental (UNEMAT, 2016).

Através do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente envolvendo a UNEMAT, UFMT, SEDUC e SINTEP, a formação de professores a distância passou a ser entendida como política pública.

> Para a participação efetiva da UNEMAT nesse programa foi criada a Coordenadoria de Ensino a Distância (CEAD), visando atender os convênios assinados com as prefeituras consorciadas. Estes convênios objetivaram concretizar atividades de um programa de ensino a distância para professores em exercício sem formação como pedagogos (UNEMAT, 2017, p. 3).

O programa deu origem ao curso de Licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, na modalidade à distância, implantado na UNEMAT em 1999 por meio de uma parceria estabelecida entre estas instituições. Para que fosse possível organizar a infraestrutura para a autonomia dos cursos na modalidade a distância, a UNEMAT buscou junto ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) em março de 1999, a aprovação do "Projeto Político Administrativo da CEAD", a partir do qual foram definidas as diretrizes para a organização, implantação e implementação de sua infraestrutura para oferecimento de cursos em Educação a Distância.

Assim, vinculada à Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a CEAD, sendo responsável pela elaboração dos projetos, programas, capacitação e de formação na área educacional de ciências e tecnologia, arte e cultura, e para tanto, utilizando os recursos humanos, materiais e tecnologias na modalidade de educação a distância.

> Institucionalmente, a UNEMAT, através do seu Conselho Universitário (CONSUNI), criou o Curso de Licenciatura em Educação Básica - 1ª a 4ª Série- na modalidade a distância, o qual foi desenvolvido no Campus Universitário de Nova Xavantina - Polo Pedagógico de Nova Xavantina e no Campus de Pontes e Lacerda - Polo Pedagógico de Jauru, ofertando 424 e 491 vagas, respectivamente, no período 2000-2004, para professores da educação básica em serviço (UNEMAT, 2017, p. 3).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia foi o primeiro credenciamento institucional da UNEMAT para oferta de cursos à distância e ocorreu em 03 de fevereiro de 2005, para um período de 03 (três) anos" (PDI, 2022, p. 46). Ainda, em 2005, com o Programa Pró-Licenciatura, a UNEMAT ampliou a política de interiorização na oferta de cursos de graduação em ensino a distância no Estado de Mato Grosso, passando a ofertar o curso de Licenciatura em Educação Infantil através de parceria interinstitucional formada pelo consórcio Pró-Formar.[14] Dessa forma, segundo Rieder (2011, p. 239), a universidade "[...] cumpre um papel importante na aceleração do processo de qualificação de docentes da Educação Fundamental e Média das regiões atendidas pelos *Campi* no Mato Grosso, embora ainda houvessem municípios desatendidos [...]", relacionados com determinadas áreas do conhecimento.

[14] Conforme o PDI 2022 2028 da UNEMAT, esse consórcio era formado por várias universidades, sendo: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), a Universidade Federal de Lavras (UFLA) e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O objetivo, era formar uma rede de formação em parceria. (UNEMAT, 2023.) Disponível em: https://cms.unemat.br/storage/documentos/bloco-documento-arquivo/WKS7ZwS4RB1yPXPGwpueA3f1opvcJEt9JIWoaUen.pdf Acesso em: 10 jun. 2025.

Ao passo que essa modalidade passa a ser conhecida e, em função das solicitações de Prefeituras Municipais, bem como de estudo de demanda realizado pela Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CEAD), o Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Básica – 1ª a 4ª Séries, na modalidade ensino a distância, foi novamente ofertado. Foram ofertados nos (Polos) Núcleos Pedagógicos de Jauru, Nova Xavantina e São Félix do Araguaia. Os dois cursos, Pedagogia para a Educação Básica e Pedagogia para a Educação Infantil, e esses atenderam a 1.647 alunos de 44 municípios conveniados, por meio de três Polos de Apoio Presencial.

A partir do surgimento da Universidade Aberta do Brasil, em 2006, a UNEMAT passou a integrar a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, consequentemente, a expandir a oferta de cursos, com prioridade para a formação de professores, como pontuam Kuhn; Maciel (2020, p.771):

> Em 2008, a UNEMAT passou a integrar o sistema Universidade Aberta do Brasil. Ligado ao MEC, pela Secretaria de Ensino a Distância, este sistema tem por prioridade a formação de educadores, por meio do estímulo à articulação e integração de uma rede nacional de educação superior. O sistema é formado por instituições de ensino superior em parcerias com estados e municípios brasileiros. Em 2010/2, a UNEMAT iniciou pela UAB a oferta dos cursos de licenciatura em Física e Ciências Biológicas e de bacharelado em Administração Pública pelo PNAP. Em 2011, foram ofertados os cursos de pós-graduação em Gestão Pública, Gestão em Saúde e Gestão Municipal, também pelo PNAP.

Nesse contexto, a Universidade do Estado de Mato Grosso vem se consolidando na oferta de cursos à distância, fazendo parte do Fórum Estadual Permanente de Apoio a Formação Docente de Mato Grosso desde sua criação e aprovação pela Resolução nº. 001/2009/Fórum Estadual de Educação, publicada no Diário Oficial n.º 25127 em 29/07/2009 e compõe o rol de instituições Estaduais responsável pela formação de professores, e parceiras da UAB/CAPES na oferta de cursos na modalidade à distância.

O curso de Licenciatura em Pedagogia se destaca, sendo oferecido nos polos de apoio presencial e, em função da localização, esses atendem os municípios próximos e, dessa forma, alcançam a maioria dos municípios do estado. Conforme a portaria de reconhecimento do curso de Licenciatura em Pedagogia, Nº 61/2017-GAB/CEE-MT do Diário Oficial de 19 de outubro de 2017, declara:

> Art. 1º - Declarar o Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na Modalidade Educação a Distância - EaD, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, por 5 (cinco) anos, nos Polos de Aripuanã, Cáceres, Campo Verde, Colíder, Comodoro, Diamantino, Juína, Nova Xavantina e Sapezal, para as turmas iniciadas em 2014/1 e 2014/2, e nos Polos de Sorriso, Aripuanã, Barra do Bugres, Pontes e Lacerda, Comodoro, Diamantino, Jauru, Juína, Porto

> Esperidião, Arenápolis, São Feliz do Araguaia, Vila Rica, e Campo Verde, para turmas iniciadas em 2017/2.

Assim, o curso de Licenciatura em Pedagogia é um dos cursos oferecidos pela UNEMAT através da Diretoria de Gestão de Educação a Distância (DEAD), juntamente com a Universidade Aberta do Brasil.

Este estudo está direcionado a turma de Licenciatura em Pedagogia do polo Diamantino, iniciada em 2017/2 concluintes em 2021/1. Conforme Resolução Nº 058/2016 – CONEPE que aprovou o Projeto Pedagógico do Curso, que prevê em seu art. 2º:

> Art. 2º O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia visa atender a legislação nacional vigente, as Diretrizes Curriculares Nacionais e normativas internas da UNEMAT e tem as seguintes características:
> I. Carga horária total do Curso: 3.260 (três mil, duzentas e sessenta) horas;
> II. Integralização: mínimo 08 (oito) semestres; máximo 12 (doze) semestres;
> III. Período de realização do curso: Diurno e noturno;
> IV. Forma de ingresso: o ingresso do aluno no curso será por meio de processo público de seleção – Vestibular – regulamentado por edital próprio, realizado e organizado pela UNEMAT (Mato Grosso, 2016, p. 01).

Conforme o documento acima citado, o público-alvo é composto por estudantes que tenham concluído o Ensino Médio e desejam ter a formação de professor da Educação Básica, que não possuam nenhuma graduação, ou que tenham uma licenciatura, mas queiram fazer uma segunda licenciatura, ou ainda, sejam Bacharéis em exercício na Educação Básica.

O curso na modalidade à distância tem a duração de quatro anos, com carga horária de 3.260 horas, distribuídas em oito semestres, sendo 2.760 horas teóricas, 570 horas de prática como componente curricular (distribuídas nas disciplinas), 300 horas de Estágio Curricular Supervisionado e 200 horas de atividades complementares. O curso é ofertado, virtualmente, no ambiente de aprendizagem na plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

> Uma importante ferramenta utilizada nos cursos desenvolvidos a distância, via internet, diz respeito ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que engloba um sistema computacional com vários mecanismos para facilitar e auxiliar no processo de ensino e aprendizagem a distância, através da internet, possibilitando interações síncronas e assíncronas entre os participantes. Em outras palavras, o AVA é a simulação do espaço da sala de aula, porém virtual. (Vieira, 2019, p.155).

Em relação às habilidades e competências, enquanto profissional responsável pela formação do ser humano em espaços formais e não-formais de aprendizagem, o pedagogo tem o compromisso com a competência pedagógica, a partir de uma sólida formação sócio-política, cultural e filosófica, as quais precisam estar em sintonia com as constantes transformações do mundo moderno, participando como docente, pesquisador e gestor do

processo de formação de cidadãos, sem perder de vista os aspectos e questões regionais e nacionais (Mato Grosso, 2016).

O Parecer CNE/CP 09/2001 apresenta uma definição sobre a competência destacando que: “Não basta a um profissional ter conhecimento sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação (2001, p. 29). Conforme o parecer, a aquisição dessas competências precisa ocorrer mediante uma ação envolvendo teoria e prática, articulada com fazer docente, e este articulado com a reflexão.

Conforme o Projeto Político de Curso, a estrutura curricular do curso está organizada em oito eixos temáticos que contemplam os conhecimentos necessários para atuação do futuro profissional, a saber: 1º Eixo Temático: Linguagem, Metodologia em ensino a distância e Tecnologias da Informação e Metodologia de Pesquisa; 2º Eixo Temático: Educação e Sociedade; 3º Eixo Temático: Conhecimento, Currículo e Gestão; 4º Eixo Temático: Conhecimento sobre docência; 5º Eixo Temático: Conhecimento sobre Pesquisa em Educação, relacionado ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); 6º Eixo Temático: Estágios; 7º Eixo Temático: Atividades Complementares; 8º Eixo Temático: Atividades de Extensão e Pesquisa.

Os eixos contemplam, inicialmente, os conhecimentos teóricos e metodológicos, que são importantes para que os estudantes construam uma compreensão acerca do trabalho pedagógico e, posteriormente, iniciam as atividades práticas de estágio, também observadas por Kuhn; Maciel (2018, p. 772):

> Embora o curso tenha uma fundamentação teórica voltada para práticas emancipatórias, a forma como a matriz curricular do curso está construída sugere que há primeiramente uma preocupação com o cumprimento das disciplinas teóricas para tão somente depois ser feita a inserção das práticas dos estágios supervisionados. De acordo com o projeto pedagógico do curso, os princípios que fundamentam as relações teórico-práticas se desenvolvem no currículo, que é composto por um conjunto de saberes expressos pelas disciplinas e relações de aprendizagem, os quais estão imbricados em valores e atitudes político-pedagógicas que se desencadeiam no cotidiano do curso. (Kuhn; Maciel, 2018, p. 772).

O capítulo VIII aborda sobre o Estágio Curricular Supervisionado, o qual tem uma carga horária de 300 horas, sendo realizado conforme o Regimento de Estágio da UNEMAT, norteado pela Resolução Nº. 029/2012 – CONEPE/UNEMAT, como afirmam os art. 1º e 2º:

> Art. 1º. O Estágio Curricular Supervisionado é concebido como componente curricular do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, elemento indissociável do processo de formação docente, devendo ser assumido como compromisso coletivo. Art.
> 2º. O Estágio Curricular Supervisionado visa a efetivar, na prática, sob a orientação e supervisão do professor, a atuação e vivência do acadêmico, em espaços escolares

> formais e não formais do processo de ensino, preparando-o para a atuação profissional (Mato Grosso, 2012).

As atividades de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Pedagogia estão distribuídas em três disciplinas, a saber:" [...] Estágio Curricular Supervisionado I, Estágio Curricular Supervisionado II e Estágio Curricular Supervisionado III, a serem cursadas a partir da segunda metade do Curso, totalizando uma carga horária de 300h. Essa carga horária está de acordo com a recomendação do Conselho Nacional de Educação (Unemat, 2016, p. 10).

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é abordado no capítulo VIII do Projeto Pedagógico do Curso, que conforme a resolução nº 30/2012/CONEPE: Art. 1º. O objetivo do TCC é proporcionar aos acadêmicos a oportunidade de desenvolver uma pesquisa demonstrando o aproveitamento do curso, aprimorando a capacidade de articulação, interpretação e reflexão em sua área de formação, estimulando a produção científica (Unemat, 2016, p. 10).

O capítulo traz as orientações sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, orientações relacionadas com a pesquisa e responsabilidades do professor orientador e socialização do trabalho realizado através de seminário. O curso apresenta um diferencial em relação à organização do Trabalho de Conclusão de Curso. "No curso de Pedagogia a Distância será oportunizado aos acadêmicos a elaboração de trabalho de conclusão de curso em dupla, bem como no formato de Artigo Científico, de acordo com a Instrução Normativa n. 001/2015, sob o Parecer n. 005/2016 – PROEG" (Unemat, 2016, p.11). Dessa forma, os alunos podem optar por realização de oficinas de produção de material didático, relato de experiência ou artigo a partir das experiências de estágio, as quais possibilitam estar nos espaços escolares e, oportunizam vivências significativas para a formação, ou ainda, ação de extensão.

Na sequência, o Projeto Pedagógico do Curso aborda sobre atividades de extensão, as quais são obrigatórias, perfazendo um total de até 10% da carga horária do curso, sendo realizadas entre os semestres do curso. Conforme orientação do Plano Nacional de Educação 2014-2024, meta 12.7. "[...] assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social". As atividades de extensão são realizadas pelos acadêmicos envolvendo a comunidade, sendo uma importante experiência interdisciplinar. Posteriormente, discorre sobre atividades

complementares, as quais podem ser realizadas durante o curso. São atividades de natureza acadêmico científico-cultural. Podem ser realizadas dentro ou fora da instituição totalizando 200 horas. Sendo essas consideradas em participações ou apresentações de trabalhos em congressos, conferências, jornadas, seminários de pesquisa ou extensão, bolsista em projetos de pesquisa, iniciação à docência, apresentações de cursos, minicursos, oficinas ou palestras de Educação.

A avaliação, na modalidade à distância, é realizada no ambiente virtual (AVA), respeitando o percentual e as especificidades de atividades presenciais obrigatórias, conforme determina a legislação educacional. Conforme a Normativa Acadêmica da UNEMAT, em cada disciplina, os alunos realizam duas atividades à distância pelo Ambiente Virtual e atividades avaliativas presenciais nos polos de apoio presencial. As atividades à distância se constituem em atividades dissertativas, questionários objetivos, fóruns avaliativos e processo de pesquisa. As avaliações presenciais têm percentual de 60% do valor final, enquanto as realizadas a distância são de 40%. Será considerado aprovado, o aluno que obtiver nota igual ou superior a 7.0 na média. Obtendo média inferior a sete 7.0 e não inferior a 5.0, terá direito a fazer o exame final, em prova única, sendo aprovado ao atingir nota igual ou superior a 5.0 (UNEMAT, 2016).

De acordo com o documento Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007), a avaliação precisa ser um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento.

> As avaliações da aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados. Neste ponto, é importante destacar o disposto no Decreto 5.622, de 19/12/2005, que estabelece obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação. Também é oportuno destacar, no âmbito do referido decreto, que o planejamento dos momentos presenciais obrigatórios deve estar claramente definido, assim como os estágios obrigatórios previstos em lei, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratório de ensino, quando for o caso (Brasil, 2007, p.17).

O Decreto 5.622, de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O Art. 1º define a educação a distância como modalidade educacional em que o ensino e aprendizagem ocorre através de meios tecnológicos de informação e comunicação, no qual estudantes e professores podem estar em lugares ou tempos diversos. Na sequência, afirma a obrigatoriedade dos momentos presenciais, entre esses as avaliações nos cursos à distância.

> § 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:
> I - avaliações de estudantes;
> II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
> III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
> IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Mesmo que o decreto tenha passado por substituições pelo Decreto nº 9.057, de 25/5/2017 e, posteriormente, pelo decreto de nº 12.456, de 19 de maio de 2025**,** o qual dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação, o documento mantém a obrigatoriedade das atividades presenciais no Art. 3º, item VII, inciso 2º:

> § 2ºAs atividades presenciais poderão ocorrer na sede da Instituição de Educação Superior, nos *campi* fora das respectivas sedes, no Polo EaD, em ambiente profissional, em espaços para atividades de extensão ou em outros espaços de aprendizagem previstos no Projeto Pedagógico do Curso, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e a legislação pertinente (Brasil, 2025).

Considerando que nem todos os alunos possuem o mesmo ritmo de aprendizagem, a Licenciatura em Pedagogia na modalidade à distância possui o programa de repercurso, dando possibilidade para quem não concluiu dentro do tempo de oito semestres, concluir o curso com um tempo de mais um ano.

Sobre a mobilidade acadêmica, conforme a Resolução nº 071/2011/CONEPE, o acadêmico pode cursar disciplinas pertinentes a seu curso de Graduação em outras Instituições de Ensino Superior, nacionais ou estrangeiras e, participar de atividades vinculadas à Pesquisa e à Extensão, assim como o curso pode receber acadêmicos de outras instituições por um período máximo de 03 (três) meses, 06 (seis) ou 01 (um) ano (Unemat, 2016).

Por fim, o Projeto Pedagógico do Curso apresenta a matriz curricular com as disciplinas separadas por unidade curricular e por semestre. “O currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia prevê disciplinas obrigatórias, e mais 200 horas de Atividades Complementares acadêmico-científico-culturais que serão desenvolvidas pelos acadêmicos” (Unemat, 2016, p.19).

> Como este curso é ofertado na modalidade à distância, o crédito a distância perpassará praticamente todo o curso e os créditos das disciplinas serão distribuídos em quatro créditos: aula teórica, aula prática, aula de laboratório e aula de campo. Entende-se com isso que o curso na modalidade a distância também abrange aulas teóricas, de laboratório, de campo e aulas práticas (Unemat, 2016, p.19).

Assim, mesmo o curso sendo na modalidade à distância, o estudante não terá prejuízo em sua aprendizagem, haja vista que todos os aspectos necessários para formação estão contemplas no Projeto Pedagógico do Curso, sendo obrigatórios. Barreiro (2015) salienta que a Educação a Distância tem muitos desafios, principalmente em relação aos momentos presenciais, os quais são importantes para a formação. Destaca que a formação durante o curso precisa dar possibilidade para que ao atuar possa fazer a diferença nos espaços educativos. Nesse sentido, os conteúdos das disciplinas contribuem para aprendizagem dos conteúdos pertinentes à profissão, como também a formação crítica que possibilite contribuir na resolução de problemas que se apresentam no cotidiano escolar.

Na sequência, os quadros 4 e 5 apresentam a Matriz Curricular distribuída em semestres com as disciplinas e respectivas cargas horárias.

Quadro 4 - Matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia DEAD/UNEMAT

Primeiro semestre	
Introdução à Educação a Distância	60 horas
Introdução à Metodologia Científica	60 horas
Produção de Texto e Leitura	60 horas
Introdução à Sociologia	60 horas
Introdução à Filosofia	60 horas
Introdução à Psicologia	60 horas
AE em Informática e Tecnologias na Educação	60 horas
Total	420 horas
Segundo semestre	
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil	60 horas
Sociologia da Educação I	60 horas
Filosofia da Educação I	60 horas
Psicologia e Educação I	60 horas
História da Educação	60 horas
Antropologia e Educação	60 horas
AE em Psicologia e Educação	60 horas
Total	420 horas
Terceiro semestre	
Didática I	60 horas
Informática e Tecnologias na Educação	60 horas
História da Educação no Brasil	60 horas
Epistemologia na Educação	60 horas
Organização e Gestão da Educação em Espaços Escolares e não escolares	60 horas
Políticas Públicas da Educação	60 horas
AE em História da Educação	60 horas
Total	420 horas
Quarto semestre	
Linguagem na Educação Infantil	60 horas
Linguagem Corporal na Educação Infantil	60 horas
Educação e Literatura para Crianças	60 horas
Didática II	60 horas
Conteúdos e Metodologias de Educação Física	60 horas
Estudos de Currículo	60 horas
AE em Linguagem Corporal na Educação Infantil	60 horas

Total	420 horas
Quinto semestre	
Pesquisa em Educação I	60 horas
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	60 horas
Princípios e Métodos de Alfabetização 1	60 horas
Conteúdos e Metodologia de Ciências Naturais I	60 horas
Conteúdos e Metodologia da Matemática I	60 horas
Conteúdos e Metodologia da História e Geografia I	60 horas
AE em Princípios e Métodos de Alfabetização	60 horas
Total	420 horas
Sexto semestre	
Conteúdos e Metodologia da Matemática II	60 horas
Princípios e Métodos de Alfabetização II	60 horas
Conteúdos e Metodologia da História e Geografia I	60 horas
Conteúdos e Metodologia de Ciências Naturais II	60 horas
Estágio Curricular Supervisionado I (Ed. Infantil)	90 horas
Total	330 horas
Sétimo semestre	
Pesquisa em Educação II (TCC I)	60 horas
Estágio Curricular Supervisionado II (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)	120 horas
Educação e Diversidades	60 horas
Conteúdos e Metodologia de Artes	60 horas
AE em Educação e Diversidades	90 horas
Total	360 horas
Oitavo semestre	
Inclusão e Educação	60 horas
Princípios e Métodos da Educação de Jovens e Adultos	60 horas
Pesquisa em Educação III (TCC II)	60 horas
Estágio Curricular Supervisionado III (Espaço não Escolar)	90 horas
Total	270 horas

Fonte: elaborado pela autora a partir da Resolução nº 058/2016.CONEPE.

Quadro 5 - Componentes da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia turma 201/2021

Matriz Curricular		
Ord	Componentes da matriz curricular	Carga horária
01	Total das Disciplinas	2.760
02	Práticas como Componente Curricular (distribuídas nas disciplinas)	570
03	Estágio Curricular Supervisionado	300
04	Atividades Complementares	200
05	Carga Horária do Curso	3.260h

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC do curso. Resolução nº 058/2016.CONEPE.

Conforme Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância, o Projeto Político Pedagógico (PPC) precisa apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, como também de currículo, ensino, aprendizagem, e perfil do estudante que deseja formar.

> A opção epistemológica é que norteará também toda a proposta de organização do currículo e seu desenvolvimento. A organização em disciplina, módulo, tema, área, reflete a escolha feita pelos sujeitos envolvidos no projeto. A compreensão de avaliação, os instrumentos a serem utilizados, as concepções de tutor, de estudante,

> de professor, enfim, devem ter coerência com a opção teórico-metodológica definida no projeto pedagógico (Brasil, 2007, p.8).

Nesse sentido, a proposta deve contemplar a interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos trabalhados. Assim, as possibilidades apresentadas pela interdisciplinaridade e contextualização objetivando a formação de sujeitos com uma compreensão mais ampla de sua realidade. Para tanto, todos os aspectos relacionados com a formação devem ser contemplados nos projetos de cursos ofertados na modalidade à distância como forma de garantir que o profissional formado tenha condições de exercer sua profissão.

Assim, como pontuam Bonfante; Bett; Bittencourt (2018, p. 85), o currículo para a formação docente necessariamente precisa ser elaborado levando-se em conta as realidades em que esses atuam: "[...] entendendo-os como seres históricos e sociais. Os professores são portadores de saberes plurais e heterogêneos, que se articulam e se mobilizam durante sua formação e prática pedagógica, constituindo-se professores ao longo de sua trajetória profissional".

3.4 O tutor no curso de Licenciatura em Pedagogia em Educação a Distância

O trabalho de tutor presencial é uma das funções presentes no Ensino a Distância. Para se candidatar ao processo seletivo e atuar como tutor, é necessário ter formação em nível superior e experiência de pelo menos um ano no magistério básico ou superior. Considerando a experiência profissional exigida, pode-se concluir que o tutor é um professor com formação e titulação, pois, para atuar na Educação Básica ou Superior, o profissional necessita ser devidamente qualificado. "O trabalho exercido pelo tutor é de indiscutível importância para consolidar a Educação a Distância. A expansão dessa modalidade de ensino só se tornou possível graças à função tutorial, indispensável nesse contexto (Vieira, 2019, p. 159).

Pelas atividades de tutoria, o tutor recebe uma bolsa de estudo e pesquisa mensal, paga pela CAPES, no valor de R$ 1.100,00 (Um Mil e cem Reais), conforme Portaria CAPES n.º 309/2024 e Portaria CAPES nº 33/2023. No caso de Tutor em cursos da UNEMAT, a Bolsa não representa nenhum vínculo empregatício com a instituição ou com a Administração Pública Federal, estadual ou Municipal. Sendo a CAPES a responsável pelo pagamento da bolsa. A carga horária de 20 horas semanais é cumprida parte no polo (8h) e parte em casa (12h) (Unemat, 2025). No entanto, é necessário estar sempre em sintonia com os acadêmicos, professores, coordenação do polo e do curso, utilizando para tanto os meios tecnológicos, ambiente virtual, sistema do curso, e-mail e celular, através de grupos de *WhatApp*. Diante

disso, o trabalho do tutor nos cursos de graduação exige organização e reponsabilidade, considerando a função que desempenha, pois objetiva o atendimento de qualidade aos estudantes, conforme explicitam Diniz; Ruas (2023, p. 03) "[...] envolvem processos e procedimentos que tangenciam a gestão universitária, as competências técnicas e pedagógicas da equipe EaD do curso, o que exige da tutoria presencial um trânsito intenso entre os diversos profissionais que atuam no curso [...]".

De acordo com o EDITAL Nº 12/2025 – PROEG/DEAD, são atribuições do Tutor Presencial:

> I. Conhecer o Projeto Político Pedagógico do Curso;
> II. Conhecer o Plano da Disciplina elaborado pelo professor da disciplina;
> III. Participar de reunião com o professor para a discussão e definição das atividades e da metodologia de trabalho da disciplina;
> IV. Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os discentes;
> V. Auxiliar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
> VI. Acompanhar as atividades dos alunos, conforme o cronograma do curso;
> VII. Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e dar retorno às solicitações dos alunos no prazo máximo de 48 horas;
> VIII. Acompanhar e participar das atividades realizadas através das ferramentas de conectividade: chat, web-conferência, fórum, listas de discussão, wikis e outras;
> IX. Promover encontros individuais e coletivos nas diversas ferramentas do AVA;
> X. Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
> XI. Colaborar com a Coordenação do Curso na avaliação dos estudantes;
> XII. Participar das reuniões pedagógicas, das atividades de formação e atualização promovidas pelas Coordenações de Curso e Tutoria, presenciais e on line;
> XIII. Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
> XIV. Acompanhar e orientar as atividades didático-pedagógicas, prestando informações sobre resultados alcançados pelos alunos;
> XV. Usar as planilhas disponibilizadas pela secretaria do curso para registro de atividades acadêmicas;
> XVI. Apresentar aos Coordenadores de Curso e de Tutoria, ao final da disciplina, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina [...] (Unemat, 2025, p. 2/3).

Diante das atribuições, a figura do tutor é imprescindível nos cursos na modalidade em educação a distância, pois é ele que "[...] interage diretamente com os alunos, promovendo a construção do conhecimento, bem como constrói e reconstrói a prática pedagógica, a partir de sua vivência" (Vieira, 2019, p. 159). Dessa forma, a função de tutor está sendo construída juntamente com a expansão da modalidade de ensino a distância, para tanto, as instituições de ensino têm sido fundamentais para a definição do papel desse sujeito educacional chamado tutor.

Vieira (2019) destaca, ainda, que para exercer a função, considerando o trabalho que desempenha, é necessário desenvolver algumas habilidades e competências, a saber: a competência tecnológica, que diz respeito ao conhecimento técnico dos recursos e

equipamentos tecnológicos, assim como do ambiente virtual de aprendizagem; competências sociais e profissionais, que estão relacionadas com a capacidade de gerenciar e motivar os estudantes envolvidos, além de dominar o conteúdo a ser trabalhado. Por isso, a formação na área que atua também se faz importante.

Em se tratando da UNEMAT, após o processo seletivo para tutores, é realizada uma formação envolvendo todos os aspectos que abarcam o trabalho de tutoria, como também, Curso de formação de tutores. Essas formações aproximam todos os envolvidos e buscam garantir que o trabalho seja desenvolvido da melhor forma possível garantindo formação de excelência dos estudantes.

Para essa autora, professora-pesquisadora tutora, estar na tutoria é bastante gratificante considerando a possibilidade de aprendizagem e crescimento profissional, quanto de poder contribuir na formação dos futuros professores, compartilhando as experiências de aluna na modalidade a distância, professora e tutora ao longo dos vinte e oito (28) anos de profissão docente. Trabalho esse tão significativo que motivou esta pesquisa.

4 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

> *A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam os saberes.*
>
> *Paulo Freire*

A metáfora da prática de velejar faz parte do livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” e ilustra, de forma significativa, a formação inicial de professores ao destacar que o exercício da docência, assim como velejar, exige a articulação entre saberes teóricos e práticos. Na formação docente, é fundamental compreender os fundamentos pedagógicos, que podem ser comparados ao "barco", os "ventos", as "velas" e, por meio da prática, confirmar, revisar ou construir novos conhecimentos.

Assim, o professor em formação aprende fazendo, refletindo e melhorando continuamente sua ação, em um procedimento dialético entre teoria e prática. Nesse sentido, a formação do professor não se reduz à mera apropriação de conteúdos teóricos, mas constitui um processo reflexivo, que se efetiva na realização do Estágio Curricular Supervisionado, pois é o momento da atuação prática durante a formação, sendo um processo que perdura no trabalho docente.

Enquanto componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, o Estágio Curricular Supervisionado tem sido amplamente discutido, sendo encontrados inúmeros trabalhos publicados sobre o tema. Em se tratando da Licenciatura em Pedagogia na modalidade em ensino a distância, as atividades de estágio são desenvolvidas obrigatoriamente de forma presencial, sendo um momento propicio para que “[...] os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais” (Pimenta e Lima, 2020, p. 141).

Nesse contexto, a seguir são apresentados alguns documentos que tratam sobre princípios da formação inicial dos professores, sobretudo, como concebem o Estágio Curricular Supervisionado, partindo da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96 (Brasil, 1996), e resoluções do Conselho Nacional de Educação de 2001, 2024.

Posteriormente, são apresentadas algumas considerações acerca do estágio, tradicionalmente, visto como a parte prática do curso, como imitação de modelos ou instrumentalização, torna-se um momento importante na formação do futuro professor, em uma perspectiva de investigação, reflexão, construção de saberes e desenvolvimento de

competências que se configuram como conhecimentos, ações e atitudes necessárias ao exercício da docência. A sessão é concluída com a configuração do estágio em tempos de pandemia.

4.1 O Estágio Curricular Supervisionado: documentos orientativos

O Estágio Curricular Supervisionado é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9394/96, nos cursos de formação de docentes. Conforme o Art. 61: "Os Estágios Supervisionados constam de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho, nos termos da legislação em vigor" (Brasil, 1996). A referida lei também orienta que os estágios serão organizados pelas instituições e obedecerão a regulamentos próprios, de cada curso. Conforme consta no Art. 61, os quais foram alterados e incluídos pela Lei nº 12.014, de 2009.

> Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 2009).

Do mesmo modo, o artigo 82 da Lei nº 9394/96, que se refere ao estágio, foi alterado pela Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, no qual o Art. 7º permite firmar termo de compromisso entre as instituições formadoras com os locais de estágios. Essa obrigatoriedade definida no art. 3º "[...] facilita a inserção dos universitários nas escolas e um trabalho mais comprometido em relação ao acompanhamento e supervisão dos estágios, na educação superior" (Barreiro, 2015, p. 82). Esta Lei, portanto, dispõe sobre o estágio e estipula no artigo 1º, incisos 1º e 2º que:

> Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.
> § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.
> § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (Brasil, 2008).

Conforme observado por Barreiro (2015, p. 82), a Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996), enfatiza a valorização do magistério e padrão de qualidade em que o teor de excelência está

pautado na formação dos profissionais do ensino. “Com a publicação da LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a definir as diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação do país”, para garantir que a formação se efetive conforme contemplado nos documentos em vigor.

Assim, o parecer CNE/CP 09/2001 reconhece que além das mudanças necessárias nos cursos oferecidos para formação de professores, a melhoria na qualificação profissional vai depender da criação de políticas públicas, as quais “[...] constituem de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2001).

Em relação ao estágio, considerando sua importância para a formação dos professores, o parecer detalha no Art. 13 alguns princípios e sugestões a serem observados que asseguram uma melhor formação, com práticas diferenciadas. Assim, o Art. 13 recomenda: “Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar” (Brasil, 2001, p. 67).

O estágio enfatiza a prática reflexiva que deve levar o futuro professor a encontrar soluções diante da realidade vivenciada, como proposto no § 1º “A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando a atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (Brasil, 2001, p. 67). Corroborando, Pimenta e Lima (2006, p. 16) salientam que a formação teórica contribui no sentido de “[...] oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. As autoras complementam que esse processo é possibilitado com as atividades de pesquisa, que se iniciam com a análise e a problematização das ações e das práticas, sendo o estágio um momento oportuno para tanto.

A Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil/CNE, 2024). Vem reforçando os preceitos da atual LDB, estando vinculada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), ao Plano Nacional de Educação (PNE), (Brasil, 2014) e ao novo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Aborda no Art. 5º os princípios para a Formação de

Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, destacando no item IV sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

> IV - a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente (Brasil, 2024).

Conforme o Art. 13 da mesma resolução, o núcleo IV, trata do Estágio Curricular Supervisionado, com sendo um componente obrigatório, o qual deve ser realizado em instituição de Educação Básica, objetivando atuar diretamente na formação do licenciando, sendo um elo entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação do futuro professor. Para tanto, o estágio é visto como leque de [...] oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula (Brasil, 2024).

Em se tratando do tempo de duração do curso, o Art. 14 aborda sobre a carga horária obrigatória dos cursos de graduação, sendo no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, em cursos com duração de, no mínimo, 4 (quatro) anos, dos quais, 400 (quatrocentas) horas serão dedicadas ao Estágio Curricular Supervisionado, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o Projeto Pedagógico do Curso da instituição formadora, sendo realizado, integralmente, de forma presencial.

Enquanto componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, o Estágio Curricular Supervisionado tem sido amplamente discutido, sendo encontrados inúmeros trabalhos publicados sobre o tema, no qual os autores discorrem sobre sua importância na formação inicial nos cursos de licenciatura, como também, apontam algumas fragilidades que precisam ser superadas.

Essas fragilidades estão sendo discutidas em alguns eventos e grupos de estudos, como: Equipe de Professores da área de Didática e Estágio da FE-UFG, Núcleo de Formação de Professores – NUFOP/FE-UFG, ANDIPE, ANPED Nacional, ANPED Regional Centro Oeste, Fórum de Licenciatura da UFG, Associação Nacional de Política e Administração Escolar – ANPAE Seção Goiás, ANFOPE Centro Oeste. Essas discussões trazem à tona algumas mudanças necessárias em relação aos Estágios.

Desde 1969 existe a obrigatoriedade dos Estágios Curriculares Supervisionados da formação inicial de docentes, os quais, pela orientação, são realizados nas escolas da rede

oficial de ensino, como disposto no art. 6º da Resolução nº 2 de 12 de maio de 1969, na Pedagogia e no artigo 2º da Resolução CFE nº 9, de 6 de outubro 1969, em cursos de Licenciaturas. A Resolução nº 2/69, embora antiga, foi um marco na regulamentação do estágio como parte integrante da formação de professores. Essa resolução estabeleceu que o estágio deveria ser supervisionado por um docente da instituição de Ensino Superior e orientado por um professor da escola na qual o estágio é realizado.

Apesar de sua importância, geralmente, o professor, que recebe esse estudante em sala de aula, fica invisível, não sendo reconhecida essa função tão importante para a formação dos futuros professores. As discussões apontam para a necessidade de estar presente nos encargos das Instituições de Ensino Básico o acompanhamento do estágio. A Lei nº 9394/96, no Art. 12 discorre sobre a incumbência dos estabelecimentos de ensino, no entanto, esse acompanhamento não é citado.

> I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
> II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
> III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
> IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
> V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
> VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (Brasil, 1996).

Na Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, também há omissão quanto ao acompanhamento e a orientação de Estágios Curriculares Supervisionados, como descrito no Art. 2.º:

> § 2º Por profissionais do magistério público da Educação Básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 2008).

A omissão quanto ao trabalho do profissional da Instituição de Educação Básica junto ao Estágio Curricular Supervisionado obrigatório, também se caracteriza no texto da Lei nº 14.817, 17 de janeiro de 2024, que estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, mas não contempla o trabalho do professor em relação aos estágios.

> Art. 2º Profissionais da educação escolar básica pública são aqueles que, detentores da formação requerida em lei, exercem a função de docência ou as funções de suporte pedagógico à docência, isto é, direção e administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacionais, ou ainda as funções

> de suporte técnico e administrativo que requeiram formação técnica ou superior em área pedagógica ou afim (Brasil, 2024).

Os estudos corroboram no sentido de que a orientação de estágio deve ser ação compartilhada entre o professor da Instituição de Ensino Superior e o professor/profissional da Instituição de Educação Básica, visto que ocupam lugares distintos, mas cujas atribuições devem ocorrer em reciprocidade, como prevê o § 1º do artigo 3º da Lei nº. 11.788 de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes. "§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente [...]" (Brasil, 2008), e do inciso 1º do artigo 2º, "§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma".

Nesse contexto, as discussões realizadas apontam que para dar condições básicas para a efetivação dos Estágios Curriculares Obrigatórios nas licenciaturas (ECO) e valorização das licenciaturas e profissionais da educação escolar básica pública, algumas medidas podem dar o devido valor e reconhecimento ao professor que recebe o estagiário, bem como a relação com o estudante e as Instituições de Ensino Superior, como: reconhecimento na legislação federal do trabalho do professor da Instituição de Educação Básica em parceira com o professor do Ensino Superior em relação aos Estágios Curriculares Obrigatório, bem como nos estatutos e planos de carreira nos níveis estadual e municipal, conferindo-lhe articulação com a carreira docente; criação de políticas de valorização das licenciaturas tendo como alvo o Estágio Curricular Obrigatório com Bolsas Estágio, destinadas aos estudantes que realizem os estágios em escolas da rede pública de ensino; reconhecendo o estágio com iniciação ao exercício da docência, da unidade teoria e prática da formação inicial e continuada; criação de uma comissão nacional composta por diferentes entidades com a responsabilidade de elaborar uma minuta de Instrução Normativa Federal sobre os Estágios Curriculares Obrigatórios das licenciaturas; Recomendação de mutualidade no trabalho das duas jurisdições envolvidas no Estágio Curricular Obrigatório a ser incorporada ao art. 82 da LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996), de modo a redimensionar os estágios como instrumentos que situem a administração dos sistemas de ensino, as escolas de educação básica e as faculdades de educação atuando conjuntamente em regime de colaboração na formação dos novos professores; Inserção no formulário do currículo Lattes de um campo específico para o registro do trabalho do professor/profissional da Instituição Educação Básica (IEB) de acompanhar e orientar Estágio Curricular Obrigatório; Que as

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Formação de Profissionais da Educação, os projetos institucionais das Instituições de Ensino Superior e respectivos Projetos Pedagógicos de Curso se pautem por projetos nos quais o Estágio Curricular Obrigatório se constitua como eixo articulador dos diferentes componentes curriculares do curso.

4.2 Considerações sobre o Estágio Curricular Supervisionado

Para Pimenta e Lima (2006, p. 06): "[...] o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria." As autoras observam que a parte teórica é mais enfatizada até mesmo nos cursos oferecidos para professores como formação continuada. Observam que é necessário compreender os conceitos de teoria e prática e como é possível a superação da fragmentação ou a desarticulação entre ambas a partir do conceito de práxis, "[...] o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade" (Pimenta; Lima, 2006, p. 07).

Pimenta (2012, p. 105) destaca que a teoria tem sua finalidade, mas para que cumpra sua função necessita estar relacionada com a prática. "A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente".

Pimenta e Lima (2006, p. 08) destacam algumas formas de estágio que são praticados, sendo: o estágio enquanto uma prática por imitação, pela observação e consequentemente a reprodução dessa prática. "Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou". Outra prática seria a técnica, instrumental, que segundo as autoras é necessária em todas as profissões, mas, que em se tratando da sala de aula, não são suficientes, pois é preciso refletir sobre a ação educativa.

Nessa perspectiva, o estágio "[...] fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação [...]" (Pimenta; Lima, 2006, p. 09). Segundo as autoras, essa forma de estágio gerou inicialmente uma negação da didática e critica as escolas, como se os professores não tivessem formação suficiente, técnicas e

métodos e eram responsáveis pelo resultado do ensino.

> Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam apenas para rotular as escolas e seus profissionais como 'tradicionais' e 'autoritários' entre outros. (Pimenta; Lima, 2006, p. 09).

Diante disso, aconteceu o distanciamento da escola e das universidades, pois as escolas se recusavam a receber estagiários. Sendo assim, foi necessário repensar essa questão, percebendo a realidade existente, na "[...] perspectiva de encaminhar propostas e soluções aos problemas estruturais, sociais, políticos e econômicos dos sistemas de ensino e seus reflexos no espaço escolar e na ação de seus profissionais constituiu o núcleo das pesquisas em várias áreas da educação" (Pimenta; Lima, 2006, p.10), especialmente no campo da pedagogia e da didática. As autoras concluem que a pesquisa é o caminho metodológico para a formação, para a qual o espaço formativo da universidade e escola são essenciais.

Diante dessa realidade que intervém diretamente na formação docente, as pesquisas relacionadas ao tema têm trazido contribuições significativas do campo prático dos cursos de licenciatura e apontam que não é fácil formar para o exercício da docência e que a pesquisa seria o caminho metodológico para essa formação (Pimenta, 2012; Pimenta; Lima, 2006).

Corroborando, Abreu (2014) destaca que em sua experiência enquanto professora e acompanhamento dos estágios no curso de Pedagogia, percebe que muitos alunos veem o estágio como a hora da prática, um momento terminal do curso; e que não é raro se deparar com práticas de imitação de modelos, embora a matriz curricular do curso apresente outro olhar relacionado ao estágio. No entanto, salienta que na realização do estágio, os saberes construídos na prática não estão desassociados dos conteúdos estudados ao longo do curso, sendo essenciais para compreender a dinâmica em sala.

> Nesse sentido, entendemos o estágio como um campo que convoca as diversas áreas de conhecimento para um diálogo entre si, com o contexto, e aciona os saberes dos educadores em formação para que ampliem seu campo de reflexão, ressignifiquem suas práticas e apontem caminhos possíveis para o avanço da qualidade do processo de ensino e aprendizagem (Abreu, 2014, p. 33).

De acordo ainda com a autora, os futuros professores precisam perceber que o espaço da sala de aula é complexo e que muitas situações são peculiares desse lugar. Para tanto, o estágio "[...] deve oportunizar aos estudantes uma visão da realidade bem como o conhecimento do seu campo de atuação. Estabelecer elos entre teoria e a prática e instrumentalizá-los no sentido de percebê-lo como um espaço de pesquisa" (Abreu, 2014, p. 33). Ao encontro da autora, Andrade (2014) profere que a pesquisa como atividade

profissional faz com que o futuro professor seja construtor da sua prática.

> Sendo assim, trabalhar a formação inicial, particularmente a partir da pesquisa, tenderá a levar a uma atitude crítica, que desencadeará uma inovação educativa, mediante uma visão dialética entre teoria e prática. Dessa forma, o pedagogo professor não será formado para se ajustar ao sistema educacional, mas para adquirir habilidades, para problematizar, pesquisar e ensinar dentro do contexto escolar (Andrade, 2014, p. 87).

Nessa perspectiva, não somente o pedagogo destacado nos estudos da autora, mas os futuros professores partem da condição de não transmitir ou reproduzir conhecimentos, mas, "[...] criar as possibilidades para a sua construção, ressignificação e socialização" (Pimentel, 2014, p. 92).

Nessa mesma perspectiva, para Barreiro (2015, p. 22), o Estágio Curricular Supervisionado pode se transformar em um momento de reflexão à medida que as ações desenvolvidas forem vivenciadas, em que ação e reflexão operem concomitantemente. "Os caminhos que conduzem a práxis são norteados pela teoria e pela consciência de que essa é determinante da práxis".

> Isso significa que a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática. (Barreiro, 2015, p. 22).

Para Barreiro (2015), a formação inicial para docência com qualidade se pauta em uma perspectiva investigativa, tendo a pesquisa como sendo um princípio científico e educativo, como um caminho metodológico para sua formação. Assim, "[...] os conhecimentos construídos durante a realização do estágio articular-se-ão e fundamentar-se-ão aos conceitos teóricos, metodológicos e práticos que constituem a formação do pedagogo" (Mello; Taborda, 2017, p. 142). Nesse mesmo olhar, para Tardif (2002), o saber do docente é plural e são construídos em todo o percurso profissional, na formação inicial e nas experiências no decorrer da docência.

Nóvoa (2019, p. 14) salienta que a escola está em metamorfose e que "[...] é preciso ligar a formação e a profissão", assim serão criadas as condições necessárias para que os professores estejam à altura dos novos tempos e que as Universidades precisam repensar a formação dos professores. Para Nóvoa (2019, p. 14): "[...] trata-se de constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente". Desse modo, "[...] há de se pensar em uma formação docente que

articule teoria e prática num movimento constante de ação-reflexão-ação, ou seja, que ajude a constituir o professor reflexivo (Andrade; Santos, 2023, p. 194).

Bonfante, Bett e Bittencourt (2018) discutem as perspectivas atuais sobre formação de professores baseados em Giroux (1987), Tardif (2002) e Contreras (2002), os quais propõem mudanças nos processos formativos, considerando os desafios nos campos epistemológicos, políticos e profissionais. Pontuam, que em suma:

> [...] o professor precisa reconhecer criticamente as dificuldades que enfrenta tanto em sua formação quanto sua atuação profissional, para a partir daí buscar uma formação profissional adequada, apropriando-se do conhecimento sistematizado que foi elaborado ao longo da história humana, engajando-se socialmente na busca de condições para uma educação com qualidade, por meio de uma formação e atuação reflexiva e transformadora. (Bonfante; Bett; Bittencourt, 2018, p. 92).

Sendo assim, no processo formativo e no decorrer do trabalho enquanto professor, a "[...] reflexão sobre a ação pode ser considerada uma estratégia importante para a docência, visto que permite encontrar caminhos para o aprimoramento da prática" (Junior, 2010, p. 582). Assim, ser professor exige compromisso com o ato educativo, autonomia, busca constante pelo conhecimento, e reflexão sobre as ações desenvolvidas em sala, pois "[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática." (Freire, 2011, p. 39).

4.3 O Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura

Como afirma Freire (2011, p. 47): "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Em se tratando da formação inicial do futuro professor, as vivências relacionadas ao trabalho docente experenciadas durante o curso, certamente, podem contribuir de maneira promissora na prática pedagógica. Para Martins (2017, p.168): "[...] a articulação dos saberes oriundos da formação acadêmica confrontados com as demandas da prática promove uma reestruturação de saberes que compõem o saber docente" e, consequentemente, contribuirão para dar base ao início da profissão. Corroborando, Falcão; Padovan (2024, p. 10) salientam que "[...] o professor é aquele cuja docência se constrói sobre os saberes do conhecimento específico, da Pedagogia e da experiência, os saberes que o professor possui são construídos antes de se assumir as atividades de ensino", iniciam através das experiências enquanto aluno, concluem.

De maneira geral, os cursos de licenciatura iniciam com as disciplinas teóricas que compõem a grade curricular. "As 'teorias', em geral, ficam como propriedade das disciplinas" (Pimenta, 2019, p. 20). Para a autora, tradicionalmente, os cursos iniciam com as teorias e,

posteriormente, são realizadas as atividades práticas que compõem o curso, no caso, o Estágio Curricular Supervisionado. Salienta que há a separação entre teoria e prática, que diante dos estudos realizados relacionados com a formação inicial e preparação para a docência, esse modelo precisa ser superado, pois o "[...] estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental" (Pimenta; Lima; 2006, p. 02). Para a autora, as práticas oportunizam a reflexão sobre o ser professor e conhecer os aspectos que envolvem a profissão.

Ao se considerar que a profissão do professor é construída no decorrer da formação e no exercício da profissão, o estágio pode contribuir no sentido de promover um diálogo entre teoria e prática e a realidade social, educacional dos espaços nos quais pretende atuar.

A profissão professor tem enfrentado muitos desafios em função de vários fatores, como o avanço das tecnologias digitais, os novos formatos de aprender e ensinar, a desvalorização profissional, o trabalho durante e após pandemia, como também um desgaste em relação a sua importância social. Estes desafios também estão presentes na formação e prática do futuro professor. Nesse contexto, a realização do Estágio não pode apenas ser visto enquanto componente obrigatório da matriz curricular do curso, mas também, como oportunidade de vivenciar a prática e entrar em contato com as especificidades que envolvem a educação e a profissão docente (Mello; Taborda; 2017).

Quanto ao desenvolvimento do estágio e a concepção de prática de ensino, ambas estão previstas na Resolução CNE/CP 01/2002, definidos nos artigos 12º e 13º, que propõem a articulação entre teoria e prática como forma de superar modelos praticados anteriormente. Assim, a resolução recomenda que no §1º, art. 12º, "[...] a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso", como também, prever no § 2º do mesmo artigo, que a prática de estágio "[...] deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor" (Brasil, 2002).

Nessa perspectiva, Barreiro (2015) salienta que o fazer docente é construído pelas ações e práticas, no ir e vir, na reflexão sobre a realidade social, educacional e escolar. Dessa forma, o professor constrói e reconstrói conhecimentos docentes que permite que ele se reconheça na profissão.

> [...] o estágio se constitui em espaço de aprendizagens e de saberes, ao tomarmos as atividades "tradicionais" de observação, participação e regência (Docência) redimensionadas numa perspectiva reflexiva e investigativa. Ao se indagar sobre os

> fundamentos e o sentido dos conteúdos, dos métodos e dos contextos que condicionam a prática docente, que transcende a sala de aula, é possível dotar os futuros professores de atitudes críticas (Barreiro, 2015, p. 113/114).

Corroborando, Abreu (2014, p. 33) destaca que o momento de estágio oportuniza aos acadêmicos a visão da realidade e conhecimentos acerca do seu campo de atuação e cria ligações para associar a teoria e a prática, ao passo que "[...] convoca as diversas áreas de conhecimento para um diálogo entre si, com o contexto, aciona os saberes dos educadores em formação para que ampliem seu campo de reflexão, ressignifiquem suas práticas e apontem caminhos possíveis" para avançar na qualidade do ensino. Para tanto, torna-se relevante que os "[...] cursos de licenciaturas invistam nas práticas do estagiário docente, daquilo que se aprende em sala de aula, como teoria, e como essas aprendizagens teóricas se associam às atividades pedagógicas vivenciadas no estágio supervisionado" (Dantas, 2019, p. 8/9).

Para Dantas (2019), pensar o estágio nessa perspectiva, é concebê-lo como pesquisa, como um campo de conhecimento a ser investigado. Assim, a prática do Estágio Curricular Supervisionado representa um espaço fundamental para a formação prática do futuro professor, uma vez que, estando no processo de formação inicial, interagem com as especificidades que envolvem a sala de aula, refletindo sobre as ações desenvolvidas nesse espaço, construindo sua maneira própria de agir profissionalmente.

> Portanto, os estágios pedagógicos se constituem em uma atividade-âncora para a formação de novos professores, na qual os estagiários têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, ao refletir a prática do professor regente, traçando perspectivas que potencializarão o conhecimento do contexto histórico, social, cultural e organizacional da prática docente. (Dantas, 2019, p. 8/9).

Da mesma forma, Pimenta (2019) destaca a necessidade de superar a dicotomia entre pesquisar e ensinar, uma vez que ainda há o predomínio da pesquisa sobre o ensino, nos espaços das Universidades. Os estudos a partir da década de 1980 têm demonstrado a necessidade de unir teoria e prática para garantir a necessária formação docente. A visão de estágio exposta por Pimenta (2019) rompe com a forma tradicional de estágio com sendo prática instrumental, afirmando-o como um campo de conhecimento, com estatuto epistemológico próprio. A partir dos estudos sob uma outra ótica, os estágios ganham novas possibilidades:

> [...] estágios realizados com/como pesquisa; estágios na aproximação colaborativa entre a instituição formadora de nível superior e as escolas das redes de ensino; estágios tomando a práxis que se realiza nas escolas como ponto de partida e ponto de chegada para a formação docente, a construção da identidade, do profissional e profissionalidade docente. E com vistas a uma inserção futura dos profissionais docentes crítico-reflexivos e propositores de perspectivas de ação transformadora e emancipatória, enquanto sujeitos coletivos no âmbito escolar (Pimenta, 2019, p. 20).

Nessa perspectiva, D'Avila (2014, p. 21) ressalta que o Estágio Curricular Supervisionado ocupa lugar de destaque para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, sendo necessário estar presente desde o início do curso. Para a autora, os saberes construídos inicialmente e mobilizados no período de estágio, "[...] são fundamento da experiência e essência da identidade profissional. Uma identidade que, como construto, irá sempre se renovar, mas seu núcleo, seus primórdios já se encontram nas primeiras experiências de ensino, uma das quais, o estágio". Conclui, que a experiência promissora no estágio desenvolve um sentimento de pertencimento que leva a um desenvolvimento do perfil profissional singular, que vai sendo construído nas relações que são estabelecidas ao longo da carreira.

> Nesse sentido, o estágio se coloca como eixo central e articulador do conjunto das disciplinas, as denominadas 'teóricas' e as 'práticas', pois o curso de licenciatura é, necessariamente, teórico, no sentido de que ele prepara o estudante para compreender a práxis educativa e docente realizadas nas escolas. E por isso, deve ser iniciado no momento do ingresso dos estudantes nas licenciaturas e percorrer todo o curso, até o final. Sua finalidade é a de instrumentalizar teoricamente os estudantes estagiários para realizarem as leituras, análises, problematizações da práxis educativa que ocorrem nas escolas, nas salas de aula, nas atividades curriculares realizadas pelos educadores nas escolas públicas (Pimenta, 2019, p. 26).

Nesse olhar, para Pimenta (2019), a prática é, assim, entendida como relação entre compreensão e ação. Assim, sugere que os cursos de graduação possibilitem que todas as atividades teóricas e práticas estejam em permanente conexão com a práxis educativa das escolas públicas em seus contextos histórico-sociais, como também, reforça, sobre a importância da pesquisa nesse contexto, como sendo um instrumento da prática profissional, pois, "[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (Freire, 2000, p. 32). Para Freire (2000), a aprendizagem é um processo que exige pesquisa pelo seu inacabamento, que não tem fórmulas ou receitas prontas.

Assim, o futuro professor vai se construindo à medida que adquire os saberes relacionados à docência. "[...] os saberes, pois, constituídos da experiência e da formação inicial, mobilizados no período do estágio, são o fundamento e essência da identidade profissional" (D'Ávila, 2014, p. 21). Complementando, Barreiro (2015, p. 21) afirma que: "[...] a identidade do professor é construída no decorrer do exercício da profissão, porém, é durante a formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador, decisivos na construção da identidade docente".

4.4 Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de Licenciatura e a pandemia de Covid-19

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia implicado na pesquisa:

> [...] a Pedagogia tem como principal função hoje, além de possibilitar reflexões sobre a arte da educação em suas diferentes manifestações, formar professores capacitados para o trabalho com crianças de 0 a 3 anos (creche), de 4 a 5 anos (pré-escola), a primeira etapa do Ensino Fundamental [...] (Mato Grosso, 2016, p. 4).

Conforme ainda o documento, os princípios e finalidades educativas do Curso de Licenciatura em Pedagogia em Educação a Distância (EaD) se desenvolvem no Currículo formado por um conjunto de saberes demonstrados pelas disciplinas e relações de aprendizagem, compostos em valores e atitudes político-pedagógicas que se compõem no cotidiano do Curso.

Entre as disciplinas que compõem o currículo, o Estágio Curricular Supervisionado se diferencia por se tratar de uma atividade prática em sala de aula. Para Ferraz (2020, p. 2), o estágio é um momento importante na formação acadêmica pelo fato de proporcionar a relação teoria/prática, sendo:

> [...] componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, o estágio supervisionado tem como um dos princípios promover um diálogo entre teoria e prática, materializado nas reflexões sobre as situações de ensino, vivenciadas pelos futuros profissionais da educação.

No entanto, no período de realização do Estágio Curricular Supervisionado da turma de Pedagogia de 2017, aconteceu a pandemia da Covid-19, ocasionando mudança na forma de realização do estágio, sendo firmado e autorizado pela Resolução Nº 028/2020 – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONEPE), que regulamenta a oferta de componentes curriculares por meio de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), por meios digitais e demais modalidades para o ensino remoto, conforme Art. 3º, inciso 1º:

> §1º Os Estágios Supervisionados de cursos de bacharelado e de licenciatura poderão ser desenvolvidos por meio de atividades não presenciais, observados os Projetos Pedagógicos dos Cursos e as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada Curso, resoluções e pareceres dos CEE e/ou CNE, bem como a legislação pertinente de cada campo de atuação profissional, ouvidos os Colegiados de Curso, os/as docentes responsáveis, e com encaminhamento para autorização da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROEG. (UNEMAT, 2020, p. 03).

Diante desse contexto, a realização do Estágio se reconfigurou no período pandêmico. O contato com a escola e os envios de documentos obrigatórios ocorreram por meio de e-mails e, as propostas de atividades que seriam desenvolvidas na escola foram

realizadas com a utilização de gravações de vídeos e envios pelo *Youtube*. No entanto, vários fatores dificultaram esse processo, como destaca Mello (2022, p. 06): "[...] ter acesso aos recursos tecnológicos necessários e de qualidade, aprender a utilizá-los; ter disponível uma boa rede de internet; e ter criatividade para planejar atividades e desenvolvê-las de forma remota", foram algumas das exigências que as atividades docentes realizadas de forma remota requereram.

Dada a importância desse momento na formação acadêmica, além da gravidade da pandemia e dificuldades com a tecnologia, houve a preocupação das acadêmicas com a formação, considerando que a experiência prática não se efetivou.

Conforme pontuam Pimenta e Lima (2012, p. 149), as escolas e os espaços não escolares são campos de atuação dos professores já formados e em formação e, "[...] o conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional", sendo o estágio, portanto, um momento ímpar na formação acadêmica.

4.5 Estágio Curricular Supervisionado na Pandemia da Covid-19

No início do ano de 2020, o contágio pela Covid-19 causou grande impacto mundial, sendo necessária a tomada de várias medidas no intuito de diminuir os contágios, como também houve grande mobilização dos pesquisadores, a fim de conhecer o vírus e, em caráter de urgência, produzir uma medicação que fosse eficaz para combatê-lo.

De acordo com Lana; Coelho; Gomes; Cruz; Bastos; Villela; Codeço (2020, p. 01): "O novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da doença Covid-19, foi detectado em 31 de dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Em 9 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) confirmou a circulação do novo coronavírus".

Diante disso, com a chegada do vírus ao Brasil, o Ministério da Saúde lançou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, por meio da qual declarou a Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), em decorrência da infecção, provocada pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Essa portaria levou em consideração a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial da Saúde, de 30 de janeiro de 2020 (Sousa, 2020).

Como pontuou Mello (2022, p. 5): "[...] diante da pandemia que assolou o mundo todo, a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, recomendou o

distanciamento social, dentre as demais medidas que poderiam evitar a propagação do novo coronavírus".

A pandemia ocasionada pela Covid-19 fez com que toda a sociedade tivesse que se reinventar e as tecnologias contribuíram de forma significativa em praticamente todos os segmentos. No campo da Educação, ou da escolarização formal não foi diferente. A educação que já vinha alinhavando pesquisas e propostas de ensino nas quais as tecnologias associadas com metodologias focadas na educação a distância colocassem novas formas de ensinar e aprender, sofreu com um processo que acelerou, consideravelmente, esta intenção (Mello, 2022).

Entretanto, segundo Moran (2018, p. 11) "[...] escolas deficientes em integrar o digital no currículo são escolas incompletas, pois escanteiam uma das dimensões básicas na qual os humanos vivem no século XXI [...] é absurdo educar de costas para o mundo conectado, educar para uma vida bucólica [...]".

Levando em consideração as colocações do autor, a escola não pode mais ignorar a realidade na qual as tecnologias fazem parte do dia a dia dos alunos e, nem tão pouco, ignorar o conhecimento que já possuem por estarem imersos no mundo digital. Para tanto, as metodologias ativas trazem possibilidades em que o aluno se torna o protagonista de sua aprendizagem. Dessa forma, "[...] metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível interligada e hibrida." (Moran, 2018, p. 04).

No contexto pandêmico, as tecnologias passaram a fazer parte do cotidiano educativo de forma emergencial, pois até então, havia uma certa resistência para dar mais espaço ao uso das tecnologias no cotidiano das escolas. O uso de tecnologias na educação abre espaço para novas metodologias, nas quais se destacam as metodologias ativas que:

> [...] pode ser uma possibilidade para atender demandas de nosso contexto e paradigmas no aprendizado e, também, no papel do professor e do aluno, para o profissional de ensino como orientador e o aluno como protagonista da sua aprendizagem (Brunatti, 2021, p 227).

Para Brunatti (2021), o uso de metodologias ativas exige repensar as práticas em sala, pois difere do ensino presencial até então praticado nas instituições educativas.

> Diante disso, as metodologias educacionais precisam acompanhar todo esse processo de disruptividade, de modo que os professores possam ajudar a construir uma atmosfera mais motivadora e significativa para os conteúdos. No entanto, é necessário esclarecer que haverá diversas dificuldades que poderão ser superadas, caso a organização dos currículos seja bem planejada e permita que os estudantes desenvolvam seu potencial de modo a evoluir cada vez mais. (Brunatti, 2021, p 229).

No entanto, é importante refletir sobre os impactos do ensino a distância para alguns aspectos da educação, como em cursos de graduação, em relação ao Estágio Curricular Supervisionado. Sendo reconhecido como um "[...] campo de experiência e conhecimento importante na formação inicial dos futuros professores" (Paula; Paixão, 2021, p. 364), se faz essencial compreender os desdobramentos que o desenvolvimento do estágio remoto trouxe para as práticas pedagógicas desses docentes.

O Estágio Curricular Supervisionado é uma área de experiência e um campo de conhecimento essencial para a formação da prática de um professor (Pimenta, 2001). Nessa perspectiva, os cursos de graduação têm se preparado para proporcionar aos alunos uma formação de excelência para que ao assumirem a docência, os já professores se sintam seguros. No entanto, ao realizarem os estágios, de forma remota, foi possível perceber certas dificuldades que merecem atenção e uma investigação mais detalhada com relação às dificuldades e desafios enfrentados por esses docentes.

No texto Experiências formativas acerca do Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil em tempos de pandemia, selecionado no balanço de produção de Cardozo; Treichel; Marquezan (2020), as autoras relatam o Estágio Curricular Supervisionado realizado de forma remota na Educação Infantil. Para as acadêmicas e para as professoras da escola foi um desafio, haja vista a necessidade de se adequar o trabalho docente no formato remoto. Sendo um dos grandes desafios, a falta de acesso aos equipamentos necessários para estar em contato *on-line*. "É importante esclarecer que, das 27 crianças que compõem a turma, em média, 07 crianças retornaram cada uma das atividades" (Cardozo; Treichel; Marquezan, 2020, p.178):

> Por fim, a proposição de estágio curricular, na Educação Infantil, na modalidade remota, configurou-se como uma experiência formativa em que as estagiárias mobilizaram a produção de conhecimentos e de aprendizagens necessárias à docência, em uma perspectiva reflexiva dos enfrentamentos do como ensinar e de que modo aprender em tempos de pandemia. Paralelamente a isso, a experiência também demonstrou a necessidade de um prisma sensível para com a realidade social das crianças e das famílias [...] (Cardozo; Treichel; Marquezan 2020, p.179).

A pesquisa Estágio Supervisionado na Formação inicial em Pedagogia no contexto da pandemia do novo coronavírus de Araújo; Carvalho; Moraes; Trugillo; Neves (2024) corrobora com a pesquisa anterior, quando a professora da turma também relatou a pouquíssima participação dos alunos nas aulas síncronas, que os pais que efetivamente ajudaram seus filhos eram em horários diferentes da escola, que seria no período noturno ou sábados, domingos e, função do trabalho.

Na experiência do Estágio Curricular Supervisionado, as alunas do curso de Pedagogia do Campus da UNEMAT de Juara, elaboraram materiais didáticos com a orientação da professora da sala. No entanto, de acordo com os autores, conforme relatos da pesquisa, se as aulas fossem presenciais, tanto na Educação Básica, quanto no Estágio Curricular Supervisionado, as propostas de planejamento e de atividades seriam bem mais próximas da realidade em que se encontra o estudante. Para as acadêmicas, planejar para um aluno:

> [...] virtual é bem diferente de planejar para um aluno que foi percebido durante a observação, cuja rotina, quantidade de atividades, acompanhamento e sobretudo sucesso escolar é acompanhado tanto pela professora e/ou professor de sala e acadêmicos. (Araújo; Carvalho; Moraes; Trugillo; Neves, 2024, p. 14).

Diante disso, para esses estagiários, o Estágio na forma remota foi uma das opções possíveis para que não ficassem afastados do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, nesse período, todos estavam tentando se ajustar em função do afastamento social, e o ensino remoto inicialmente não foi bem aceito pelas famílias, ocasionando uma descredibilidade da metodologia que estava sendo desenvolvida pelas professoras que também estavam se adaptando ao processo remoto, conforme relatam as autoras. “O que ensinariam ao estagiário, ou que orientações dariam, se eles próprios estavam em condição de aprendizes.” (Araújo; Carvalho; Moraes; Trugillo; Neves, 2024, p. 16).

> O Estágio Curricular Supervisionado, por meio do Ensino Remoto, proporcionou experiências inéditas e originais, possibilitou a criatividade, o acesso à novas tecnologias. Por outro lado, extraiu do futuro professor, o contato com o espaço físico específico para as práticas pedagógicas e convivências sociais: a escola. Também subtraiu deste futuro professor ou desta futura professora aprender a aprender na práxis, junto à comunidade escolar, principalmente com as crianças. (Araújo; Carvalho; Moraes; Trugillo; Neves, 2024, p. 16).

O Estágio, no período remoto, apresentou vários desafios que serviram como aprendizagem em uma condição atípica. O momento de Estágio é um momento importante na formação acadêmica e sua realização implica na formação e prática docente futura. “Teoria e prática estão presentes nas instituições escolares e nas universidades, e talvez o maior desafio seja a promoção do diálogo entre ambas durante a formação do pedagogo.” (Rela; Anjos, 2024, p.12).

4.6 Orientações do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEMAT

O Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela DEAD/UNEMAT é orientado pela Resolução nº 029/2012/CONEPE, na qual dispõe sobre o Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Graduação de Licenciatura da UNEMAT. O Art. 1º afirma que o Estágio Curricular Supervisionado é visto como componente curricular do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), contemplado no cap. VII com o título Política de Estágio Supervisionado.

> O estágio supervisionado, totalizando 300 horas, será cumprido de acordo com o Regimento de Estágio da UNEMAT, norteado pela Resolução Nº. 029/2012 – CONEPE/UNEMAT. A Disciplina Estágio Supervisionado neste Projeto Pedagógico de Curso tem como principal objetivo oportunizar, em momento privilegiado do exercício da prática docente o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes articuladas às bases teóricas e práticas necessárias para o desenvolvimento profissional. (UNEMAT, 2012, p. 9).

As atividades práticas de Estágio Curricular Supervisionado acontecem por meio do termo de compromisso entre a UNEMAT e espaços escolares e não escolares como pontua o Art. 3º, que deve ser realizado por meio de atividades de ensino inerentes à Educação Básica, pública ou privada e "[...] fundamentado em instrumentos jurídicos celebrados entre a UNEMAT, a Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEDUC), as Secretarias Municipais de Educação (SMEs) e entre as instituições privadas por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) [...]" (UNEMAT, 2012, p. 01).

Em relação à carga horária, no Art. 5º fica estabelecido que o Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de Licenciatura será de acordo com o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso, que são de 300h, conforme o Art.7º da Resolução CNE/CP 1, 15 de maio de 2006. "II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição" (Brasil, 2006, p. 04).

A Resolução nº 029/2012/CONEPE, apresenta no Art. 6º as finalidades do Estágio Curricular Supervisionado, que além de ser exigência curricular, contribui no processo formativo e possibilita entrar em contato com a sala de aula e suas especificidades.

> I – Oportunizar experiência profissional e de trabalho que possibilitem a integração dos conhecimentos teóricos e práticos, por meio de processo permanente de reflexão;

> II – Propiciar condições de autonomia ao estagiário, com o objetivo de contribuir para sua formação profissional;
> III – viabilizar a reflexão sobre a prática profissional, para que se consolide a formação do professor da Educação Básica;
> IV – Facultar o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, políticas e humanas necessárias à ação docente;
> V – Proporcionar o intercâmbio de informações e experiências concretas que preparem o aluno para o efetivo exercício da profissão;
> VI – Possibilitar o exercício, em docência, dos conhecimentos adquiridos nos respectivos cursos, repensando-os na aplicação prática;
> VII – Possibilitar momentos de reflexão sobre as situações-problema nos ambientes escolares e não escolares;
> VIII – Promover a vivência da prática pedagógica na Educação Básica, levando em consideração os contextos socioculturais (UNEMAT, 2012, p. 02/03).

Para Barreiro (2015), a articulação entre teoria e prática é um processo que contribui na formação inicial dos professores, oportunizados nos momentos de estágio. "A aquisição de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e elaboração de novos saberes, a partir da ação docente." (Barreiro, 2015, p.24).

Para realização do estágio, o documento afirma que as atividades serão articuladas entre os professores de estágio em parceria com o coordenador de estágio e assessor pedagógico de cada curso. Essas atividades, conforme o Art. 8º, são compostas por três fases, sendo: I – orientação; II – observação/monitoria; III – regência.

As orientações de todos os encaminhamentos, desde fundamentação teórica, documentos e prática, se encontram expostas no Art. 10. Neste artigo são descritos como são realizadas cada fase do Estágio Curricular Supervisionado, conforme os itens II e II:

> II – monitoria/observação, com as seguintes atividades:
> a) diagnóstico da escola-campo por meio de coleta e análise de informações gerais acerca de aspectos administrativos, físicos, específicos complementares à prática pedagógica e aspectos político-pedagógicos;
> b) observação da prática pedagógica, da formação, da organização do trabalho, da postura e prática pedagógica do professor;
> c) desenvolvimento de atividades docentes em parceria e cooperação com o professor da escola-campo.
> III – regência em sala de aula com o acompanhamento do professor da escola-campo e sob orientação e supervisão do professor da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (UNEMAT, 2012, p. 4).

Os momentos de observação e regência, conforme as orientações, precisam ser cuidadosamente planejados e devidamente registrados. Esses documentos são enviados em campos específicos no ambiente virtual. Além dos registros, o relatório de estágio contém as impressões e reflexões de estudantes que vivenciaram as atividades de estágio. Para tanto, a Resolução nº 029/2012/CONEPE afirma, nos art. 13º e 14º, o compromisso com o acompanhamento dos estágios por meio de atuação de coordenadores e professores de estágio

com funções destintas, haja vista que o olhar atento dos responsáveis por esse processo corresponde aos objetivos da instituição quanto à formação. Corroborando, Barreiro (2015, p.107) salienta que "[...] os momentos presenciais de discussão e a supervisão do estágio, devem ser pautados por uma prática educativa intencional do professor orientador e/ou tutor para com a formação do futuro professor".

Assim, de acordo com o Art. 14º, cabe ao coordenador de estágio manter contatos periódicos com a administração e os professores das instituições conveniadas, planejar e realizar discussão de políticas de estágio juntamente com equipe de professores responsáveis pelo Estágio Curricular Supervisionado. Já o Art. 15º apresenta as competências para os professores, que acompanham os estágios:

> I – proporcionar condições para que os estagiários vivenciem o cotidiano das práticas na Educação Básica;
> II – orientar os estagiários no planejamento e na execução das atividades docentes;
> III – acompanhar efetivamente cada estagiário em suas atividades de regência;
> IV – indicar fontes de pesquisa e de consulta necessárias ao preparo das atividades do Estágio;
> V – avaliar o desempenho do estagiário, conforme os critérios estabelecidos na Normatização Acadêmica;
> VI – apresentar o Relatório Final do Estágio sob sua responsabilidade ao Coordenador de Estágio Curricular Supervisionado (UNEMAT, 2012, p. 4).

Em se tratando da educação a distância, é importante destacar que nem sempre o professor de Estágio consegue estar presente nas instituições nas quais estão sendo realizados os estágios, justamente considerando a distância dos polos em relação ao professor. Desse modo, os estudantes têm, mais próximo, a figura do professor da sala de aula. Assim, é oportuno pontuar novamente a necessidade de dar visibilidade a esse professor que tem participação efetiva na formação prática dos estagiários.

Por fim, é relevante destacar o Art. 17º elenca todas as atribuições que cabe aos estudantes em se tratando da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado:

> I – planejar e preparar as atividades didático-pedagógicas a serem desenvolvidas em todas as etapas do estágio;
> II – cumprir os créditos de observação/monitoria e regência na instituição conveniada;
> III – desenvolver as atividades previstas para cada segmento de Estágio Curricular Supervisionado;
> IV – registrar todas as atividades desenvolvidas durante o Estágio nos formulários específicos e disponíveis na página da PROEG;
> V – elaborar o Relatório Final e apresentá-lo no prazo estipulado no cronograma de atividades de Estágio;
> VI – discutir com o professor de Estágio o planejamento e a execução das atividades propostas;
> VII – manter um comportamento compatível com a função docente, pautando-se pelos princípios da ética profissional;

> VIII – autoavaliar-se de modo constante e crítico quanto ao seu desempenho na função de docente;
> IX – colaborar sempre que possível para a solução de problemas na escola em que desenvolve suas atividades de Estágio Curricular Supervisionado;
> X – primar pela assiduidade e pontualidade em todas as atividades que envolvam o Estágio;
> XI – comunicar ao professor e/ou Coordenador de Estágio, com antecedência, sua ausência nas atividades previstas;
> XII – cumprir integralmente as normas estabelecidas nesta Resolução e na Normatização Acadêmica;
> XIII - zelar pela correção formal da língua oficial (UNEMAT, 2012, p.4).

Para além da formalização do estágio em documentos exigidos, as experiências em sala de aula marcaram a formação e trajetória profissional do futuro professor. A partir do instante em que há o primeiro contato com a escola e sala de aula, das primeiras observações, já estará envolvido no início do processo, que será desencadeador de uma identidade docente.

> Os saberes, pois, construídos da experiência e da formação inicial, mobilizados no período de estágio, são o fundamento e essência da identidade profissional. Uma identidade que como construto, irá sempre se renovar, mas seus núcleos, seus primórdios, já se encontram nas primeiras experiências de ensino, uma das quais, o estágio. (Ávila, 2014, p. 21).

Para a autora, essas experiências podem ser positivas ou de descontentamento ou de não identificação. Por isso, a importância de que os momentos de estágio sejam bem planejados para que essas experiências possam contribuir, de forma significativa, na formação e construção da identidade docente.

5 O INÍCIO DA DOCÊNCIA APÓS O ESTÁGIO REMOTO

> *Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*
>
> *Paulo Freire*

Nesta seção estão os achados da pesquisa de campo. Para responder aos objetivos propostos, houve uma caminhada até este momento, justamente para compreender todo o contexto que envolve o Estágio Curricular Supervisionado, o Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância oferecido pela DEAD/UNEMAT e a pandemia. A seleção dos sujeitos da pesquisa está relacionada com as vivências do trabalho de tutoria no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no qual as professoras foram alunas no polo de apoio presencial UAB/Diamantino. A relevância da pesquisa está no objetivo, que busca analisar se e como o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Pedagogia realizado de forma remota, no período da pandemia da Covid-19, contribuiu para a formação prática pedagógica das professoras da turma 2017/2021 da DEAD/UNEMAT, polo Diamantino.

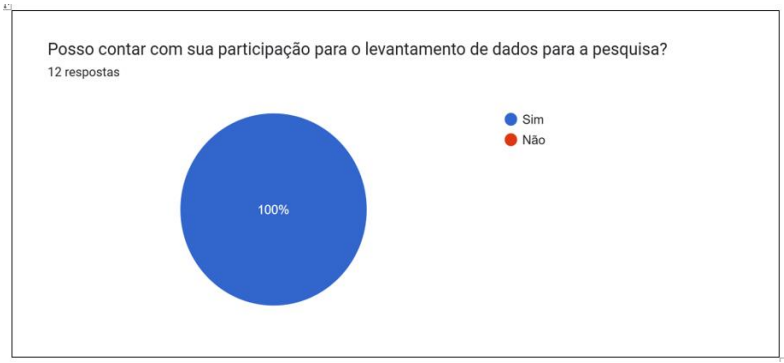
Assim, inicialmente foi apresentado o perfil das professoras, pois para alcançar o objetivo proposto foi necessário traçar o perfil para selecionar as professoras que correspondiam as implicações da pesquisa. Posteriormente, estão as análises das entrevistas, considerando o percurso do referencial teórico sob o olhar interpretativista de Bortoni-Ricardo (2008).

5.1 Perfil das professoras que contribuíram com a pesquisa

O perfil das professoras, bem como a seleção dessas para a pesquisa foi realizado através do questionário produzido no *Google forms* encaminhado via grupo de *WhatsApp* e *e-mail.* O questionário para o levantamento do referido perfil foi composto por dez questões e os resultados obtidos estão apresentados na sequência.

A questão um indagava se as professoras aceitavam participar do levantamento de informações para posterior participação na pesquisa. Todas as respondentes afirmaram que sim.

Gráfico 1 - Aceita participar do levantamento de dados para a pesquisa

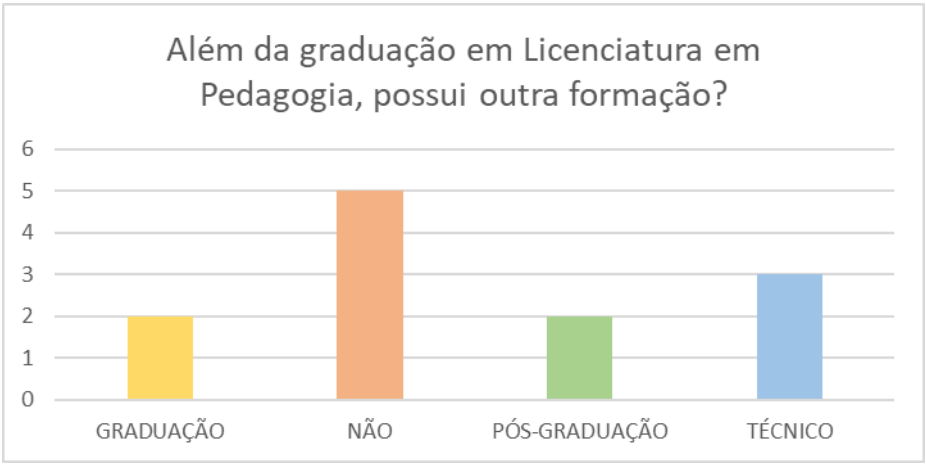


Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir do resultado do questionário.

O aceite das professoras em participar da pesquisa foi bastante significativo, uma vez que assegurou que a participação ocorresse de forma livre, consciente e voluntária. Esse consentimento mostra também a relevância do estudo, uma vez que as participantes estão cientes dos objetivos e procedimentos a serem realizados, riscos e benefícios, além de possibilitar que as participantes se sintam valorizadas e reconhecidas como parte essencial do processo investigativo. Demonstra, ainda, a existência de uma relação de confiança entre pesquisadora e as participantes, contribuindo na qualidade dos dados coletados.

A questão dois solicitou o nome completo e a três o endereço de e-mail. Em relação à questão quatro, foi perguntado: Além da graduação em Licenciatura em Pedagogia, possui outra formação? A partir das respostas foi organizado o gráfico 2.

Gráfico 2 - Além da graduação em Licenciatura em Pedagogia, possui outra formação?



Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir do resultado do questionário.

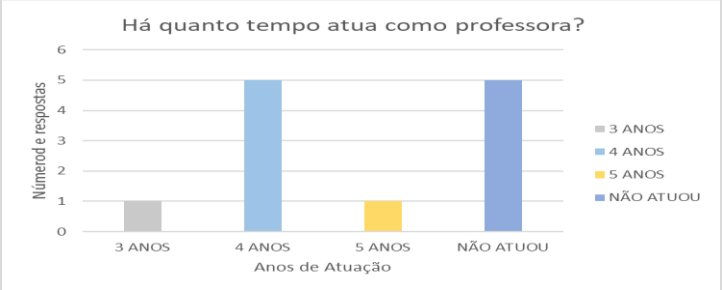
Das 12 respondentes, 7 afirmaram que possuíam outra formação, sendo: uma professora tem Licenciatura em Geografia, uma Bacharel em Administração, duas possuem Especialização em Educação Especial, três possuem curso Técnico, sendo: uma em Recursos

Humanos, outra Nutrição e uma delas em Segurança no Trabalho. Cinco possuem somente o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Os cursos técnicos e/ou Especializações são oportunidades de conhecimento que contribuem para a prática docente. Como pontuam Mello; Silva; Taborda (2019, p. 127): "[...] a formação continuada vai muito além da mera aquisição do conhecimento e técnicas, constitui-se em momentos de socialização de trocas de experiências e de reflexão sobre a profissão docente". Como as professoras atuam em escolas municipais e estaduais, estas oferecem cursos de formação continuada que oportunizam trocas de saberes, como também ampliar o conhecimento didático-pedagógico.

Na questão cinco foi perguntado: a) Há quanto tempo atua como professora? b) Trabalhou ocupando outra função na área da educação? c) Qual? d) Quanto tempo? Os dados foram sistematizados em os dois gráficos, nos quais os resultados estão claramente representados.

Gráfico 3 - Há quanto tempo atua como professora?



Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir do resultado do questionário.

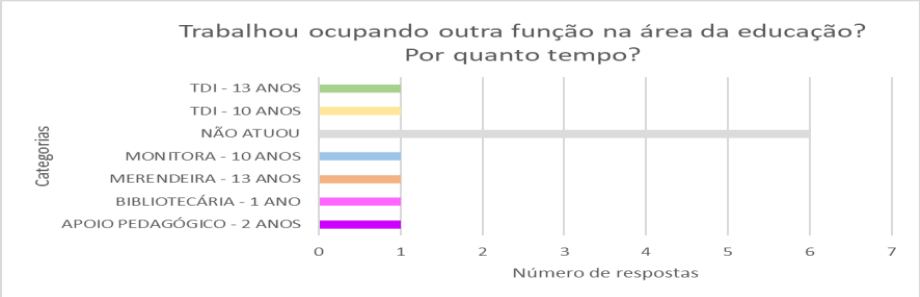
As professoras colaram grau em 2021, logo, as pedagogas iniciam o trabalho em sala. Estudos de Tardif; Raymond (2000) denotam que a profissão do professor passa por vários ciclos. Para os autores, as bases dos saberes da profissão se constituem no início da carreira.

> [...] é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho. A experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional, que são a escola e a sala de aula (Tardif; Raymond, 2000, p. 226).

Conforme os referidos autores, depois do terceiro ano, os professores conseguem ter mais estabilidade. No entanto, salientam que essa estabilização e consolidação não ocorre espontaneamente, em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas

em decorrência de acontecimentos que se constituem e que marcam a trajetória profissional, envolvendo as condições de exercício da profissão.

Gráfico 4 - b) Trabalhou ocupando outra função na área da educação? c) Qual? d)Quanto tempo?



Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir do resultado do questionário.

Conforme o gráfico, as professoras exerceram outras funções anteriormente a profissão docente, contudo, todas foram desenvolvidas nas instituições educativas. Essas experiências construídas ao longo da vida e até mesmo, as experiências enquanto alunas, fazem parte do rol de saberes que compõem os conhecimentos vividos e que contribuirão na prática docente. Para Garcia (2010, p. 18), "[...] a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional". Complementa o autor que essa identidade não surge de imediato ao concluir a graduação, ao contrário, é preciso construí-la individual e coletivamente. "É uma construção do 'si mesmo' profissional, que evolui ao longo de sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, [...]" (Garcia, 2010, p. 19).

Na sexta pergunta foi indagado: Participou de algum programa de bolsas e/ou estágio durante a graduação, além do Estágio Curricular Supervisionado? Todas as participantes disseram não terem participado. A UNEMAT possui um sistema de auxílios e bolsas. Auxílio a pesquisa, eventos, moradias, participação em eventos e estágios remunerados não obrigatórios[15]. Também há o seguro que todos os acadêmicos matriculados na UNEMAT possuem e que pode ser acionado, se necessário.

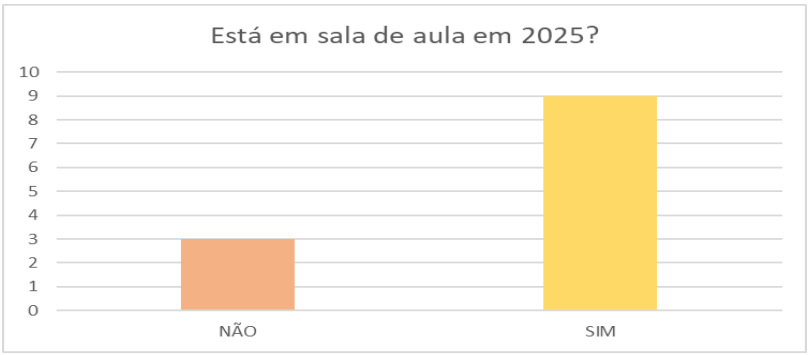
[15] É uma atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória do curso (§ 2º do art. 2º da Lei nº 11.788/2008). A seleção é realizada por meio de edital, com provas escrita e/ou entrevista, sendo um dos critérios o CRA – Coeficiente de Rendimento Acadêmico, que contabiliza as notas obtidas no decorrer do curso. Disponível em: https://unemat.br/site/ba/bolsas-academicas Acesso em: 20 ago. 2025.

Na sétima questão se indagou se as professoras: Já tinha alguma experiência prática na docência antes de fazer o estágio? Se sim, qual? Das doze participantes, cinco declararam terem trabalhado. Sendo uma substituindo professores e as demais como Técnicas de Desenvolvimento Infantil/Monitora. Portanto, apenas uma das participantes teve experiência na docência atuando como professora em substituição, antes de fazer o estágio.

É importante destacar que todas as experiências vivenciadas antes da prática do Estágio Curricular Supervisionado contribuem nas reflexões, pois oportunizam relacionar os conhecimentos anteriormente experenciados com a prática do estágio. "[...] pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação (Tardif; Raymond, 2000, p. 211). Nesse sentido, as aprendizagens durante a graduação e experiências práticas contribuem no processo formativo e na atuação futura na docência.

A oitava questão indagou: Está em sala de aula em 2025? Qual(is) a(s) turma(s)? Qual(ais) escola(s)? Conforme disposto no gráfico 6, nove professoras estavam em sala no ano de 2025.

Gráfico 5 - Está em sala em 2025?



Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir do resultado do questionário.

O resultado apresentado no gráfico indica que a maioria das professoras entrevistadas estavam atuando na docência. A busca pelo espaço, na escola, para atuar profissionalmente, vem acompanhado de desafios que fazem parte da prática. "Trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve." (Garcia, 2010, p. 19).

O quadro 6 detalha as turmas em que as professoras estavam atuando em 2025 e as escolas e suas modalidades de atendimento.

Quadro 6 - Turmas em que as professoras estão atuando em 2025 e escolas

Professoras	Turmas	Escola -Modalidade
03	Pré II	Escola municipal de Educação infantil
02	Pré II	Escola Municipal de Pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental
01	1º ano Ensino Fundamental	Escola Municipal de Pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental
01	Apoio especializado 8º ano	Escola estadual anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
01	Creche I -Apoio especializado	Escola municipal de Educação infantil
01	Pré II	Escola Municipal Pré-escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Escola do Campo

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da 8º questão do questionário.

A atuação das professoras presentes em várias modalidades de ensino, como Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Apoio Especializado, demonstra que os estudos propostos pelo curso foram importantes, enquanto conhecimentos necessários para desenvolver suas práticas docentes.

Corroborando, Feldkercher (2017, p. 97) salienta que o início da carreira docente envolve vários aspectos que precisam ser considerados, a saber: "[...] a formação do professor, suas singularidades pessoais, a instituição de trabalho, as condições de trabalho, a essência do conhecimento com o qual trabalhou em aula, a relação com os pares, a relação com os alunos, as condições para seu desenvolvimento profissional, entre outros."

Na questão de número nove foi perguntado: Esteve em sala em 2022, 2023 ou 2024? Em quais turmas? De acordo com as respostas, nove professoras estiveram em sala a partir de 2022. Conforme observado no quadro 7.

Quadro 7 - Esteve em sala em 2022, 2023 ou 2024? Em quais turmas?

Esteve em sala em 2022, 2023 ou 2024? Em quais turmas?			
Professora	2022	2023	2024
01	Creche II	Pré II	Pré II
01		pré I	
01			5º ano
01	Maternal II	Pré I	Pré II
01	Pré II	Pré I	Pré II
01	2º ano	Sala de aprendizagem	1º ano
01	Pré I	Pré I	Pré I
01	2º ano	4º ano	5º ano
01	1º ano	4º ano	Pré I
03	Não atuaram	Não atuaram	Não atuaram

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir do resultado do questionário.

A questão nove está diretamente ligada ao perfil das professoras que se pretendeu selecionar, haja vista que para participar da pesquisa elas necessariamente teriam que estar atuando em 2025, ou ter atuado a partir de 2022. Em 2021, no mês de agosto o município de Diamantino abriu o Processo Seletivo Simplificado Nº 005/2021[16], destinado a selecionar profissionais para provimento de vagas temporárias para professores, TDI, Apoio Administrativo Educacional (Nutrição Escolar, Manutenção de Infraestrutura e vigilância). A prova objetiva foi realizada no dia 29 de agosto de 2021.

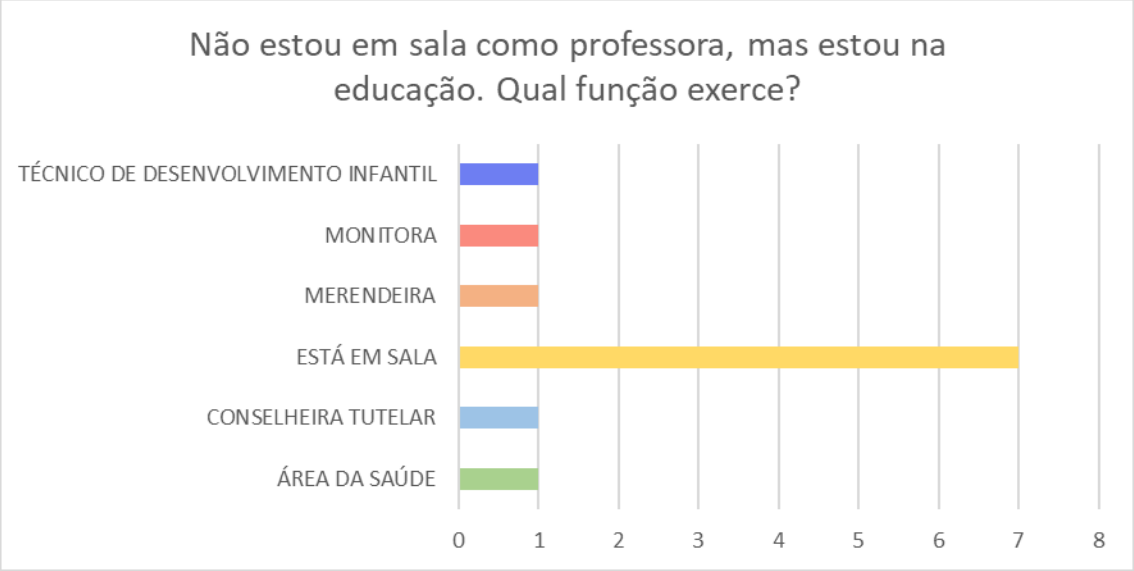
As alunas do curso de licenciatura em pedagogia, que colaram grau em agosto de 2021, se inscreveram e várias conquistaram as primeiras colocações. Nesse período, as escolas estavam retornando com atividades presenciais que até então, em função da pandemia, estavam sendo realizadas de forma remota. Nesse processo, já em setembro de 2021, uma das participantes da pesquisa foi chamada de imediato por ter ficado em segundo lugar e passou a atuar como professora, ainda em 2021 e, outras foram chamadas em 2022. Logo após, a rede estadual abriu Edital de Seleção Nº 008/2021/GS/SEDUC/MT[17], com as normas e instruções para a realização de Processo Seletivo Simplificado – PSS/2022, destinado à seleção, formação de cadastro de reserva para contratação temporária de profissionais para exercerem os cargos de Professor, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, para atuar em 2022. Neste, também as pedagogas recém-formadas se inscreveram, foram selecionadas e chamadas no início de 2022.

Na última questão se perguntou: Não estou em sala como professora, mas estou na educação. Qual função exerce? O gráfico 6 representa a respostas das participantes. A função de Técnico de Desenvolvimento Infantil (TDI) e monitora são a mesma função. No município de Diamantino, o Técnico de Desenvolvimento Infantil é um profissional que atua nas escolas de Educação Infantil juntamente com os professores em sala.

Gráfico 6 - Função que exercem as participantes na área da educação na atualidade

[16] Edital de processo seletivo simplificado Nº 005/ 2021. Disponível em: https://arq.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-diamantino-mt-retifica-edital-de-processo-seletivo-com-101-vagas/1549571/ff2ba4a533/edital_de_abertura_n_005_2021_1549571.pdf Acesso em: 20 ago. 2025.

[17] Edital de processo seletivo simplificado para contratos temporários de prestação de serviços por tempo determinado e formação de cadastro de reserva. Nº 008/2021/GS/SEDUC/MT Disponível em: https://selecon.org.br/concursos/seduc-2021-mt/ Acesso em: 20 ago. 2025.



Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir do resultado do questionário.

Conforme a Lei Complementar Nº 070/2022, que dispõe sobre o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Município de Diamantino – MT, quanto à formação e progressão na carreira do Técnico de Desenvolvimento Infantil, consta no item III da seção II:

> a) Classe A: habilitação em nível médio;
> b) Classe B: habilitação em nível superior, representado por licenciatura plena na Área da Educação;
> c) Classe C: habilitação em nível superior, representado por licenciatura plena na Área da Educação e com especialização na área correlata, atendendo às normas do Conselho Nacional de Educação (Diamantino, 2022, p. 05).

Diante da lei, esses técnicos são incentivados a continuarem os estudos realizando curso superior, tanto para ter melhor estabilidade na carreira, como também ter formação na área para desenvolver as atribuições que competem à sua função nos espaços de atuação. Conforme o Anexo XI da referida lei, entre as atribuições do cargo de Técnico de Desenvolvimento Infantil/Escolar (TDI), destaca-se:

> Atuar nas Unidades de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Diamantino, acolhendo, cuidando e educando crianças (0 a 6 anos), em conformidade com uma proposta educacional; promover o contato afetivo e harmonioso entre adulto e a criança; conhecer e acompanhar o desenvolvimento das crianças a forma como vivem, seus progressos e dificuldades; participar da formulação de políticas educacionais nos diversos âmbitos do sistema público da Educação Básica, da elaboração de planos, programas e projetos educacionais no âmbito de sua atuação, da elaboração do Plano Político-Pedagógico; participar das reuniões pedagógicas; subsidiar e orientar as crianças em suas atividades pedagógicas recreativas, alimentares, higiênicas, fisiológicas e de repouso; [...] zelar da integridade física da criança, observando seu estado, na chegada e saída da unidade escolar, comunicando se for o caso a autoridade competente suspeita de mau trato ou abuso; [...] auxiliar o Professor regente, quando for o caso, em todas as suas atividades, de forma a

> atender os educandos conforme as suas peculiaridades. Atuar nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental com alunos com deficiências com graves transtornos neuro-motores [...] participar da formação continuada, buscar formação continuada relacionada a temas da Educação Especial, respeitar e seguir o Regimento Escolar (Diamantino, 2022, p. 41).

Ao obter a formação em nível superior, o Técnico de Desenvolvimento Infantil também passa a ter a possibilidade de atuar como professora, mas não concomitantemente. No caso deste técnico, há a possibilidade de afastamento sem vencimentos por um período determinado para legalmente, atuar como professor em contratos temporários, tanto na rede municipal, quanto na rede estadual. Diante dessa possibilidade, tem-se entre as participantes da pesquisa, técnica efetiva que se afastou da função, para atuar como professora com contrato temporário.

Assim, conforme o resultado, doze (12) professoras responderam ao questionário. Destas, três não se encaixaram no perfil. Uma por não residir no município de Diamantino, uma por nunca ter atuado como professora e uma é merendeira de uma instituição de Educação Infantil. Portanto, as entrevistas foram realizadas com nove professoras por corresponderem ao perfil, sendo que duas estão atuando no Ensino Fundamental, seis na Educação Infantil e uma por ter atuado entre 2022 e 2024.

5.2 O Estágio Curricular Supervisionado remoto e o início da profissão docente

As entrevistas foram realizadas entre os dias quatro e trinta e um de julho, nas escolas nas quais as professoras estavam atuando em 2025, na ocasião das entrevistas.

A análise das entrevistas foi realizada à luz da perspectiva interpretativista proposta por Bortoni-Ricardo (2008), a qual compreende a produção de sentidos como fruto da interação entre pesquisador e participantes. Nesse sentido, buscou-se interpretar as falas das professoras considerando o contexto excepcional vivido durante a pandemia, em que o Estágio Curricular Supervisionado precisou ser desenvolvido de forma remota. As perguntas da entrevista semiestruturada trouxeram à tona aspectos significativos vivenciados pelas acadêmicas no período pandêmico, como também, as suas experiências no início da prática docente de forma presencial, logo após a colação de grau.

Para a análise, foram selecionadas respostas com excertos na íntegra, como também, partes que foram julgadas estar mais diretamente relacionados com a pergunta. Esses excertos foram sendo trazidos ao texto e suas análises foram realizadas considerando abordagem qualitativa, a qual, para Bortoni-Ricardo (2008), tem como tarefa, construir e aperfeiçoar

teorias sobre a organização social e cognitiva das vivências em sala de aula, que são espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa. Para a autora, a pesquisa precisa fazer parte da rotina do professor em sala, pois oportuniza investigar e refletir sobre sua própria prática.

As entrevistas, como já descrito anteriormente, foram realizadas no aplicativo *WhatsApp,* através da gravação de áudios, os quais foram transcritos pelo próprio aplicativo. No entanto, as transcrições foram revisadas, ouvindo os áudios várias vezes, como forma de verificar a transcrição, revisando palavras que não estavam corretas, como também, as pontuações, objetivando a melhor compreensão das respostas das professoras. A leitura e releitura das transcrições também permitiu a identificação de asserções para análise que revelam como os sujeitos significaram ou ressignificaram essa experiência formativa.

A entrevista foi composta por seis perguntas, no entanto, as professoras tiveram a liberdade para acrescentar o que consideravam relevante e que não havia sido contemplado nas perguntas ou a título de compartilhar algum fato que vivenciaram e foi significativo ou no estágio ou quando iniciaram as primeiras experiências na docência.

A escolha em fazer as entrevistas nas escolas foi importante, pois são espaços nos quais as professoras tiveram e têm suas experiências na docência, sendo o lugar no qual as professoras estão se constituindo, enquanto professoras. Gatti (2020) pontua que as ações educativas podem envolver técnicas e tecnologias, mas, dinamicamente, são colocadas em prática nas relações estabelecidas entre docentes e alunos. Para a autora, as mediações subjetivas ou intersubjetivas são efetivadas, seja pelos estudantes, pelos professores, quando em contato com esses objetos e suas funções. Diante disso, no espaço escolar, as "[...] práticas educacionais implicam envolvimento, produzem motivação, alegrias, angústias, reações diversas em todos os envolvidos" (Gatti, 2020, p.17). Como destaca Bortoni-Ricardo (2008), a escola é o lugar por excelência das práticas educativas, em que o professor pesquisador realiza suas ações, reflexões e, nesse lugar, vai se constituindo. Sendo assim, a escola foi o melhor lugar em que as professoras, que contribuíram com a pesquisa, poderiam falar sobre suas vivências no estágio e início da docência.

Na primeira pergunta era necessário compreender como aconteceu o contato com o local para realização do estágio e como ocorreu esse processo. Para tanto, se perguntou: "Para realização do Estágio Curricular Supervisionado, é necessário entrar em contato com a escola, com o professor que acolhe o acadêmico para observação e regência. Como foi esse momento considerando que não poderia ser de forma presencial?"

Os relatos mostraram que algumas escolas foram bem receptivas, assim como as professoras, que foram inseridas nos grupos da sala nos quais eram feitos os contatos com os alunos e realizadas as aulas. Enquanto outras não tiveram boa aceitação.

> Bom, de forma não presencial foi difícil. Porque eu fiz com uma professora que já tinha uma certa intimidade e ela me ajudou bastante, através de chamada de vídeo, a gente conversou com chamada de vídeo. Ela elaborou uns vídeos para eu fazer. Ela me mostrou uns vídeos que ela estava fazendo na época da pandemia com as crianças da turma dela, então, tive o norte para fazer os meus vídeos, me ajudou muito. (Lê, jul. 2025).
>
> [...] a gente entrou em contato por *WhatsApp*. Foi bem frequente, ela foi bem solícita e sempre que eu precisava da ajuda dela, ela estava bem disponível. Para enviar documentação, para dar um suporte, ela sempre esteve bem presente, me acolheu bastante (Ke, jul.2025).
>
> Foi um pouco complicado, pelo fato de a gente estar ali, como fala, pegando o exemplo do professor, ali todo aquele processo, aquele contato com o professor experiente para a gente pegar a experiência. Como não teve esse contato, a gente enfrentou dificuldade e teve que fazer mais pesquisas sobre estágio (Su, jul. 2025).

Por não ser possível estar em sala de aula, no momento das dúvidas, ter a orientação da professora titular da sala faria toda a diferença, "[...] quando eu precisei também da ajuda, da professora na questão de explicar como funcionava ali na sala de aula, não tive essa reciprocidade da parte dela comigo" (Ne, jul. 2025). "Então, no primeiro momento, nós procuramos a escola, e como foi o momento de pandemia, muita novidade para todo mundo, a escola apresentou uma certa resistência, porque não saberia de que forma iria acontecer" (Jê, jul. 2025). A professora relatou que foi necessário deixar claro para a instituição como seria realizado o estágio. Então, foi adicionado no grupo de *WhatsApp* da sala para observação. "[...] depois que foi explicado que seria um momento de observação mesmo. A escola acolheu e aceitou." (Jê, jul. 2025).

Para D'Ávila (2014), a escola é o *lócus* por excelência na qual são mobilizados os saberes da profissão, sendo que a construção desses saberes didáticos-pedagógicos são fundamentais no processo de constituição da identidade docente. Entre estes saberes são incluídos: "Saber planejar, estabelecer formas de mediação didática, saber avaliar, interagir com os alunos, gerir uma classe, fazem parte do rol de saberes didáticos fundamentais para atuação no campo do estágio" (D'Ávila, 2014, p. 21). Diante disso, a acolhida do professor da sala faz toda a diferença nesse processo, o contrário, gera insegurança, sendo necessário superar desafios, além dos já existentes, neste caso, em função do distanciamento social.

Na segunda questão foi perguntado: Quais foram as maiores dificuldades encontradas durante a realização do estágio em relação ao planejamento e uso das tecnologias e sua atuação prática na regência?

Entre as respostas se pode apresentar que:

> Então, eu acho assim que no nosso curso, pelo menos eu não tive tanta dificuldade porque a gente já vinha dessa modalidade, é a distância, e a gente já tinha esse acesso porque assim, até o nosso material, o nosso curso a gente utilizava muito computador e, eu usava muito celular também. Então, já não tive tanta dificuldade nesse sentido. (Cleo, jul. 2025).

> E na questão dessa mudança de metodologia foi mais difícil isso, porque na videoaula é você na frente da câmera, e tinha que desenvolver aquilo que você propôs. Aí você pensar como que aquela criança poderia reagir para continuar a fazer as atividades. (Jê, jul. 2025).

> Agora na fase final que foi aquela que realmente a gente não tinha contato foi mais difícil, por conta até mesmo da *internet*. Às vezes, a gente marcava a reunião e ia assistir e dava aqueles corte, aquelas falhas. Então, a gente tinha que voltar, tinha que esperar. Às vezes, não tinha rede e a gente perdia, e ai tinha que marcar novamente. (Idi, jul. 2025).

> Então, eu tive bastante dificuldade porque eu arrumei tudo, tivemos que fazer o cenário para estar gravando, para enviar na plataforma. O que me dificultou foi a timidez de estar gravando ali. Então, isso me gerou na época um pouquinho de, esqueci a palavra... fiquei angustiada. Tive que regravar várias vezes, não dava certo, não saía, foi algo assim bem difícil. (Ke, jul. 2025).

> Acho que o maior desafio foi desbravar a tecnologia mesmo. Porque a gente teve contato com ferramentas que até então não sabia utilizar, gravar a aula, editar os *slides* assim por mais que tivesse uma noção mas precisava ser algo assim mais profundo até para ser uma aula atrativa que a gente estava fazendo pensando na criança, que iria assistir aquele formato de aula. Então acho que foi, foi um desafio bem grande com relação a tecnologia. (Eli, jul. 2025).

As narrativas das professoras destacam os desafios enfrentados ao planejar e realizar as aulas remotamente em razão do uso das tecnologias. Mesmo o curso de graduação ofertado na modalidade de educação a distância difere de planejar e desenvolver aula usando as tecnologias, aplicativos e programas. Bortoni-Ricardo (2008, p.12) pontua que: “[...] o conhecimento científico tem avançado, juntamente com a história da humanidade”. Relata os conhecimentos relacionados com a astronomia dos povos pré-colombianos, a mumificação no Egito, as cartas náuticas, os registros escritos feitos pelos gregos a.C. que registraram a evolução de pensamentos nas diversas ciências, como a geometria de Euclides, a matemática de Arquimedes, a medicina de Hipócrates, entre outros. A história continua sendo registrada e, haja vista os avanços tecnológicos, principalmente, no final do séc. XX e na atualidade, também é registrada principalmente em meios digitais.

Atualmente, vive-se em meio as tecnologias digitais em que a Inteligência Artificial (IA) confunde o que é real e o que é criado artificialmente. As pessoas estão conectadas em tempo real obtendo informações de forma imediata, em função da rede de *internet.* E nesse contexto de mudanças está inserida a educação, que até o contexto pandêmico, como afirma Moran (2018), ainda mostrava resistência para o uso das tecnologias na escola. Assim, as alunas em período de estágio, obrigatoriamente, precisaram utilizar as tecnologias para acompanhar as professoras que, até então, desenvolviam seu trabalho decente de forma presencial.

Nesse sentido, todos precisaram adquirir novas habilidades em relação ao uso das tecnologias, em um curto período. Diante disso, a prática da regência exigiu planejamento e organização e produção de materiais para desenvolver as aulas gravadas, o que demandou pesquisa, aprendizagem com colegas mais experientes e desenvolvimento de habilidades sobre uso de tecnologias, que serviram não somente para o Estágio Curricular Supervisionado, mas que passariam a fazer parte das práticas pedagógicas futuras. Além das dificuldades em relação ao uso da *internet*, em decorrência de instabilidade, que prejudicava os momentos de aula *on-line*. A baixa qualidade da *internet* foi um dos entraves durante a pandemia e que exigiu avanços imediatos para atender não somente a educação, mas a grande demanda de trabalhos que passaram a ser realizados em casa, o *home office*, que vem se fortalecendo como uma nova forma de trabalho.

> Na tentativa de se evitar a concentração de pessoas em um mesmo local, muitos trabalhadores foram autorizados pelas chefias a executarem a sua jornada de trabalho em casa, implementando o não tão conhecido à época *home office*. Para os trabalhadores da educação não foi diferente, com as aulas suspensas e seus colaboradores em casa, as instituições de ensino, sob a justificativa de amenizar os impactos causados pela Covid-19 aos estudantes, estruturaram o *home office* na educação, também conhecido como ensino remoto. (Melo; França, 2021, p.1190).

As autoras questionam sobre a eficiência de um trabalho que, abruptamente, teve que ser colocado em prática, o que exigiu mudanças significativas na prática docente e um aprender fazendo, pois não foi possível formação. As casas viraram sala de aula, com espaços organizados para gravar aulas e, também, acompanhar os alunos em aulas *on-line*, assim como aconteceu com as acadêmicas estagiárias.

Para Moran (2018, p.11), "[...] a tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena". Para o autor, a chegada das tecnologias na escola exigiu mudanças que afetaram todas as suas dimensões, seja de infraestrutura, pedagógicos e formação docente. Trouxeram novas possibilidades, mas

também grandes desafios, os quais foram percebidos pelas alunas na realização do Estágio Curricular Supervisionado.

Em relação à terceira questão: considerando a importância do Estágio Curricular Supervisionado, enquanto momento de reflexão diante das vivências experenciadas na observação (Vídeos) e regência (Gravação das aulas) e os estudos das disciplinas do curso, o Estágio Curricular Supervisionado foi significativo, mesmo não estando presencialmente em sala de aula, foi possível observar, problematizar e buscar soluções para situações observadas no processo de aprendizagem? Exemplifique.

Das respostas recebidas, expõe-se que:

> E, eu digo que foi significativo sim. E até porque mesmo a gente não estando em sala, mesmo não estando no chão da sala de aula, teve esse outro momento da gente buscar, fazer os vídeos e aí com as sugestões que nos passaram de assistir as aulas dos modelos de vídeos, das videoaulas e a gente teve que buscar, sentar, estudar como vai ser feito isso. Até porque tinha que pensar como se a gente tivesse dentro da sala de aula por mais que não estivesse. A gente tinha que pensar como seria essa aula o que abordar. É eu digo que isso valeu para gente ter aprendizado, principalmente na tecnologia que a gente não tinha muita facilidade [...]. (Clau, jul. 2025).

> Com certeza, acredito que até mais, porque foi uma dinâmica nova e aí ao mesmo tempo que nós estávamos aprendendo, os professores também estavam reaprendendo como fazer essa parte pedagógica e aí, eu acredito que realmente começou a surgir mesmo questões e problemáticas e aí teve que se inventar para tentar sanar as dúvidas dos alunos. Lançar mão de outros recursos tecnologias que a gente comumente não usaria na sala de aula estando presencialmente, e foi necessário aprender. (Jê, jul. 2025).

> Sim, foi. Foi como eu disse é, a gente não viveu muito aquilo ali em sala. Não teve muita oportunidade disso, mas olha, serviu muito. Eu vejo assim que depois, [...] que acabou, que a gente encerrou a faculdade, eu tive uma experiência em sala de aula e foi muito significativo para mim porque eu vivenciei tudo isso em sala de aula mesmo. (Ne, jul. 2025).

> Que aí ele abriu um leque também depois, quando a gente já estava trabalhando nessa área. Porque a gente já tinha vivido aquilo ali né e visto que depois da pandemia foi sempre utilizando ainda mais os aplicativos, da *internet* em si. (Ke, jul. 2025).

As respostas das professoras para essa terceira questão vem ao encontro do objetivo da pesquisa e evidenciam vários aspectos importantes para a realização do Estágio Curricular Supervisionado remotamente e, principalmente, para a formação inicial das futuras professoras. A busca em solucionar problemas, por meio da pesquisa, esteve muito presente nesse percurso. A partir dos momentos em que as estagiárias passaram pela primeira fase da observação, conseguiram relacionar essa vivência aos conteúdos estudados durante o curso.

Nesse sentido, buscar desenvolver habilidades para o uso das tecnologias digitais foi um fator determinante e que possibilitou o planejamento e a realização da regência por meio das videoaulas. Nesse contexto, as futuras professoras, muito provável, sem perceberem, se tornaram estagiárias pesquisadoras e, posteriormente, professoras pesquisadoras como percebido nos relatos e muito bem destacado por Bortoni-Ricardo (2008), em sua publicação "O professor pesquisador: introdução a pesquisa qualitativa". A autora traz contribuições significativas para prática pedagógica que ao fazer as entrevistas e retornar a essas, várias vezes, possibilitam compreender o que a autora reverbera sobre ser pesquisador da sua própria prática.

> O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32/33).

Nesse processo de intensa aprendizagem, as alunas do Curso de Licenciatura em Pedagogia fizeram a interpretação da realidade dentro de um contexto específico em que o mundo vivia em função da pandemia ocasionada pela Covid-19, e partindo dessa realidade, buscaram soluções. "Então, para mim foi muito significativo, é uma coisa diferente que a gente teve que aprender assim, em um curto espaço de tempo para poder realizar. Porque foi meio que de supetão, né." (Lê, jul. 2025).

Considerando as falas das professoras, é possível perceber que todas produziram conhecimentos para preencher lacunas que surgiram pela impossibilidade de realização do Estágio Curricular Supervisionado presencialmente. Estes conhecimentos foram importantes e necessários para a prática pedagógica, tanto na observação como na regência de forma remota. Corroborando, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) afirma que: "[...] o professor pesquisador, não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimento sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática".

A quarta questão estava relacionada com a formalização dos documentos do estágio. Considerando que ao finalizar o estágio precisam ser formalizadas as fichas e relatórios, como foi esse momento? Quais considerações foram evidenciadas nesse processo?

"Bom é, para mim assim não foi difícil fazer as fichas dos relatórios porque eu busquei mais assim na minha experiência, já. E na experiência que eu via com as professoras dentro de sala, não foi muito difícil." (Lê, jul. 2025). A professora afirmou que buscou em sua

experiência, porque já trabalhava há mais de dez anos como Técnica de Desenvolvimento Infantil (TDI), acompanhando professora e alunos em sala. Certamente, planejar e organizar as gravações das aulas foi diferente do trabalho que desenvolvia em sala. A contribuição e acolhimento da professora da sala na qual realizou o estágio deu mais segurança, tanto na atividade prática, como nos registros nas fichas sobre a observação e regência.

> Bom então, eu vou falar mais do fundamental que foi o que mais me chamou a atenção. O da Educação Infantil a dificuldade foi mesmo de lidar com a câmera, de fazer toda aquela história. Mas do Fundamental, eu observei assim a forma como a professora fez o planejamento dela com relação ao conteúdo todo, o visual que ela colocava nos slides para trazer a informação para o aluno, a forma como ela se expressava. Então, tudo isso eu coloquei no meu relatório. E, o que eu considerei que, assim, era atrativo para o aluno [...]. (Eli, jul. 2025).

A professora relata como foi importante o acompanhamento da professora mesmo de forma remota, destacando o cuidado que a professora tinha no momento de preparar os vídeos e os momentos de aula. Essa observação contribuiu para que a estagiária percebesse que alguns detalhes chamavam a atenção dos alunos, contribuindo na aprendizagem. Dessa forma, essas observações foram destacadas nas fichas de acompanhamento de observação. Como afirma Abreu (2014, p. 38): "[...] durante o estágio, os saberes sobre o ensinar e o aprender ficam claros quando os educadores em formação buscam um modo seu, peculiar, de orientar a aprendizagem dos alunos e criar ambientes mais formativos entre docentes e estudantes."

> E, ao finalizar o estágio, nós precisamos fazer essas fichas e nessas fichas eu evidenciei principalmente a questão de pensar nas etapas para gente construir aquela aula. E quais foram as dificuldades de construir aquele vídeo, de construir aquelas aulas, principalmente pensando na questão de tempo da aula, que era pouco tempo e a gente tem que pensar numa aula dinâmica, atrativa, que vai engajar o aluno e essa também foi a nossa dificuldade, porque como que eu vou pensar em uma aula em dez minutos, sendo que não tem aquela troca dos nossos alunos e essa foi uma dificuldade que foi evidenciada nos relatórios. (Clau, jul. 2025).

A professora relata sua preocupação em trabalhar o conteúdo para os alunos com um tempo curto e pré-determinado. Como, também, destaca a falta de troca, de interação com os alunos para saber se compreenderam ou não o conteúdo trabalhado. Essas reflexões pontuadas nos relatórios de estágio são importantes, à medida que demonstram a preocupação com a prática docente efetiva, possibilitando "[...] dialogar com a realidade educativa, visando à sua compreensão e a construção de novos caminhos para a prática docente." (Barreiro, 2015, p. 145).

> Então, assim, foi destacado bastante essa questão e o aprendizado. Que realmente quando você se vê à frente de um novo desafio e te tira da sua zona de conforto, daquilo que você sempre está acostumado a fazer, então, foi muito importante, foi necessário mesmo. E foi isso mesmo que foi relatado, as dificuldades, e o que você

> conseguiu tirar com isso. O crescimento, o aprendizado que foi adquirido durante o estágio. (Jê, jul. 2025).

Segundo Cardozo; Treichel; Marquezan (2020, p.179), a realização do Estágio Curricular Supervisionado, na Educação Infantil, na modalidade remota:

> [...] configurou-se como uma experiência formativa em que as estagiárias mobilizaram a produção de conhecimentos e de aprendizagens necessárias à docência, em uma perspectiva reflexiva dos enfrentamentos do como ensinar e de que modo aprender em tempos de pandemia.

A quinta pergunta implicou compreender: Considerando todo o percurso do curso, e a realização do Estágio Curricular Supervisionado de forma remota, ao concluir o curso você se sentiu preparada para atuar na docência? Houve prejuízo na formação?

O questionamento se justifica porque o levantamento do perfil das professoras entrevistadas identificou que, logo após a colação de grau, essas professoras se inscreveram em processos seletivos, e em setembro, duas professoras já estavam atuando como professoras em um sistema híbrido. No município de Diamantino, no final da pandemia, o retorno às aulas presenciais foi organizado em forma de rodízio/híbrido. Dessa forma, 50% dos alunos frequentavam uma semana de forma presencial e 50% de forma remota. Para os que estavam de forma remota, as atividades eram enviadas via apostilas e grupo de *WhatsApp*.

As respostas das professoras, em relação a este questionamento, revelam que o estágio realizado de forma remota trouxe contribuições para a formação, e algumas professoras relataram não terem sentido, ou percebido prejuízo em sua formação.

"Assim eu sinto que sim. Que teoricamente nós saímos com uma bagagem muito boa." (Cleo, jul.2025). "Eu não encontrei muita dificuldade assim não, tanto é que eu busquei muitos vídeos na *internet*, que eu peguei uma sala do berçário e eu trabalhava muito fora de sala [...] a sala era pequena [...] trabalhava muito a ludicidade [...]." (Ke, jul. 2025). Essa professora relata que ainda no período de formação, antes da colação, já atuava em uma escola particular, desenvolvendo atividades que envolviam jogos e brincadeiras. "Eu já entrei antes, eu entrei no sexto semestre. Entrei e aí já tomei conta de uma sala e as professoras me deram também muito suporte [...]." (Ke, jul. 2025).

> Não, eu particularmente não senti não. Gostei bastante, achei que foi tudo que nós trabalhamos, tudo que foi abordado. Foi para crescimento. Como eu já tinha uma certa experiência com sala de aula, que eu trabalhei como auxiliar de professor TDI, então para mim foi tranquilo. E a insegurança ela vem, porque por mais que eu já tivesse uma experiência com alunos e, alfabetizando, que foi primeira turma que eu peguei, era a primeira vez. Então, você sente uma insegurança assim, será que sua metodologia vai avançar? Será que ela vai surtir efeito e resultado? Mas com paciência e entendendo que existe um processo o resultado, ele chega. E isso foi devido a todas as experiências que a gente foi adquirindo ao longo do curso. E

> mesmo não tendo sido presencial, o estágio, para mim mesmo o *online* ele conseguiu sim. (Jê, jul. 2025).

A professora fala dos desafios enfrentados, mas salienta a importância dos estudos realizados no decorrer do curso que deram a base teórica, que ao entrar em sala, esses estudos deram segurança na prática pedagógica. Ao afirmar "[...] achei que foi tudo que nós trabalhamos", percebe-se que as disciplinas organizadas no Projeto Pedagógico do curso em educação a distância, foram propostas levando em consideração a necessidade de se trabalhar um currículo que oportunize formação de qualidade. Nesse contexto, Barreiro (2015, p. 22) pontua que a identidade do professor vai se concretizando no decorrer da profissão, no entanto, "[...] é durante a formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador, decisivo na construção da identidade docente."

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, assegura no Art. 3º que:

> [...] o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (Brasil, 2006, p.11).

Neste sentido, as exposições das professoras expressaram que:

> Eu me senti preparada. Assim, não houve prejuízo. E o prejuízo assim, não digo que não teve prejuízo durante o estágio remoto. É, eu digo que foi uma experiência diferente, uma experiência a mais. [...] Para mim foi bem gratificante, eu aprendi muita coisa nova [...]. (Lê, jul. 2025).

> É assim, prejuízo, não. Eu gostaria de ter feito sim, tudo presencial, bonitinho na fase inicial fundamental. Ter passado por aquele processo todo que infelizmente não se pode ter naquele momento. Mas prejudicada não. Eu me sinto assim, preparada. É lógico que teve os momentos de observar, tem o momento de fazer a regência, tudo ali. Mas sempre com o apoio, todo mundo apoiando, quem estava como tutor, cuidando, fazendo da melhor maneira possível para que nós tivéssemos segurança, assim que a gente fosse atuar. (Idi, jul. 2025).

A aluna enfatiza o desejo de ter feito o estágio de forma presencial como proposto no Projeto Pedagógico do Curso e que devido a pandemia não foi possível. Mesmo assim, afirma "Eu me sinto assim, preparada". É importante pontuar que a professora conseguiu realizar o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil de forma presencial. Quando estava, na parte da regência na pré-escola, houve a paralização em função do decreto que suspendia as aulas presenciais. Assim, o estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi inteiramente remoto.

A professora fala também do trabalho do tutor. O período do estágio remoto causou aflição, decepção aos estudantes do curso, haja vista que na organização do currículo, o estágio é de forma presencial, como afirma a Resolução nº 058/2016 – CONEPE, que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade educação a distância, no Capítulo VII discorre sobre a Política de Estágio Curricular Supervisionado.

> As disciplinas serão planejadas pelos professores responsáveis, de modo a obedecer às etapas de observação e vivência na escola campo, preparação/planejamento para a regência, regência na turma escolhida e relatório das atividades realizadas. As disciplinas de estágio serão planejadas de forma a contemplar atividades presenciais e orientações presenciais e à distância. (UNEMAT, 2016, p.10).

Diante disso, o trabalho do tutor foi importante por conhecer cada estudante, por estar próximo e ciente do planejamento e organização em relação ao estágio. As conversas via *google meet* e grupo de *WhatsApp* eram no sentido de acalmar e orientar em relação às novas medidas de distanciamento social e compreender como seriam encaminhadas as atividades de forma remota, objetivando que o curso continuasse e o Estágio fosse realizado da melhor forma possível. Corroborando Silva e Sacramento (2014) afirmam que o trabalho do tutor é fundamental no acompanhamento dos acadêmicos na educação a distância.

> [...] os tutores possuem um papel de fundamental importância, pois são eles que estão em um contato mais próximo ao aluno, sendo ligado diretamente aos educandos nos polos de apoio presencial (PAP), oferecendo interações e informações, que promovem as comunicações como um mediador desse processo de formação e construção das aprendizagens facilitada. (Silva; Sacramento, 2014, p.101).

No entanto, mesmo com o suporte oferecido, e os estudos realizados durante o percurso do curso, algumas professoras relataram que o estágio realizado de forma remota deixou lacunas em relação à formação. “Preparada, preparada, não. Acho que mais ou menos, e o medo atrapalhando também. Porque eu acho que se tivesse aquele estágio com contato com criança, a gente já ia perdendo mais o medo de enfrentar esse desafio.” (Su, jul. 2025). “Olha, preparada cem por cento, a gente assim tem um conhecimento, igual eu falei, no curso a gente tem um conhecimento [...] eu já tinha trabalhado uns três, quatro anos de TDI então, a gente já tem uma base do que fazer na prática.” (Ne, jul. 2025).

As narrativas apontam que refletir sobre a formação e prática pedagógica é importante e leva a perceber o inacabamento, como afirma Freire (2000, p. 43) “[...] é pensado criticamente a prática de hoje ou te ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Para Freire (2000), quanto mais se percebe como se está sendo ou porque se está assim, mais se tem capacidade para mudar. “Assim, a profissionalização depende da capacidade de

reflexão em e sobre a ação, a qual está no cerne do desenvolvimento permanente. Esse desenvolvimento perpassa a trajetória pessoal e profissional e segue pelo exercício continuado da docência." (Barreiro, 2015, p. 43).

"Eu digo assim que quando eu encerrei o curso eu não me sentia preparada para atuar em sala [...] eu assumi a minha turma, no primeiro dia eu fiquei bem assustada, e não sabia por onde fazer, por onde começar. Eu acho que foi um prejuízo mesmo." (Clau, jul. 2025). Tomando como base a narrativa da professora, é possível perceber a importância do estágio na formação do futuro professor, que vai além de simplesmente atividade prática. Nas palavras de Pimenta e Lima (2006, p.14), o Estágio Curricular Supervisionado "[...] é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá."

> Olha eu considero que teve prejuízo sim, embora a gente por um lado aprendeu muitas coisas. Mas, no todo assim eu acredito que teve um prejuízo e grande. Eu me sentia assim, quando eu fiz o seletivo e passei, eu tinha a vivência apenas por dois anos como TDI. Então, era diferente do olhar do professor. E eu me senti totalmente despreparada. Até porque as crianças que vieram, eu peguei o segundo ano fundamental, foram crianças que não tiveram contato com a alfabetização de forma presencial. Então elas tinham muitas habilidades que estavam defasadas [...]. (Eli, jul. 2025).

Considerando as narrativas das professoras, fica claro que a formação inicial depende de muito fatores para que seja realizada, contemplando todos os aspectos necessários para a atuação docente, sendo que "[...] a natureza da atividade prática que o estágio oportuniza ultrapassa a dimensão de um saber fazer porque engloba reflexão e ação e um saber-ser. Saber-fazer e Saber-ser parecem caracterizar esse momento que assume antes uma dimensão de práxis. (Martins, 2017, p.176).

Finalmente, na última questão se pretendia compreender: Ao passar pelo processo seletivo, quais os principais desafios didático-pedagógicos enfrentados inicialmente na sala de aula, considerando que não vivenciou essa experiência anteriormente? Esses desafios foram superados? Como?

> E, foi assim, o primeiro ano para mim foi o ano que passei na prova de fogo, pensava assim, se eu consegui chegar até o final do ano e não desistir, eu acredito que o próximo eu consigo levar um pouco melhor. Então, eu chorava às vezes e, tinha aquela comparação com as outras professoras que eram mais experientes e me sentia com medo de chegar no final do ano e a minha turminha não avançar e me sentir culpada por isso. Muito culpada. E aí eu vi que depois, assim no outro ano, já foi diminuindo um pouco essa cobrança, embora até hoje ainda tem essa cobrança com relação com as consequências da Covid. [...] têm muitas crianças que foram muito prejudicadas também, mas foi difícil, não foi fácil começar esse primeiro ano

> depois do seletivo, ir para sala de aula e pegar uma turminha com dificuldade sem ter experiência, foi bem difícil. (Eli, jul. 2025).

A narrativa da professora, assim como as duas que seguem, demonstram a preocupação com a prática pedagógica a ser desenvolvida, como forma de superar os desafios relacionados com as aprendizagens com os alunos que retornavam do período pandêmico. Estudos após a pandemia demostram que o retorno das aulas presenciais trouxe à tona uma lacuna inevitável na aprendizagem nesse período, principalmente, para crianças de baixa renda, em função das dificuldades de continuidade do processo educativo, por meio do ensino remoto. (Martins; Sant'Ana, 2025).

Essa defasagem foi de imediato percebida pelas professoras, realidade que exigiu buscar conhecimento e ajuda dos pares e da coordenação pedagógica. O retorno das aulas presenciais trouxe preocupação no contexto educacional brasileiro e mundial. Os esforços tiveram como foco o processo de recomposição da aprendizagem dos educandos exigindo que os professores buscassem conhecimento, como afirmam Cruz, Coelho e Ferreira (2021, p. 03) que a docência é permeada por muitos desafios e exigências. "Os/as professores/as são constantemente convocados a construir novos conhecimentos, saberes e competências para se adaptarem às mudanças sociais, tecnológicas, científicas, culturais, entre outras."

> É, quando eu passei no processo seletivo logo fui chamada para assumir a vaga e aí, o primeiro momento que eu tive em sala de aula, posso dizer que foi bem assustador para mim, porque em si, eu já tinha experiência como TDI, mas não como regente. E como ser feito, o que fazer com uma sala com vinte e três crianças? [...] Então, lógico, eu também fui buscar, pedi ajuda mesmo, perguntei para as professoras [...] foi meses e aí eu fui, nunca deixei de buscar também, fui correr atrás porque já que não tivemos estágio, a gente também não pode parar de ir, parar de buscar, parar de estudar e aí foi indo. Os desafios foram superados dia após dia [...]. (Clau, jul. 2025).

O início da docência vem acompanhada de desafios. Iniciar a docência após a pandemia foi desafiador para os profissionais que já atuavam na educação, imagina para quem havia acabado de colar grau e não havia realizado o estágio de forma presencial. Corroborando, Andrade e Aparício (2016) discutem formas de fazer com que o estudante de licenciatura se sinta mais confiante ao trabalhar em sala. Para as autoras, a atividade docente é complexa, demanda tempo e é algo que se aprende, e afirmam que ninguém nasce sabendo ser professor. Nessa perspectiva, é importante perceber que a formação inicial do professor é o momento em que é dado início, também, de forma sistematizada, a profissionalidade docente.

> Por mais que os cursos de pedagogia sejam apresentadas teorias sobre como ensinar, técnicas de ensino e estratégias de como apresentar determinado conteúdo, esses são assuntos/temas que dependem, para serem assimilados, de serem vivenciados e problematizados em situações reais de sala de aula. (Andrade; Aparício, 2016, p.75).

As referidas autoras salientam que, aos poucos, os professores vão se apropriando do conhecimento prático, nas relações que são estabelecidas com alunos e outros professores. De fato, as professoras relataram o apoio que receberam das professoras que já tinham mais experiência em sala, o que contribuiu para dar um suporte em relação a algumas questões que foram aparecendo no decorrer da prática.

> [...] Foi com o apoio das meninas que trabalhavam na escola. Assim, eu cheguei igual a um bichinho assustado, meu Deus e agora o que eu faço, por onde começo e assim, um milhão de coisa na minha cabeça. Mas aí, eu acho que elas perceberam, e eu cheguei já falando gente, eu vou precisar de ajuda não tenho experiência. (Idi, jul. 2025).

> Então, quando nós, quando eu pelo menos comecei a docência foi depois da pandemia, logo após. [...] Realmente no meu caso era a defasagem, porque os meus alunos estavam no segundo ano, mas o nível que estavam era de Educação Infantil, porque ficou uma lacuna [...] Para mim esse foi o maior desafio, porque como eu já tinha trabalhado com outras questões, já era mais tranquilo. E como também a gente fez a faculdade toda *online* os planejamentos eram todos utilizando tecnologias, quando a gente voltou, essas tecnologias foram sendo inseridas na escola. E nós que já estávamos acostumados, ficamos tranquilos porque a gente já fazia isso, então para a gente foi bem normal. (Jê, jul. 2025).

A professora demonstra sua preocupação em relação à defasagem na aprendizagem, haja vista que os alunos estavam há dois anos sem frequentar a escola de forma presencial. Infelizmente, muitas crianças, como visto anteriormente, não tiveram como acompanhar as aulas *on-line* em decorrência de fatores ligados a equipamentos e a *internet*. Assim, com o retorno das aulas presenciais, "[...] nota-se que a formação continuada do/a professor/a está diretamente ligada a uma outra preocupação no contexto educacional brasileiro e mundial: o processo de recomposição da aprendizagem dos educandos. (Santos; Cruz, 2025, p. 08).

No retorno das aulas, o Decreto nº 11.079/22, que instituiu a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, tinha como objetivo, elaborar planos de recuperação das aprendizagens em parceria com estados e municípios, além do enfrentamento à evasão e ao abandono escolar que foi bastante significativo. Esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 12.391 de 28 de fevereiro de 2025.

O documento traz a obrigatoriedade para o desenvolvimento de estratégias para recuperar a defasagem na aprendizagem. É oportuno destacar o Art. 4º, que discorre sobre os princípios do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens:

> I - igualdade nas condições de acesso, permanência e aprendizagem dos educandos, independentemente de sua origem social, raça, etnia, gênero ou da existência de deficiência;
> II - promoção da equidade, considerados as desigualdades presentes nas condições de oferta educativa, a diversidade e a singularidade dos estudantes atendidos, a defasagem de aprendizagens e os efeitos da vulnerabilidade social;

> III - formação integral dos educandos, com vistas à incorporação das dimensões cognitiva, socioemocional e cultural nas ações de recomposição das aprendizagens [...]. (Brasil, 2025).

Considerando as desigualdades sociais existentes, o documento garante que seja assegurada a recuperação da aprendizagem, acesso e permanência dos alunos na escola. Medidas importantes que contribuem, de forma significativa, para que os alunos, independentemente da sua condição social, tenham as mesmas oportunidades, haja vista que no período pandêmico, muitos alunos não tinham acesso aos meios tecnológicos: celular, *tablet, notebook, internet* para acompanhar as aulas, como relatam Tiellet, Silva, Oliveira e Junior (2023, p. 11):

> É obvio que a realidade educacional pós-pandemia vai mudar o processo ensino aprendizagem, frente ao que ela ajudou a desvendar, como a gritante precarização e desigualdade estrutural existente entre as instituições de ensino públicas, inclusive a respeito das TDIC (falta de aparelhos e boa conexão), não só entre as unidades da Federação, mas também em um mesmo município.

Os autores salientam que muitos estudantes não conseguiram acompanhar as aulas durante a pandemia, por não terem as condições necessárias relacionadas aos meios tecnológicos e que essa realidade foi bastante expressiva entre alunos de famílias de baixa renda e vulneráveis, sendo mais uma forma de exclusão, a digital.

Ao retornar das aulas remotas, as crianças tiveram que se acostumar, novamente, com a rotina da sala de aula. Esse também foi um desafio, tanto para as crianças, como para os profissionais da escola. Souza, Jucá e Silva (2022, p. 8) destacam que a indisciplina na escola após pandemia tem sido um fator que também impacta no ensino e na aprendizagem, pois "[...] o estabelecimento de regras escolares entra em conflitos com o período em que os alunos estiveram estudando em seus domicílios, elementos motivadores de comportamentos que fogem das normas escolares".

Os autores desenvolveram uma pesquisa com 35 professores da rede estadual do Ceará sobre os tipos de indisciplina que estavam ocorrendo em sala após pandemia. Entre as respostas, as mais recorrentes foram: alunos que usam demasiadamente o celular; alunos que não cooperam com o professor, que falam o tempo todo, atrapalhando a aula; alunos inquietos e forma agressiva com que muitos alunos se dirigem aos professores (Souza; Jucá; Silva, 2022). O fator indisciplina também faz parte dos desafios a serem enfrentados e superados pelas professoras no início da docência.

> [...] foi em relação ao comportamento das crianças. Deus do céu, fiquei desesperada! Deu vontade de largar tudo e desistir. Mas daí fui pesquisar tudo referente ao comportamento das crianças que estava afetando todas as escolas. Aí percebi que

> não era só comigo. Que não era por conta da minha falta de experiência que estava desse jeito, era um problema geral. (Su, jul. 2025).

A prática docente das professoras foi ímpar para cada uma. Essas experiências iniciais contribuíram, de forma significativa, para a construção da identidade docente. Nessa trajetória, os desafios contribuem para a busca de conhecimento e superação de obstáculos que, de certa forma, fazem parte da prática, independentemente da instituição educativa. Conforme os dois excertos que seguem, as professoras tiveram suas primeiras experiências na docência em escolas particulares. A diferença entre as instituições privadas e públicas são muitas, mas principalmente em relação ao número de crianças em sala. Considerando que na rede pública há um número X de alunos exigido para que seja aberta uma sala. Diante disso, a professora se refere à questão da quantidade de alunos em sala de aula, que são números menores de alunos que proporcionam um melhor aproveitamento.

> Eu fiquei classificada e eu comecei a trabalhar na escola particular. E também foi uma experiência muito boa de prática em sala de aula, é claro que é diferente de uma escola pública. Hoje em dia eu sei diferenciar uma escola pública de uma escola particular. (Ne, jul. 2025).

> Então, para mim essa experiência não foi tão difícil, porque mesmo que eu tenha feito de forma remota alguma parte do estágio, eu já tinha uma experiência anterior porque eu já estava em sala antes de me formar. Então, esse desafio não foi um obstáculo para mim. (Ke, jul. 2025).

No excerto abaixo, a professora fala dos conhecimentos adquiridos na Universidade, da ideia que se tem da escola teoricamente e da realidade a partir da prática. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, aprovadas na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, no Art. 2 inciso 1º:

> § 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (Brasil, 2006, p. 11).

Essa ação educativa na prática é complexa e desafiadora, não somente para o professor iniciante, mas para os professores de modo geral. A sala de aula é um ambiente plural, heterogêneo, diverso. Para além dos desafios didáticos pedagógicos, as questões estruturais se somam ao contexto da aprendizagem, como evidenciado pela professora. As práticas de inclusão exigem toda uma estruturação da escola, e na falta desta, implica fazer adaptações como narrou a professora, para desenvolver o trabalho da melhor maneira possível. As reflexões sobre a situação em sala de aula são importantes, sendo objeto de

pesquisa de muitos estudos. (Pimenta, Tardif, Nóvoa, Alarcão, Contreras, entre outros). Ser professor reflexivo para André (2016) significa refletir sobre o próprio trabalho, para entender o que está sendo feito, percebendo os acertos e o que é necessário mudar em busca de resultados. “Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparadas nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias.” (André, 2016, p. 19).

> E assim é, teoricamente igual eu falo, assim na faculdade a gente tem muito uma ideia de uma educação, assim uma estrutura muito boa, você vai, você chega querendo fazer a diferença. E assim, são muitos desafios que enfrentamos no dia a dia que muitas vezes, o que você aprende lá, você não consegue muitas vezes colocar em prática tudo que você aprendeu. E aí, a gente tem que ir adaptando, fazendo da forma que pode, da forma que consegue. Mas assim, hoje o maior desafio que encontro, acredito que seja mesmo mais a questão da estrutura das escolas. Principalmente com criança de inclusão. Eu acredito que as escolas não estão preparadas para receber esses alunos ainda. (Cleo, jul. 2025).

A fala da professora é bastante pertinente, haja vista que as especificidades dos alunos são diversas e realmente ainda não há atendimento dentro dos aspectos legais em relação a inclusão, apesar da obrigatoriedade.

Nos últimos anos, houveram avanços legais que asseguram o direito à inclusão nos espaços educativos, consolidado na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015), entre outras. No entanto, a realidade das escolas brasileiras ainda mostra os grandes desafios existentes em relação aos aspectos de infraestrutura, recursos de acessibilidade arquitetônica, falta de materiais pedagógicos adaptados e, principalmente, pela insuficiência de profissionais especializados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Essa desconexão entre o que está assegurado em leis e o que se concretiza na prática, confirma que a inclusão escolar ainda é um direito que está em construção. Acelerar o processo exige investimentos, formação docente contínua e políticas públicas efetivas. O Curso de Licenciatura em Pedagogia da DEAD/UNEMAT, trabalha com disciplinas voltadas para a inclusão e contribuem na formação promovendo a possibilidade de refletir sobre a teoria e a realidade da prática.

Considerando as falas das professoras, a análise interpretativista evidenciou que a ausência do Estágio Curricular Supervisionado, feito de forma presencial, foi percebida inicialmente com sentimento de perda e insegurança, uma vez que durante a trajetória do curso, esse momento estava organizado para ocorrer de forma presencial. No entanto, o

estágio remoto também contribuiu no desenvolvimento de novas habilidades, pelo fato de oportunizar novas aprendizagens, principalmente, em relação ao uso das tecnologias, na utilização de equipamentos, programas e aplicativos. O desenvolvimento das competências digitais (Moran, 2018) foram fundamentais e possibilitaram, além da aprendizagem, cumprir a proposta de estágio estabelecida para o momento pandêmico. Enquanto alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da DEAD/UNEMAT, mesmo com tantos desafios, o Estágio Curricular Supervisionado oportunizou ressignificar a prática pedagógica no contexto pandêmico, atribuindo à prática a percepção de fragilidades que permeiam os espaços educativos, quanto às potencialidades que impactam diretamente no cotidiano escolar.

> Dessa forma, entende-se que os saberes constituídos na experiência e na formação profissional, mobilizados no período de estágio, são o fundamento e a essência da identidade profissional. Assim, a teoria só adquire significado quando vinculado a uma problemática originada da prática e esta pode ser transformada quando compreendida nas suas múltiplas determinações. (Kuhn, 2019, p. 98).

Nesse contexto, Pimenta e Lima (2006) destacam que os momentos de estágios oportunizam vivências que possibilitam o estagiário compreender toda a complexidade que envolve os espaços escolares. “Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades.” (Pimenta; Lima, 2006, p. 20). Corroborando Belloni (2009, p. 41) salienta que em função da realidade tecnológica, é necessário pensar na formação que contemple as necessidades da educação contemporânea. “Os sistemas educacionais terão que enfrentar as novas demandas, sendo essencial conhecer as expectativas e necessidades dos estudantes e conceber cursos, estratégias e metodologias que as integrem efetivamente.”

Ao iniciarem a docência, as professoras deixam claro, em seus relatos, a importância dos estudos realizados durante o curso que deram suporte para as reflexões a partir das vivências experienciadas em sala de aula, na qual puderam colocar em prática seus conhecimentos, como também, perceber que, na prática docente, a busca por conhecimento é constante, haja vista, as especificidades que permeiam a sala de aula. Relatam, também, a importância da contribuição dos demais colegas professores da instituição que foram solícitos para tirar dúvidas nos momentos de incertezas. Corroborando, D’Avila (2014, p. 19), salienta que “[...] é na relação com os pares que a identidade profissional ganha forma [...]”. Para a autora, a identidade docente vai sendo construída nas relações estabelecidas e no contexto do trabalho.

Outro ponto, que merece destaque, é que no estágio remoto, as estagiárias não tinham o retorno dos alunos, o que gerou de certa forma angústia, pois em sala ao ser desenvolvido um conteúdo os alunos dão seu retorno, há uma troca entre professor e aluno. Contudo, este aspecto não foi possível no estágio, tanto no momento de observação, como no de regência, por ser realizado por meio de gravação de vídeo. Nesse contexto, Araújo, Carvalho, Moraes, Trugillo e Neves (2024, p. 14) mostram que essa dificuldade também foi sentida na pesquisa realizada com estagiárias do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEMAT campus de Juara-MT, ofertado presencialmente, que também foi realizado remotamente no período pandêmico. Para as estagiárias, segundo os autores, "[...] as propostas de planejamento e de atividades seriam bem mais próximas da realidade educativa que se encontra o estudante, considerando principalmente, os alunos que mais apresentam desafios e dificuldades de aprendizagem."

No entanto, ao iniciarem o trabalho docente, as professoras perceberam a diversidade existente em sala e que precisavam ser levados em consideração no planejamento. Questões relacionadas com a aprendizagem e comportamento exigem muito do professor, exigem estratégias que ao longo da prática vão sendo construídas, aperfeiçoadas e são incorporadas ao trabalho docente. Estes aspectos foram percebidos nas narrativas das professoras ao relatarem a busca pelo conhecimento, a pesquisa para compreender e resolver problemas que, para além do corriqueiro da sala de aula, também surge a defasagem na aprendizagem ocasionado pelo período pandêmico.

Santos e Cruz (2023, p. 17) apontam que os desafios que surgem em sala exigem a busca de soluções por parte de todos os envolvidos. Nesse sentido, há a necessidade de "[...] promover a capacitação de professores para uma melhor reflexão e revisão das metodologias de forma que o/a docente se sinta seguro para atuar diante das dificuldades neste retorno das aulas presenciais e anos subsequentes." Assim, refletir sobre a formação continuada dos professores, é pensar sobre os tantos desafios e dilemas que envolvem a profissão docente. Nesse sentido, a formação "[...] mobiliza a pensar a questão da aprendizagem que, na atualidade, caracteriza-se como um direito inalienável, tanto dos professores, quanto dos estudantes da Educação Básica." (Mello; Silva; Taborda, 2019, p. 34).

É relevante afirmar que o Estágio Curricular Supervisionado, realizado de forma remota, não foi obstáculo para que as então licenciadas se inscrevessem em processos seletivos e fossem para a sala de aula logo após a colação de grau. Dessa forma, pode-se

concluir que, de forma geral, o estágio contribuiu, significativamente, na formação das pedagogas.

Dessa forma, a partir do momento em que passaram a exercer a docência, buscaram e buscam alternativas para sanar as lacunas deixadas pelo período da pandemia. Nessa perspectiva, demonstram que compreendem que ser professor é estar em formação contínua, pois as perspectivas educacionais estão em constantes mudança exigindo também do professor os conhecimentos necessários para a prática docente. Nesse contexto, a prática na perspectiva investigativa e reflexiva possibilita pensar a ação pedagógica não como imitação, mas em uma prática autônoma, criativa que permita "[...] emancipar-se e dialogar com a realidade educativa, visando a sua compreensão e a construção de novos caminhos para a prática docente" (Barreiro, 2015, p. 145). E nesse caminhar, as professoras vão se constituindo e construindo a profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é o próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.
Paulo Freire

As práticas de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciaturas tem sido pauta de discussão, sendo encontradas inúmeras publicações a respeito. Em se tratando do curso de Licenciatura em Pedagogia em modalidade de educação a distância, os estágios ocorrem obrigatoriamente de forma presencial, haja vista que é o momento em que os alunos têm a oportunidade de entrar em contato com o espaço escolar e conhecer todo o contexto que envolve a prática docente, conhecer as especificidades da sala de aula, a diversidade dos alunos. Também é uma oportunidade para reflexão, pois, ao vivenciar o espaço escolar, consegue relacionar os estudos do curso com o experenciado e, dessa forma, estabelecer relações percebendo a função dos espaços educativos na sociedade, possibilitando transformar o estágio em aprendizagem significativa na formação acadêmica.

No entanto, em função do período pandêmico, com a turma 2017/2021 do curso de Licenciatura em Pedagogia da DEAD/UNEMAT, não foi possível desenvolver as atividades do Estágio Curricular Supervisionado de forma presencial e esta particularidade causou frustação entre os acadêmicos que estavam preparados para desenvolvê-los presencialmente. Diante disso, enquanto tutora da turma e considerando que logo após a colação de grau algumas pedagogas passaram em processos seletivos e iniciaram a docência, se investigou, com vistas a compreender como ocorreu esse processo.

Isso posto, a pesquisa teve como objetivo geral analisar se e como o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia realizado de forma remota, no período da pandemia da Covid-19, contribuiu para a formação prática pedagógica das professoras da turma 2017/2021 da DEAD/UNEMAT, polo Diamantino. Para responder ao referido objetivo, delinearam-se os objetivos específicos: conhecer as dificuldades encontradas pelas acadêmicas durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado de forma remota; investigar como aconteceu o Estágio Curricular Supervisionado de forma remota; identificar quais os principais desafios didático-pedagógicos enfrentados pelas licenciandas, durante a realização remota do Estágio Curricular Supervisionado; investigar se as professoras graduadas no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, turma 2017/2021 da DEAD/UNEMAT, polo de Diamantino, enfrentaram ou estão enfrentando dificuldades didático-pedagógicas para desenvolverem suas práticas docentes, levando em consideração o

Estágio Supervisionado realizado por elas de forma remota, em função da pandemia da Covid-19.

Sobre o primeiro objetivo específico, as professoras relataram que entre as dificuldades encontradas na realização do Estágio Curricular Supervisionado, de forma remota, foi o contato com a escola, com a professora da turma e a organização para realização da regência, uma vez que para algumas das professoras não houve muita aceitação dessa forma de estágio pelas professoras regentes, o que prejudicou também no planejamento e na gravação das aulas, considerando que ao acompanhar a turma, mesmo que remotamente, via grupo de *WhatsApp* e observando a professora, as estagiárias conheceriam os alunos e poderiam planejar a aula objetivando alcançar objetivos de aprendizagem propostos para a faixa etária.

Em relação ao segundo objetivo específico, as narrativas das professoras evidenciaram que a proposta do estágio era acompanhar as aulas remotamente, diante disso, a maioria das professoras relataram que o estágio aconteceu via grupo de *WhatsApp*, pelo qual foi possível observar o desenvolvimento das aulas, as orientações da professora e retorno de alguns alunos. Infelizmente, poucos alunos participavam das aulas em função da necessidade de ter disponível celular ou computador, um meio tecnológico com acesso ao aplicativo utilizado. Essa fase de observação foi importante para, posteriormente, planejar e organizar a gravação de vídeos que seriam encaminhados aos alunos pelo grupo de estudos.

Enquanto algumas professoras relatam a acolhida do professor da escola, outras afirmaram que não tiveram a mesma sorte, que tiveram que pesquisar para então gravar os vídeos. Fica claro nas entrevistas, que as professoras que foram acolhidas, desenvolveram as atividades com mais facilidade, enquanto as outras planejaram as aulas considerando os estudos do curso e vídeos disponibilizados pela professora de estágio do curso e buscas na *internet.*

Em consideração ao terceiro objetivo específico, entre os principais desafios didáticos-pedagógicos, as professoras destacaram o acesso desigual às tecnologias, tanto pelos estudantes como pelas estagiárias e professoras da escola, pois, muitos estudantes, professores e estagiárias não possuíam *internet* de qualidade ou equipamentos que assegurassem a participação nas aulas. Isso comprometeu, principalmente, a participação e o *feedback* dos alunos em relação às atividades propostas. Outro ponto importante foi a necessidade de adaptar metodologias de ensino presencial para formatos remotos, exigindo como falaram as professoras, muitas pesquisas para buscar novas práticas e recursos digitais.

Outro fator relevante observado foi a falta de formação específica dos docentes para o uso pedagógico das tecnologias, haja vista que não houve tempo para que as secretarias de educação proporcionassem essa formação e, portanto, as professoras foram aprendendo na prática, assim como as estagiárias, a desenvolverem as aulas dentro das suas limitações. A falta de entendimento sobre o ensino remoto fez com que alguns professores não compreendessem a importância do estágio para as acadêmicas e, dessa forma, houve uma certa resistência em acolher as alunas para que fosse possível acompanhar as aulas e realizar as atividades de regência.

Além disso, é importante salientar o fator emocional, sobretudo, pelo fato da necessidade de realizar as atividades de estágio, considerando que as alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia estavam sendo avaliadas nesse processo, fazendo com que as estagiárias buscassem ajuda com as colegas, professoras, tutora e pesquisas na *internet* para garantir que as aulas contemplassem os objetivos propostos pela disciplina de estágio. Relataram, também, que a ausência dos alunos e o *feedback* foram fatores que dificultaram o planejamento e a gravação das aulas, pois era “você e a câmera” como disse a professora, considerando que em sala de aula, a relação dos alunos com a professora é essencial para a aprendizagem.

As professoras relataram que gostariam de ter feito o estágio de forma presencial, no entanto, também afirmaram que ao realizarem o estágio remotamente, desenvolveram habilidades em relação ao uso de tecnologias que, posteriormente, contribuiu de forma significativa na prática em sala, haja vista que duas das professoras iniciaram as atividades da docência ainda em 2021. Uma professora trabalhou em escola particular antes de colar grau, ainda na pandemia, e o conhecimento adquirido no estágio possibilitou desenvolver o trabalho com mais facilidade.

Quanto ao último objetivo específico, algumas professoras falaram que no início da docência a dificuldade mais significativa foi em relação à defasagem na aprendizagem, em função das aulas remotas. Infelizmente, em decorrência das desigualdades sociais, muitas crianças não tinham condições de acompanhar as aulas que eram dadas via *WhatsApp*. Essa realidade fez com que muitas crianças ficassem com defasagem na aprendizagem, e essa situação impactou na prática das professoras. Mesmo em tempos de pandemia, muitas pessoas continuaram trabalhando presencialmente, e dessa forma, as crianças estavam em casa e precisavam da companhia de um familiar que tivesse o celular e disponibilizasse para a criança acompanhar as aulas. Essa falta de acompanhamento, tanto remoto como nas

atividades impressas, deixou lacunas significativas na aprendizagem dessas crianças, que ao retornarem para o ensino presencial, possibilitou avaliar e descobrir as fragilidades ocasionadas pelo período pandêmico em relação à aprendizagem.

Outra questão foi a comportamental, considerando que as crianças passavam um bom tempo desenvolvendo as atividades em casa, sem uma rotina como é a organizada em sala de aula. O retorno às aulas presenciais foi um período de adaptação para alunos e professores. Essa realidade fez com que as professoras procurassem ajuda com os pares, com a coordenação pedagógica, pesquisa e formação continuada. Algumas das professoras também fizeram especialização, procurando aprofundar o conhecimento e, consequentemente, melhorar a prática.

De forma geral, as professoras relataram que tiveram muitas dificuldades na realização do Estágio Curricular Supervisionado realizado de forma remota, mas que as pesquisas e socialização com os colegas, tanto no período de estágio, como em sala, ajudaram a irem superando as dificuldades e encontrarem caminhos para ressignificar a prática. Que o estágio de forma remota possibilitou desenvolver outras habilidades relacionadas ao uso das tecnologias e que estas contribuíram, tanto no estágio, como em sala posteriormente.

Enfatizaram que os estudos realizados no decorrer do curso de graduação foram importantes nas práticas de estágio, pois o processo formativo ofereceu as bases teóricas, metodológicas e práticas necessárias para a prática em sala de aula. Esse percurso de estágio e início da docência contribuiu para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva sobre a própria prática, em uma postura investigativa sobre as práticas em sala e a busca de soluções, revelando que o professor é um pesquisador no cotidiano escolar e que o olhar de professor pesquisador oportuniza a busca contínua de conhecimentos que possibilitam ressignificar a prática em uma perspectiva e ação-reflexão-ação.

Dessa forma, acredita-se que os objetivos propostos para essa pesquisa foram alcançados, sobretudo, por acreditar que a identidade docente vai se construindo na caminhada, no percurso. Dessa forma, a graduação, as práticas oportunizadas na realização do Estágio Curricular Supervisionado e a colação de grau finalizam uma etapa, e abrem caminho para o início da profissão que em função de sua especificidade e responsabilidade social exige reflexão sobre a prática e busca de formação contínua, uma vez que a diversidade da sala de aula faz com que o professor seja um eterno aprendente.

Diante de todo o percurso vivenciado com esta pesquisa, estas considerações finais abrem outras perspectivas de pesquisas relacionada ao tema, como por exemplo, investigar o

porquê muitas professoras se sentem inseguras em permitirem que estagiárias realizem os Estágios Curriculares Supervisionados em suas turmas, como também, o porquê algumas escolas resistem em abrirem suas portas para a realização dos estágios.

Ademais, considerando todo o contexto desta pesquisa sobre a formação de professores, mais especificamente em pedagogia na modalidade de educação a distância e a importância do Estágio Curricular Supervisionado realizado no período pandêmico, os dados analisados afirmam que a vivência do estágio constitui um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, especialmente, quando oportuniza experiências reflexivas que dialogam com as demandas educacionais da atualidade, entre essas a utilização da tecnologia.

Nesse sentido, sugere-se como possibilidade a ampliação no campo do Estágio Curricular Supervisionado, de atividades que contemplem o planejamento e a realização de aulas em formatos remoto e híbrido. Tal proposição se justifica pela centralidade que as tecnologias digitais assumem nos processos educativos atuais, não apenas como ferramentas de apoio, mas como elementos constitutivos das práticas pedagógicas. Dessa forma, considera-se que a inserção dessas experiências pode contribuir, de forma significativa, para formação docente mais contextualizada e alinhada às necessidades da educação contemporânea, especialmente, no que se refere aos desafios enfrentados por professores em diferentes realidades e contextos de atuação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Roberta Melo de A. O estágio curricular supervisionado como possibilidade de pesquisa na formação de educadores. *In*: D'AVILA, Cristina Maria; ABREU, Roberta melo de A. **O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos: entre a realidade e o devir.** 1 ed. Curitiba, PR:CRV, 2014.

ALVES, Marcelo dos Reis da Silva. Estágio supervisionado do curso de pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da COVID 19: relato de experiência. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 07, Ed. 09, Vol. 05, pp. 15-33. setembro de 2022. ISSN: 2448-0959, Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/curso-de-pedagogia, Acesso em: 30 de jul.2025.

ANDRADE, Dídima Maria de Mello. Contribuições do Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional (Coordenação Pedagógica) para a formação de pedagogos(as): uma experiência da Universidade do Estado da Bahia. *In*: D'AVILA, Cristina Maria; ABREU, Roberta Melo de A. **O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos: entre a realidade e o devir**. 1.ed. Curitiba, PR:CRV, 2014.

ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de.; APARICIO, Ana Silvia de Andrade. A construção colaborativa de sequência didáticas de gêneros textuais: uma estratégia inovadora na formação docente. In: ANDRE, Marli (org) **Práticas inovadoras na formação de professores**. São Paulo: Papirus. 2016.

SANTOS, Celestino Souza, Guilherme; ANDRADE, Oliveira de, Elizete. A dimensão reflexiva do educador. **SAPIENS - Revista de Divulgação Científica**, *[S. l.]*, v. 5, n. 1, p. 191–204, 2023. DOI: 10.36704/sapiens.v5.7469. Disponível em: https://revista.uemg.br/sps/article/view/7469. Acesso em: 26 jul. 2025.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papiros, 2016.

ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Marli André (Org)- Campinas, SP: Papiros, 2016.

ARAÚJO, Rosalia de Aguiar; CARVALHO, Sandra Pereira de; MORAES, Saulo Augusto de; TRUGILLO, Edneuza Alves; NEVES, Oseias Carmo. Estágio Supervisionado na formação inicial em pedagogia no contexto da pandemia do novo coronavírus. **Revista Políticas Públicas & Cidades,** [S.L.], v. 13, n. 2, p. e1074, 2024. Disponível em: https://journalppc.com/RPPC/article/view/1074. Acesso em: 30 jul. 2025.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Práticas de Ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. 2 ed. São Paulo: Avercamp, 2015.

BARROZO, João Carlos. **Diamantino: do extrativismo à agricultura moderna**. Cuiabá: NERU/CNPq/SEMEC de Diamantino, 2002.

BEHR, Nicolas. **Dicionário Sentimental de Diamantino**. Brasília-DF: Teixeira, 2016.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 5º ed. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

BONFANTE, Juliana Gaspar Colombo; BEZ, Monica Batti Bett; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. Contribuições de Giroux, Tardif e Contreras para pensar a formação de professores. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 3, n. 3, p. 79–93, 2018. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/386. Acesso em: 21 dez. 2024.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa. (org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo:** pressupostos e perspectiva. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/112 Acesso: 27 jul.2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 4**, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024 Acesso em: abr.2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025.** Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ Ato2023-2026/2025/Decreto/D12456.htm#art40 Acesso em: 02 de ago.2025.

BRASIL. **Decreto nº 407,** de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (2019-nCoV) a serem adotados pelo Poder Executivo do Estado de Mato Grosso, e dá outras providências. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390925. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.235,** de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Presidência da República. Brasília-DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm Acesso em: 07 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares nacionais para formação de

professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf Acesso em: 12 fev.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025**. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20232026/2025/Decreto/D12391.htm#art24 Acesso em: 25 ago.2025.

BRASIL. Ministério da Educação**. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm Acesso em: 05 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação**. LEI Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm Acesso em: 05 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024.** Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14817.htm Acesso em: 05 ago.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** Brasília, DF: MEC/SEED, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso: 05 jun. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 188,** de 03 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília-DF, 2020. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188_04_02_2020.html Acesso em: 06/06/2024.

BRASIL. **Portaria nº 343,** de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRUNATTI, Cilmara Cristina Rodrigues Mayoral. As metodologias ativas em tempos de pandemia da COVID-19. In: GARCIA, D. N. M.; ALEXANDRE FILHO, P.; SANT'ANNA, D. V. **Tecnologias e metodologias ativas: (res)significando percursos educacionais.** Marília: Oficina Universitário; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 225-238. Disponível

em:https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/282/3048/5247?inline=1 Acesso em: 5 nov. 2024.

CARDOZO, Sandra Beatriz de Andrade; TREICHEL, Juliana Helena; MARQUEZAN, Fernanda. Experiências formativas acerca do estágio curricular supervisionado na Educação Infantil em tempos de pandemia. **Disciplinarum Scientia.** Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 167-180, 2020. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br Acesso em: 30 jul.2025.

COSTA, Celso José da; PIMENTEL, Nara Maria. O Sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 02, p. 71-90, jun. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S1676-25922009000100008&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 18 jul. 2025.

CRUZ, L. M. COELHO, L. A.; FERREIRA, L. G. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**, vol. 13, n. 31, Jan./Abr. Maceió/AL 2021. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798. Acesso em: 05 ago. 2025.

CUELLAR, Karla Ingrid Pinto. OLIVEIRA, Luciano da Silva. **O EAD no contexto educacional brasileiro: vencendo fronteiras? -** SIED/ENPED, 2016. Disponível em: https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/issue/view/anais2016. Acesso: 15 jun. 2025.

D'AVILA, Cristina Maria. Implicações do estágio curricular supervisionado sobre a identidade profissional docente. *In*: D'AVILA, Cristina Maria; ABREU, Roberta Melo de A. **O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos: entre a realidade e o devir**. 1.ed. Curitiba, PR:CRV, 2014.

DESCOVSI. Cristiano. Lavouras de soja e arranjos familiares em Mato Grosso. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), **Revista** IDeAS – Interfaces em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, v. 11, n. 1, 2017, p. 175-199.
Disponível em https://revistaideas.ufrrj.br/ojs/index.php/ideas/article/view/212 Acesso em: 01 set. 2024.

DIAMANTINO. **Lei Complementar nº 070/2022**. Dispõe sobre o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Município de Diamantino – MT e dá outras providências. Secretaria de Educação e Cultura-SMEC, 2022.

FALCÃO, Jairo Luis Fleck; PADOVAN, Erika Maisa dos Santos. Trajetória de formação de professores: narrativas de memória. **Debates em Educação**, *[S. l.]*, v. 16, n. 38, p. e16162, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16162. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16162. Acesso em: 08 jan. 2025.

FELDKERCHER, Nadiane. Iniciação à docência na educação básica: algumas reflexões. **Revista Querubim**, Niterói, n. 33, p. 97-103, out. 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/83672439/Reflex%C3%B5es_Sobre_a_Inicia%C3%A7%C3%A3o_%C3%80_Doc%C3%AAncia_e_as_Pr%C3%A1ticas_Pedag%C3%B3gicas_De_Professores_Iniciantes Acesso em: 5 set. 2025.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Mato Grosso e seus municípios**. Cuiabá: Secretaria de Estado da Educação, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 57º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GATTI, Bernardete A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade,** Salvador , v. 29, n. 57, p. 15-28, jan. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 jul. 2025.

GUERRA, Rosangela. Mato Grosso: Pedagogia a Distância. In: **Revista TV Escola;** O canal da educação. Nº32 ago/set.2003.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: História da configuração de um problema político-educacional. **Rev. Bras. Educ**. 2018 Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230037 Acesso em: 12 de jun.2025.

IBGE. **Diamantino MT**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/diamantino/ panorama. Acesso em: 29 jul.2025.

JUNIOR, Valter Carabetta. Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente**.** Universidade de Santo Amaro. **Revista Brasileira De Educação:** São Paulo, SP, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/sM7Mj6hRK5bjkJLZqrHzv6q/abstract/?lang=pt Acesso: 12 set. 2024.

KUHN, Ana Paula. **O estágio curricular no contexto da EaD: a relação entre teoria e prática na formação do pedagogo.** 2019. [156] f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2019. Disponível em: https://www.ufmt.br/unidade/letece/pagina/producoes-academicas/4246 Acesso em 05 nov.2025.

KUHN, Ana Paula; MACIEL, Cristiano. O estágio curricular no contexto da EAD: a relação entre teoria e prática na formação do pedagogo. **e-Curriculum,** São Paulo , v. 18, n. 2, p. 761-784, abr. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php? script =sci_arttext&pid=S1809-38762020000200761&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul. 2025.

LANA, R.M.; COELHO, F.C.; GOMES, M.F.C.; CRUZ, O.G.; BASTOS, L. S.; VILLELA, D. A. M.; CODEÇO, C.T. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cad. Saúde Pública**, 2020. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/csp/a/sHYgrSsxqKTZNK6rJVpRxQL/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 2 dez. 2024.

MANDELERT, Diana; TABAC, Sara Esther Dias Zarucki. **A sociologia da repetência: o paradoxo meritocrático brasileiro**. In: **Educação e sociedade: análises sociológicas** [recurso eletrônico] /Organizado por Carolina Zuccarelli e Gabriela Honorato. 1. ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, 2022. Disponível em: www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2025/07/livro_analises_sociologicas_final.pdf Acesso: 01 jun. 2025.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.**-7. Ed.-reimpr.- São Paulo: Atlas, 2016.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 11–49, 2010. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17 . Acesso em: 10 set. 2025.

MARTINS, Lusinilda Carla Pinto. Estágio supervisionado: práticas simbólicas e experiência anaugural da docência. São Paulo, SP: **Cultura Acadêmica**, 2018. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2246.pdf Acesso em: 07 set.2024.

MARTINS, M. A. R; Sant'Ana I. M. A recuperação da aprendizagem no pós-pandemia: medida fundamental para a garantia do direito à educação. **Revista Fragmentos De Cultura - Revista Interdisciplinar De Ciências Humanas**. Goiânia, Brasil, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.18224/frag.v33i3.13734. Acesso em: 26 ago.2025.

MATO GROSSO. O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. **Portaria Nº 61/2017-GAB/CEE-MT**, de 19 de Outubro de 2017. Nº 27127, p.17. Diário Oficial de Mato Grosso, 2017. Disponível em: https://iomat.mt.gov.br Acesso em: 24 nov. 2024

MATO GROSSO. **Plano Estratégico Participativo 2015-2025**. Unemat, 2015. Disponível em: https://cms.unemat.br/storage/documentos/bloco-documento-arquivo/6nRLrsU8rymSEFQVwOAIZD6sHdebLrMG9H1WQ6sI.pdf Acesso em: 17 out. 2024.

MATO GROSSO. **RESOLUÇÃO Nº 058/2016 – CONEPE**. Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em Pedagogia. Cáceres. UNEMAT, 2016. Disponível em: https://dead.unemat.br/portal/docs_curso/2905201709172817519-res-058-2016-conepe-ppc-pedagogia-dead.pdf Acesso em: 20 abr. 2023

MARQUES, J. P. (2016). A observação participante" na pesquisa de campo em educação. ***Educação Em Foco***, *19*(28), 263–284.
Disponível em: https://doi.org/10.24934/eef.v19i28.1221. Acesso em: 26. agosto. 2023.

MAUAD, Samara; FREITAS, Léia Gonçalves de. Ensino remoto emergencial e o Estágio Supervisionado em educação em tempos de pandemia da covid-19. **Revista de Estudos em**

Educação e Diversidade - REED, v. 2, n. 4, p. 1–27, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8318 Acesso em: 14 jul. 2025.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de; TABORDA, Cleuza Regina Balan. Aspectos vivenciados no estágio curricular supervisionado do curso de pedagogia da UNEMAT - Câmpus de Juara. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 134–150, 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8047. Acesso em: 05 jan. 2025.

MELLO, Ângela Rita Christofolo; SILVA, Albina Pereira de Pinho; TABORDA, Cleuza Regina Balan. Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica: mapeamento da formação continuada ofertada aos professores em Mato Grosso. In: MELLO, Ângela Rita Christofolo de; SILVA, Albina Pereira de Pinho; TABORDA, Cleuza Regina (Org). **Política de formação continuada de professores de mato Grosso: Implementada no âmbito dos CEFAPROS nos últimos dez anos.** 1ª ed. Cuiabá-MT.- Carline & Caniato editorial, 2019.

MELLO, Ângela Rita Chistofolo. **Dilemas e perspectivas da alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso:** Estudo do programa letração de 2004 a 2007. Cuiabá: EdUFMT: FAPEMAT, 2010.

MELO, Sthéfany Araújo; FRANÇA, Robson Luiz de. O regresso ao lar em tempos de pandemia: formas de trabalho e de educação em casa. **REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 10, n. 3, p. 1189-1200, set./dez. 2021. Disponível em: file:///C:/Users/Acer/Downloads/soniapaiva,+ARTIGO+-+015+-+62245+-+Sthefany+-+SUGEST%C3%83O+3+-+DIAGRAMADO.pdf Acesso em: 13 ago. 2025.

MINAYO, M.C. de S.; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 40, n. 40, 27 ago. 2018. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439 Acesso em: 20 set. 2023

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. - Petropolis, RJ: Vozes, 2016.

MONTEIRO, Karine Ferreira; GAIO, Victoria Mottim; SOUZA, Graziela Ferreira de. O ensino remoto e o Estágio Supervisionado em gestão na educação básica: um caminho possível? **Revista de Estudos em Educação e Diversidade** - REED, v. 2, n. 4, p. 1–20, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i4.8589. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/8589. Acesso em: 30 jul. 2025.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

NASCIMENTO, Antonio. **Escuta aí! Tem mensagem de Whatsapp do ensino de História**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/items/e31102f2-7f35-4dea-b6ed-9cf2e29317c0 Acesso em: 29 jul. 2025.

NEVES, Suzely Paesano. **Permanência no Ensino Superior**: uma análise do percurso acadêmico dos estudantes dos cursos de Licenciatura da Universidade do Estado de mato Grosso**.** Câmpus Jene Vanini. Cáceres: Unemat Editora, 2020.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.v.44, n.3. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt Acesso em: 30 ago.2024.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542 Acesso em: 4 jun. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTEL, Edna Furukawa. Estágio Curricular Supervisionado: reflexões epistemológicas. *In*: D'AVILA, Cristina Maria; ABREU, Roberta Melo de A. **O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos:** entre a realidade e o devir.1 ed. Curitiba, PR:CRV, 2014.

PROLO, I; TORINI, DM; LIMA, MC; GODOY, RRP. Da interiorização do ensino superior aos novos desafios da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. **XVIII SEMEAD**. 2015. Disponível em: https://sistema.semead.com.br/18semead/resultado/trabalhosPDF/584.pdf Acesso em: 19 maio. 2025.

PRETI, Oreste. A **aventura de ser estudante**. Um guia metodológico. Os caminhos da pesquisa II. 3. ed. rev. Cuiabá: EdUFMT, 2001.

PRETI, O. **Educação a distância:** produção de material impresso: orientações técnicas e pedagógicas. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

RELA, Suelen Aparecida de Carvalho; ANJOS, Daniela Dias dos. Uma experiência formativa em uma Escola Freinet em tempos de Pandemia. **Ensino em Re-Vista,** v. 31, n. Contínua, p. 1–13, 2024. DOI: 10.14393/ER-v31e2024-29. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/74085. Acesso em: 30 jul. 2025.

RIEDER, Arno. A Interiorização da Educação Superior no Brasil: caso de Mato Grosso. **Rev. Gual.**, Florianópolis, v.4, n. 3, p. 228-247, set/dez. 2011. Disponível em: https://www.gual.org/pdf/3193/319327512013.pdf Acesso em: 30 fev. 2025

RODRIGUES, Elana Flávia de Sousa; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Educação a Distância

(EAD): Retrospectiva histórica do seu desenvolvimento no Brasil e no mundo. **Revista Eletrônica Acta Sapientia,** v.8, n. 1. 2021. Disponível em: https://actasapientia.com.br/index.php/acsa/article/view/46 Acesso em: 12 fev. 2025

RODRIGUES, Waghma F.B.; RODRIGUES, R.M.B.; PAGEL, V.V.B.; ALCÂNTARA, S.A.C.; DUARTE, T.S.G. A avaliação institucional e pedagógica do curso de Pedagogia na perspectiva do discente da EAD. **Revista Humanidades e Inovação**. v.5, n. 8. p. 125-135 – 2018. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/934 Acesso em: 13 set. 2024.

SANTOS, Alexandre José dos; CRUZ, Lilian Moreira. Recomposição das aprendizagens na educação básica: estratégias pós-pandemia.- **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 04, n. 11, p. 1-21, jan./dez. 2023. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/17366/10455 Acesso em: set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **ECCOS Revista científica.** São Paulo, n.10. 2008. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1356. Acesso: 01 dez. 2024.

SILVA, José de Moura e. **Diamantino:** 283 anos. Cuiabá, MT: Entrelinhas, 2011.

SILVA, Lucas Gomes; SACRAMENTO, Manuella Vieira. Educação a distância: impulso na cultura do ensino e da aprendizagem. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 3, n. 4, p. 95–107, 2016. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/3963. Acesso em: 9 jan. 2025.

SILVA, Lucas Gomes; SACRAMENTO, Manuella Vieira. Educação a Distância: Impulso na Cultura do Ensino e da Aprendizagem. **Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, MS, Jan/Nov 2014. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/3963 Acesso em: 02 ago. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez. 2016.

SOEIRO, A.F.; CECCHIN, A.F.; NOGUEIRA, V. S. Sentidos e significados no processo de aprendizagem no ensino superior a distância: a atuação do tutor presencial. **Research, Society and Development,** v. 10, n. 2, p. e58110212858, 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/view/12858. Acesso em: 17 jul. 2025.

SOUZA, Dionê Pereira de. **Permanência e Não permanência dos Estudantes de Educação a Distância:** Um estudo e caso na UNEMAT, Campus Cáceres. (Dissertação de mestrado). Cáceres, 2019.

SOUZA, Gabriela Pereira; JUCÀ, Sandro César Silveira; SILVA, Solonildo Almeida da. Indisciplina Escolar Pós-Pandemia Covid-19 na Educação do Ceará. **Rev. Pemo,** Fortaleza, v. 4, 2022. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/ article/view/9171/7882 Acesso em: 25 ago.2025.

SOUZA, Simone de; VENDRAME, Cristiane Batistioli. Estágio Supervisionado na Educação Básica: experiências distintas contribuindo para a formação do pedagogo.**Revista de Iniciação à Docência**, v. 9, n. 1, p. e13517; 1–16, 2024. DOI: 10.22481/riduesb.v9i1.13517. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/rid/article/view/ 16313. Acesso em: 30 jul. 2025.

TABORDA, Cleuza Regina Balan. Política de formação continuada de professores de Mato Grosso: Implementada no âmbito dos CEFAPROs nos últimos dez anos.In.: **Política de formação continuada de professores de mato Grosso: Implementada no âmbito dos CEFAPROS no últimos dez anos**. (Org): Mello, Ângela Rita Chistofolo; SILVA, Albina Pereira de Pinho; TABORDA, Cleuza Regina Balan. 1ª edição. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editora, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; Raymund, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 209 o 73, Dezembro2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 04 de abril 2025.

TIELLET, M. do H. S.; NASCIMENTO, R. C. de L. C. B.; SANTOS JUNIOR, A. C. P. dos; DUARTE, T. . S. G. A Prática como Componente Curricular (PC) - Uma Experiência em EaD. **EaD em Foco**, v. 15, n. 1, 2024. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2500. Acesso em: 2 nov. 2025.

TIELLET, Maria do Horto; SILVA, maria Aparecida da; OLIVEIRA, Carlos Ednei de; JUNIOR, Antônio Carlos Pereira dos Santos. Estratégias adotadas pelas escolas de Mato Grosso segundo o parecer CNE/CP Nº 5/2020: um estudo exploratório. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 25, n. 00, p. e023-058, 2023. DOI: 10.20396/etd.v25i00.8667799. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8667799. Acesso em: 2 nov. 2025.

UNEMAT - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Resolução nº 028/2020 – CONEPE.** Regulamenta a oferta de componentes curriculares por meio de tecnologia de informação e comunicação, meios digitais e demais modalidades remotas. Disponível em: https://cms.unemat.br/storage/documentos/bloco-documentoarquivo/3sG5JMTnIEeAhiuAsrJC6JWyvqlbiqoyrIawJfd5.pdf Acesso em: 02 ago. 2025.

UNEMAT - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Resolução Nº 029/2012/CONEPE.** Dispõe sobre o Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Graduação de Licenciatura da UNEMAT. Disponível em: https://dead.unemat.br/portal/ docs_curso/0905201716143458595-resolucao-029-estagio-licenciaturas.pdf, Acesso em: 02 ago. 2025.

UNEMAT. **EDITAL Nº 12/2025 – PROEG/DEAD. SELEÇÃO DE TUTORES PRESENCIAIS**. Diretoria de Gestão de Educação a Distância – DEAD. Cáceres. UNEMAT, 18 de junho 2025. Disponível em: https://dead.unemat.br/portal/anexos_seletivos/ Edital_

Complementar_n_11_ao_Edital_n_12-2025_-_Convocao_para_Cadastro_ de_Bol _assinado .pdf Acesso em: 2 jun. 2025.

UNEMAT. **Plano de desenvolvimento institucional 2022-2028: relatório final** / Universidade do Estado de Mato Grosso – Comitê de desenvolvimento do PDI 2022 2028 – Cáceres [MT]: UNEMAT, 2023. Disponível em: https://cms.unemat.br/storage/documentos/bloco-documento-arquivo/WKS7ZwS4RB1yPXPGwpueA3f1opvcJEt9JIWoaUen.pdf Acesso em: 02 abr. 2025.

VIEIRA, Mariana Novais, 1984- **A configuração do trabalho docente na educação superior a distância [manuscrito]:** uma análise do trabalho do tutor. (Dissertação de mestrado). - Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br /handle1843/ BUOS-BBQGSJ Acesso em: 10 jun.2025.

ZATTAR, Neuza Benedita da. **Do IESC à Unemat**: Uma história plural 1978-2008. Editora Unemat, 2008. Disponível em: https://cms.unemat.br/storage/arquivos/editora/WOThXtwmVIW9pj0Tu4BxuYBQd4dOvuUieglZVexJ.pdf Acesso em: 13 mar. 2025.

APÊNDICE A – PERGUNTAS ELABORADAS PARA A ENTREVISTA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Jane Clair Verza
Orientadora professora Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello

Questões para entrevista:

1ª Para realização do Estágio Curricular Supervisionado, é necessário entrar em contato com a escola, com o professor que acolhe o acadêmico para observação e regência. Como foi esse momento considerando que não poderia ser de forma presencial?

2ª Quais foram as maiores dificuldades encontradas durante a realização do estágio em relação ao planejamento e uso das tecnologias e sua atuação prática na regência?

3ª Considerando a importância do Estágio Curricular Supervisionado enquanto momento de reflexão diante das vivência experenciada na observação (Vídeos) e regência (Gravação das aulas) e os estudos das disciplinas do curso, o Estagio Curricular Supervisionado foi significativo mesmo não estando presencialmente na sala de aula, foi possível observar, problematizar e buscar soluções para situações observadas no ensino e aprendizagem? Exemplifique.

4ª Considerando que ao finalizar o estágio precisam ser formalizadas as Fichas e relatórios, como foi esse momento? Quais considerações foram evidenciadas nesse processo?

5ª Considerando todo o percurso do curso, e a realização do Estágio Curricular Supervisionado de forma remota, ao concluir o curso você se sentiu preparada para atuar na docência? Houve prejuízo na formação?

6ª Ao passar pelo processo seletivo, quais os principais desafios didático-pedagógicos enfrentados inicialmente na sala de aula, considerando que não vivenciou essa experiência anteriormente? Esses desafios foram superados? Como?

APÊNDICE B – SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

PERFIL DAS PROFESSORAS QUE PARTICIPARÃO DA PESQUISA.

Sou a professora Jane Clair Verza, mestranda do Programa do Mestrado em Educação - PPGEDU da Universidade do Estado de Mato grosso – UNEMAT, Campus Universitário de Cáceres, da linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, orientada pela Professora Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello. Os sujeitos da pesquisa são as licenciadas em Licenciatura em Pedagogia, formados no curso de Licenciatura em Pedagogia da turma 2017/2021 da DEAD/UNEMAT polo Diamantino, no qual fui tutora presencial.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Posso contar com sua participação para o levantamento de dados para a * pesquisa?
Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

2. Qual seu nome completo? *

_____

3. Escreva seu endereço de e-mail. *

_____

4. Além da graduação em Licenciatura em Pedagogia, possui outra formação? *

_____

5. a) Há quanto tempo atua como professora? b)Trabalhou ocupando outra função * na área da educação? c) Qual?
d) Quanto tempo?

_____

_____

6. Participou de algum programa de bolsas e/ou estágio durante a graduação, * além do estágio supervisionado?

_____

7. Já tinha alguma experiência prática na docência antes de fazer o estágio? Se * sim, qual?

_____

8. Quanto a atuação: Está em sala de aula em 2025? Qual a(s) turma(s)? Qual(ais) * escola(s)?

_____

_____

_____

9. Esteve em sala em 2022, 2023 ou 2024? Em quais turmas? *

_____

10. Não estou em sala como professora, mas estou na educação. Qual função * exerce?

_____

Google Formulários

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Curso de Licenciatura em Pedagogia - turma 2017/2021 da DEAD/UNEMAT polo Diamantino: o Estágio Curricular Supervisionado realizado de forma remota devido a pandemia do COVID-19 Pesquisadora: Jane Clair Verza

TERMO/REGISTRO DE CONSETIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você, professora, pedagoga da turma 2017/2021 do curso de Licenciatura em Pedagogia da DEAD/UNEMAT, está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a), da pesquisa intitulada: "Curso de Licenciatura em Pedagogia - turma 2017/2021 da DEAD/UNEMAT polo Diamantino: o Estágio Curricular Supervisionado realizado de forma remota devido a pandemia do COVID-19". Esta pesquisa está sob a responsabilidade da mestranda Jane Clair Verza, com endereço na Av. Doam Agostinho Willy Kist s/n, Bairro Novo Diamantino, Diamantino-MT, telefone para contato

(65) 996130381, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdu, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – curso de Mestrado em Educação, orientada pela professora Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizada (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

A pesquisa a qual você está sendo convidado(a) a participar, trata-se de uma proposta de dissertação de Mestrado cujo objetivo geral é Analisar, se e como o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia realizado de forma remota, no período da pandemia da Covid 19, contribuiu para a formação prática pedagógica das professoras da turma 2017/2021 da DEAD/UNEMAT, polo Diamantino.

Temos como objetivos específicos: Conhecer as dificuldades encontradas pelas então acadêmicas durante a realização do estágio curricular supervisionado de forma remota; Identificar quais os principais desafios didático-pedagógicos enfrentados pelas professoras recém formadas durante a carga horária de Estágio Curricular Supervisionado realizada remotamente; Investigar, com vistas a compreender como e se as professoras graduadas no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, turma 2017/2021 da DEAD/UNEMAT, polo de Diamantino, enfrentaram ou estão enfrentando dificuldades didático-pedagógicas para desenvolverem suas práticas docentes, levando em consideração o estágio Curricular supervisionado realizado por elas de forma remota, devido a pandemia do covid-19.

Assim, a pesquisa será realizada especificamente, com as professoras que foram acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia da turma 2017/2021 da DEAD/UNEMAT, do polo Diamantino, que estejam atuando como professora, tanto nas escolas Estaduais como municipais, de Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Diamantino-MT. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, sustentada por revisão bibliográfica. Para selecionar os participantes, será encaminhado questionário elaborado do *google forms*, via email, a fim de levantar o perfil das professoras, bem como confirmar o seu aceite em participar da pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder o questionário sobre perfil e aceite, como também, participar da entrevista gravada que será realizada na escola em que esteja atuando como docente em data e horário previamente agendados.

Os dados serão analisados e sistematizados, sendo posteriormente confrontados/problematizados, tendo como base a bibliografia disponível.

A coleta de dados só terá início após a aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Ainda, neste documento, solicitamos o consentimento dos (as) senhores (as) em fornecer acesso aos sons que serão geradas pelas entrevistas semiestruturadas. Permitindo a nós – pesquisadora responsável e orientadora, a possibilidade de recolha dessas informações de modo a interpretá-las e utilizá-las em nossa pesquisa. Ressaltamos que iremos observar os dispositivos da Res. 466/2012, quanto ao sigilo de pesquisa e proteção da imagem dos participantes, no entanto, alertamos para alguns riscos, e também benefícios, conforme seguem:

Riscos:

Poderão sentirem-se constrangidos, desconfortáveis diante das perguntas feitas pela pesquisadora. Dessa maneira, para amenizar tais desconfortos, agiremos de fora discreta e buscaremos readequar as indagações para manter o diálogo da melhor forma possível; A participação dos sujeitos na pesquisa pode acarretar prejuízos quanto ao tempo dedicado a entrevista, tendo em vista que exerce outras atividades. Nesse sentindo, encontraremos o melhor meio de comunicação/local, data e horário que possam estar disponíveis para sua efetiva participação. O sujeito da pesquisa poderá desistir, deixar de responder ao questionário/formulário ou da entrevista sem qualquer prejuízo ou constrangimento, seus direitos individuais e sua vontade serão respeitados.

Benefícios:

A oportunidade de compartilhar suas experiencias a fim de contribuir na formação inicial dos futuros professores. Espera-se com essa pesquisa apresentar analises que potencialize ainda mais a importância dos estágios nos cursos de licenciatura, oportunizando atividades práticas como estágios, projetos e atividades didáticas de forma presencial, pois o contato com o campo de atuação é fundamental para a formação do futuro professor.

Aspectos éticos de sigilo, proteção e retirada da pesquisa:

Os dados referentes à sua pessoa serão confidenciais e será garantido o sigilo de sua participação durante toda pesquisa, inclusive na divulgação da mesma. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Desse modo, caso aceite, caberá a você responder ao questionário/roteiro e entrevista para coleta de dados, e caberão aos pesquisadores a elaboração do banco de dados, a análise das informações coletadas, manter o sigilo da identificação dos sujeitos participantes da pesquisa e a elaboração da dissertação.

Após ter sido devidamente informados/as e esclarecidos/as sobre as minhas dúvidas em todos os aspectos desta pesquisa, eu:_____ concordo em participar desta pesquisa: Local e data:

Cáceres-MT,____/ ____/ _____.

Nome:_____

Endereço: _____

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Registro do participante/colaborador (rubrica, assinatura):_____

Documento assinado digitalmente
gov.br
JANE CLAIR VERZA
Data: 11/02/2025 19:24:24-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Orientadora da pesquisa: Professora Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello.

Responsável pela Pesquisa: Jane Clair Verza

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - TURMA 2017/2021 DA DEAD/UNEMAT POLO DIAMANTINO: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO REALIZADO DE FORMA REMOTA DEVIDO A PANDEMIA DO COVID-19

Pesquisador: JANE CLAIR VERZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 86475925.6.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.420.055

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa a ser desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEDuUNEMAT), Campus Universitário de Cáceres, Linha de

Pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, Grupo de Estudo e Pesquisa de

Formação Docente, Gestão e Prática Educacional (GEFOPE), tem como objetivo geral analisar, se e como o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia realizado de forma remota, no período da pandemia da Covid 19, contribuiu para a formação prática pedagógica das professoras da turma 2017/2021 da DEAD/UNEMAT, polo Diamantino. Sendo os objetivos específicos: investigar como aconteceu o estágio curricular supervisionado de forma remota; identificar quais os principais desafios didático-pedagógicos enfrentados pelas licenciandas, durante a realização remota do Estágio Curricular Supervisionado; investigar se as professoras graduadas no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, turma 2017/2021 da DEAD/UNEMAT, polo de Diamantino, enfrentaram ou estão enfrentando dificuldades didático-pedagógicas para desenvolverem suas práticas docentes, levando em consideração o estágio supervisionado realizado por elas de forma remota, devido a pandemia do covid-19. Será desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa de análise descritiva e interpretativista. A coleta de dados se dará com a realização de entrevista semiestruturada, com questões que permitirão analisar os aspectos favoráveis e desfavoráveis relacionados ao estágio realizado de forma remota, considerando que o Estágio Curricular Supervisionado é de estrema importância na formação acadêmica, sendo uma atividade regularmente realizada de forma presencial. Para tanto, participarão da pesquisa as pedagogas formadas pela referida turma, que estiveram ou estão em sala desde o ano de 2022.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar, se e como o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia realizado de forma remota, no período da pandemia da Covid 19, contribuiu para a formação prática pedagógica das professoras da turma 2017/2021 da DEAD/UNEMAT, polo Diamantino.

Objetivo Secundário:

- Conhecer as dificuldades encontradas pelas acadêmicas durante a realização do estágio curricular supervisionado de forma remota; - Investigar como aconteceu o estágio curricular supervisionado de forma remota; - Identificar quais os principais desafios didático-pedagógicos enfrentados pelas licenciandas, durante a realização remota do Estágio Curricular Supervisionado; - Investigar se as professoras graduadas no curso de



Licenciatura Plena em Pedagogia, turma 2017/2021 da DEAD/UNEMAT, polo de Diamantino, enfrentaram ou estão enfrentando dificuldades didático -pedagógicas para desenvolverem suas práticas docentes, levando em consideração o estágio supervisionado realizado por elas de forma remota, devido a pandemia do covid-19

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; - Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT

Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2501100.pdf	14/02/2025 21:01:43		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	3Projetocompleto.pdf	14/02/2025 20:13:23	JANE CLAIR VERZA	Aceito
Outros	8Declaraoindividualdosparticipantes.pdf	14/02/2025 20:10:51	JANE CLAIR VERZA	Aceito
Outros	1Oficio.pdf	14/02/2025 19:42:46	JANE CLAIR VERZA	Aceito
Outros	17Termoimagemsomvoz.pdf	14/02/2025 19:41:57	JANE CLAIR VERZA	Aceito
Outros	15Compromissoentreinstituicoes.pdf	14/02/2025 19:40:02	JANE CLAIR VERZA	Aceito
Outros	Curriculojane.pdf	14/02/2025 19:37:48	JANE CLAIR VERZA	Aceito
Outros	14CurriculoAngelaRita.pdf	14/02/2025	JANE CLAIR VERZA	Aceito

Outros	14CurriculoAngelaRita.pdf	19:35:59	JANE CLAIR VERZA	Aceito
Outros	4declaracaocoletanaoiniciada.pdf	14/02/2025 19:27:35	JANE CLAIR VERZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	9TCLE.pdf	14/02/2025 19:14:12	JANE CLAIR VERZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	5Declaraoresponsabilidadepesquisador.pdf	14/02/2025 19:13:23	JANE CLAIR VERZA	Aceito

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT

Continuação do Parecer: 7.420.055

Declaração de Instituição e Infraestrutura	6Infraestrutua.pdf	14/02/2025 19:12:22	JANE CLAIR VERZA	Aceito
Brochura Pesquisa	3Projeto.pdf	14/02/2025 19:10:25	JANE CLAIR VERZA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoassinado.pdf	14/02/2025 16:09:51	JANE CLAIR VERZA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CACERES, 02 de Março de 2025

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
Coordenador(a))