


FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL, ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E PIBID EM TEMPOS DE PANDEMIA

Valéria Bussola Martins*

 <https://orcid.org/0000-0002-1997-3772>

Como citar este artigo: MARTINS, V. B. Formação docente inicial, estágios supervisionados e Pibid em tempos de pandemia. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2021. DOI 10.5935/1980-6914/eLETD02114602

Submissão: junho de 2021. **Aceite:** junho de 2021.

Resumo: Com a pandemia da Covid-19, o universo escolar brasileiro passou por adaptações em função da suspensão das aulas presenciais. Em 2020, o início do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) também foi adiado. Contudo, dez meses depois do adiamento, o projeto passou a ocorrer de forma remota. É sobre essa experiência que trata este texto: são descritas as alterações necessárias para que os alunos de licenciatura em Letras pudessem ministrar aulas remotas de Língua Portuguesa para estudantes da educação básica, bem como as dificuldades e os benefícios para a formação docente inicial.

Palavras-chave: Pandemia. Formação docente inicial. Licenciatura em Letras. Pibid. Língua Portuguesa.

* Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo, SP, Brasil. E-mail: valeria.martins@mackenzie.br

FORMAÇÃO DOCENTE E OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

■ **O** aluno do curso de Letras que opta pela licenciatura tem de, ao longo da graduação, cumprir estágios supervisionados, que ocorrem em escolas das redes pública ou privada de educação básica. No total, os estudantes precisam obter 400 horas de estágio.

Essas horas são importantes para que ocorra a fusão entre todas as reflexões teóricas que ocorrem nos bancos universitários e a realidade da sala de aula (FAZENDA, 2010). Quando ocorre a união entre teoria e prática, muito provavelmente, o graduando poderá pensar, com respeito e empatia, sobre a postura do professor observado e também sobre seu desempenho docente durante as aulas (FARIAS, 2009). Ademais, é por meio desse exercício crítico que podem ser criadas, recriadas, transformadas, adaptadas e aprimoradas determinadas práticas pedagógicas.

Contudo, nem sempre os estágios ocorrem da melhor forma durante a licenciatura em Letras. O Conselho Nacional de Educação (CNE), desde 2002, por meio da Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, determina que o estágio ocorra em colégios públicos ou privados nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, que exista um regime de colaboração entre a instituição formadora e a escola em que transcorrerá o estágio e que, por fim, todo o estágio seja avaliado conjuntamente pela instituição de ensino superior e pela escola de educação básica.

De forma geral, não há um regime de colaboração entre as universidades formadoras e as escolas de educação básica que recebem os graduandos. Na verdade, ambas as instituições pouco, ou quase nada, se comunicam. Além disso, com constância, o estágio não é avaliado conjuntamente pelas instituições envolvidas, nem pelos professores que supervisionam o estágio na universidade nem pelos docentes que são observados nas escolas. Isso evidencia que não basta existir inúmeros textos legais se a realidade está muito longe de corresponder ao que está instituído nos documentos. Revela-se, então, a inquietante constatação de que nem sempre os estágios ocorrem de forma proveitosa para os licenciandos, sendo que outros fatores evidenciam, ainda mais, o tortuoso processo que envolve os estágios (MARTINS, 2014).

Em primeiro lugar, os alunos universitários têm grande dificuldade para conseguir uma escola para estagiar. Além de serem muito mal recebidos pela maioria dos secretários, professores, coordenadores e diretores, eles recebem várias respostas negativas – às vezes, três, quatro, cinco –, antes de conseguirem uma vaga. O ponto mais controverso disso tudo é o fato de professores, coordenadores e diretores, que um dia já foram estagiários, recusarem oferecer uma contribuição para a formação de jovens que, muitas vezes, têm dentro de si a vontade de melhorar o quadro da educação brasileira. Nesse contexto, são frequentes, ainda, frases desses mesmos funcionários que desestimulam os futuros professores, incentivando-os a sair da área e a procurar um outro curso superior.

Em segundo lugar, é muito corriqueiro que os professores universitários que supervisionam o estágio solicitem relatórios nos quais os graduandos narrarão e analisarão diversos aspectos do início ao final do processo. A questão é que esses relatórios geralmente

[...] comprovam que, depois de conseguir a vaga com dificuldade, os estagiários observam uma grande quantidade de aulas que apresentam muito mais exemplos insatisfatórios do que satisfatórios de práticas docentes. São descritos nos relatórios professores que solicitam que o estagiário ministre uma aula em seu lugar sem nenhum aviso prévio (porque naquele dia o docente não quer ministrar aulas); docentes que pedem que os graduandos corrijam atividades de produção de texto dos alunos da Educação Básica sem nem mesmo saber qual foi a proposta do professor ou ainda professores que utilizam palavras de baixo-calão com grande naturalidade, demonstrando total desrespeito pelos alunos e pelo ambiente. Além de se sentirem intrusos nas salas de aula dos professores observados, já que a maioria dos docentes da Educação Básica não se preocupa com o estagiário e deixa claro que a sua presença não é bem-vinda, os graduandos passam 700 horas observando práticas que transformam o ambiente escolar em algo maçante, cansativo e desestimulante [...] (MARTINS, 2014, p. 207).

Evidentemente, ao longo dos relatórios, também há relatos de professores comprometidos, que preparam suas aulas com esmero, que colocam em prática dinâmicas lúdicas, significativas e motivadoras para seus alunos e que conseguem êxito no ambiente escolar. Todavia, há um número relevante de relatos que retratam as práticas de não se preparar aula, de se repetir a mesma atividade durante várias aulas, de se passar uma aula inteira apenas colocando informações na lousa.

Regularmente, ainda se veem práticas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura em que predominam a memorização e a identificação mecânica de termos gramaticais e escolas literárias. Questiona-se, então, qual seria o papel do estágio supervisionado na formação do profissional da área de Letras, já que inúmeros estagiários terminam seus estágios com uma impressão negativa do dia a dia e da prática docente.

Faz-se essencial destacar, ainda, que, quando o estágio ocorre na rede privada de ensino, o graduando muito pouco pode se desenvolver em termos de prática docente, porque há uma “cultura escolar” de que os estagiários não podem liderar uma turma ou interferir na aula. Se na rede pública é comum levar o estagiário a assumir uma aula sem aviso prévio, na rede privada, ele passa a maior parte das horas estagiadas apenas observando o dia a dia pedagógico (MARTINS, 2014) – estágio de observação. Alguns alunos expõem nos relatórios que chegam a ouvir da direção da escola que os pais podem reclamar se um estagiário assumir a sala.

É significativo também evidenciar que os próprios graduandos criticam os relatórios, pois, normalmente, esses textos são lidos apenas pelo docente universitário na validação final do estágio. Dessa forma, os relatos e as reflexões geradas a partir das aulas assistidas nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio limitam-se à escrita do aluno e à posterior leitura do relatório por parte do professor.

Em função disso, o estágio, há vários anos, tem sido alvo de muitas críticas por parte dos discentes que passam por ele. Alguns educadores, por sua vez, julgam que só por meio dos estágios os futuros professores podem adquirir uma formação plena e útil para a vida profissional. Outros docentes acreditam que o objetivo dos estágios se perdeu na medida em que é cada vez maior o número de graduandos que se depara mais com práticas pedagógicas inadequadas e ineficazes do que com práticas adequadas e satisfatórias.

Todo esse contexto que envolve os estágios não condiz com o que determina o Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia:

Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos (BRASIL, 2001, p. 29).

A universidade é, ou deveria ser, um espaço de cultura e de desenvolvimento da autonomia e da criatividade. A construção do conhecimento não pode representar a capacidade de reproduzir nas provas o que os professores desenvolvem em suas aulas. Nesse sentido, os cursos de Letras devem “eliminar a rigidez estrutural do curso”, tendo, sim, “estruturas flexíveis que [...] deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno” (BRASIL, 2001, p. 29). A partir dessa reflexão, percebe-se que o docente universitário que acompanha os estagiários tem de desenvolver um trabalho muito bem-feito para que toda essa difícil situação não faça com que os estudantes dos cursos de licenciatura, que já não são muitos, desistam da profissão docente.

Em decorrência da pandemia da Covid-19, essa realidade, que já era árdua, ficou ainda mais problemática. Com a suspensão das aulas presenciais em meados de março de 2020 em todo o Brasil, os estágios foram suspensos. A maior parte dos alunos de licenciatura ainda não tinha começado as atividades do estágio supervisionado já que é grande o número de escolas que solicita que os estudantes iniciem os estágios no segundo mês de retorno às aulas (no caso, março) com a justificativa de que, no primeiro mês (em fevereiro), a escola ainda está se organizando em função de inúmeros remanejamentos que são necessários por causa das matrículas.

Os poucos alunos que haviam iniciado os estágios tiveram de parar de ir às escolas de educação básica. Surgiu a dúvida: como o estágio seria validado se nas próprias normativas do governo aparece a determinação de que os estágios precisam ocorrer nas escolas?

Como tudo que envolveu a pandemia, as decisões vieram aos poucos. As instituições de ensino superior, de forma geral, orientaram os professores que supervisionavam os estágios a aguardar instruções dos órgãos que regem a educação nacional.

No dia 28 de abril de 2020, um mês e meio depois da suspensão das aulas, o CNE aprovou, por unanimidade, diretrizes para orientar escolas de educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus. Vinte e um conselheiros votaram, em plenário virtual, um documento que trazia orientações e sugestões para todas as etapas de ensino, da educação infantil ao ensino superior. Em relação ao ensino superior, o CNE decidiu orientar que ocorresse a continuidade do processo de ensino-aprendizagem por meio de atividades não presenciais: síncronas ou assíncronas. O parecer foi elaborado com a colaboração do Ministério da Educação (MEC). Lê-se no parecer:

[...] é importante destacar que estudantes de cursos de Formação de Professores (licenciatura) que já cursavam em EaD, especialmente, estão com suas atividades de estágio paralisadas. Seria recomendável que esses estudantes pudessem estagiar como docentes a distância no caso do ensino fundamental séries finais e ensino médio em escolas públicas e particulares que tenham adotado as atividades a distância, mas, também, em ambientes não presenciais, de forma, inclusive a colaborar com a qualificação docente nessas modalidades (não presenciais) (BRASIL, 2020b, p. 9).

Depois que essas orientações foram publicadas, no dia 29 de abril de 2020, muitos cursos de licenciatura optaram por manter os estágios de forma remota, ou seja, os licenciandos assistiriam às aulas da educação básica da mesma maneira que os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio: de suas casas e pela tela do celular, *tablet* ou computador.

Contudo, o que parecia simples – uma mera mudança apenas de ambiente (do físico para o virtual) – acabou se tornando complexo por dois motivos: a maioria das escolas de educação básica ainda estava se organizando entre abril e maio para lidar com todas as dificuldades da pandemia e abrir o ambiente virtual das aulas para muitos estagiários acabou por expor demais os professores da educação básica.

A verdade é que ninguém estava preparado para a pandemia. O universo escolar brasileiro era, majoritariamente, presencial. Quando as aulas foram suspensas, todas as escolas e universidades procuraram se adaptar, da maneira mais rápida possível, ao ensino remoto, mas tudo foi alterado e adaptado muito mais lentamente do que o desejado.

O desconcerto foi tão grande que muitas escolas, pelo Brasil todo, das redes pública e privada, optaram por antecipar as férias escolares de julho, ainda em abril ou maio, para se organizarem. Tudo isso na esperança de que, em junho de 2020, a pandemia já estaria controlada e seria possível voltar ao ensino presencial logo na sequência. Entretanto, nada disso aconteceu. Abril e maio passaram e todo o universo escolar passou a compreender que a pandemia duraria muito mais do que o desejado.

Na prática, os estágios não começaram em maio, depois das orientações publicadas em 29 de abril. Muitas escolas estavam em férias forçadas e as que não optaram por esse caminho estavam ofertando muitas aulas gravadas (assíncronas) aos estudantes e havia, na época, poucas aulas síncronas.

Destaque deve ser dado às escolas públicas brasileiras que passavam pela pandemia de forma mais tortuosa ainda, pois tanto alunos quanto professores tinham menos recursos tecnológicos para as aulas, como computadores e internet rápida. Outro fator importante a ser citado é que nem todas as casas dispunham de um computador para cada filho que precisava assistir às aulas remotamente.

Essas mesmas residências nem sempre tinham internet rápida para dar conta de várias pessoas dependendo da internet e acessando-a ao mesmo tempo para assistir às aulas e trabalhar, já que muitos pais de alunos também estavam em *home office* devido ao decreto do isolamento social. Vê-se que as dificuldades apareciam de todos os lados.

Semanas depois, quando o ambiente em que ocorreriam as aulas síncronas já estava definido (como Zoom, Google Meet, Skype, Microsoft Teams, Jitsi Meet

ou Google Hangouts), optou-se, de forma geral, pelo Brasil, por dar início aos estágios de forma remota.

Em 7 de julho de 2020, novo parecer do CNE, nº 11/2020, foi homologado, trazendo novas orientações sobre os estágios supervisionados.

No caso dos cursos de licenciatura ou formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizagem não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc. [...] A substituição da realização das atividades práticas dos estágios de forma presencial para não presencial, com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, podem estar associadas, inclusive, às atividades de extensão e pesquisa das instituições e dos cursos superiores (BRASIL, 2020a, p. 17).

O problema foi que muitas aulas da educação básica começaram a ser invadidas por pessoas que desejavam brincar com professores e alunos. Isso aconteceu, porque os *links* das aulas síncronas vazaram, ou seja, foram enviados para pessoas que nem eram estudantes de educação básica nem licenciandos. O que ocorreu de fato é que várias aulas acabaram tendo de ser interrompidas, pois, por exemplo, desenhos obscenos passavam a aparecer na tela durante a explicação de determinado objeto do conhecimento.

Poucas escolas no Brasil dispunham de funcionários para controlar todos os indivíduos que entravam nas aulas síncronas. Aliás, os professores que já têm, rotineiramente, muitas funções, ganharam mais uma: ficar atentos aos intrusos. Mais uma vez, todos ainda estavam se adequando a essa nova realidade em função da pandemia da Covid-19.

Depois de inúmeros relatos de problemas e de infundáveis reclamações de pais de alunos, muitas escolas passaram a negar a presença de estagiários no ambiente virtual. Era vital encontrar outro caminho para validar os estágios, porque os licenciandos precisavam dessas horas para se formar. O universo escolar brasileiro já não pode contar com um número tão grande de formandos a cada ano. Atrasar a formatura desses universitários causaria consequências, principalmente, para as regiões mais pobres do país.

Foi, então, que surgiu a ideia, em algumas instituições brasileiras de ensino superior, de se criar propostas de trabalho condizentes com a realidade dos professores que ministram aulas na educação básica.

Durante a pandemia, por exemplo, foi grande o número de docentes que teve de aprender rapidamente a gravar aulas para os alunos dos ensinos fundamental e médio. Seria válido que os futuros professores da licenciatura fizessem exercícios de gravação de aulas. Assim, eles estariam produzindo materiais pedagógicos e desenvolveriam habilidades da prática docente necessárias para a gravação de videoaulas. Nesse caso, seriam desenvolvidas habilidades docentes para:

- criar roteiros das videoaulas;
- elaborar *slides* atraentes e que auxiliariam na compreensão do conteúdo;
- gravar materiais audiovisuais; e
- editar as videoaulas.

Outra possibilidade relatada por muitos professores formadores foi produzir instrumentos de avaliação *on-line*. Como a pandemia se estendeu, chegou o momento de avaliar os alunos da educação básica. Despontou mais um questionamento: como avaliar o aprendizado dos estudantes de forma remota? Alguns docentes, por exemplo, passaram a criar formulários pelo Google Forms ou a elaborar jogos por meio de *sites*, como o Kahoot. Por que não fazer os licenciandos desenvolverem também essa habilidade? Assim foi feito.

Embora tudo tenha ocorrido de forma um tanto quanto atribulada, é inquestionável que os universitários desenvolveram habilidades determinantes para a sua formação inicial, até porque, possivelmente, a educação não voltará a ser a mesma depois da pandemia.

Os licenciandos passaram a produzir o próprio conhecimento e os estágios não estavam mais calcados apenas nas observações das aulas assistidas na educação básica, como ocorria de maneira frequente nos estágios presenciais. Passou a ocorrer uma produção de conteúdo educacional virtual, o que provavelmente não ocorreria, pelo menos nos próximos anos, sem a pandemia.

Destaque deve ser dado, ainda, ao fato de que, em maio de 2021, é possível encontrar inúmeras escolas que fazem a seleção de professores, solicitando uma videoaula teste. O professor que se forma hoje precisa saber falar para a câmera, deve saber se posicionar no ambiente virtual, necessita dominar, minimamente, recursos digitais e ferramentas de edição e isso foi desenvolvido também em muitos bancos universitários durante a pandemia.

Ademais, é crucial lembrar que os futuros professores viram seus professores reinventarem-se rapidamente e isso também foi uma lição que receberam na formação inicial. Enquanto parte da sociedade esperava a pandemia passar, a classe dos educadores se reinventou e, de repente, tentou fazer com que milhões de alunos não fossem afetados.

PIBID EM TEMPOS DE PANDEMIA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) trata-se de um projeto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão do MEC que desempenha papel fundamental na regulamentação e fiscalização dos cursos de pós-graduação em todo o Brasil e que busca aprimorar também a formação de docente da educação básica.

De acordo com o Decreto nº 7.219, de junho de 2010, que instituiu o Pibid, com o programa, almeja-se “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010).

O programa oferta uma bolsa mensal de R\$400,00 a alunos das licenciaturas. Esses graduandos, supervisionados por um docente da instituição de ensino superior formadora, ministram aulas semanais em alguma escola da rede pública. Há, em função desse projeto, portanto, uma parceria efetiva e frutífera entre a educação básica e o ensino superior, ligação que também deveria ocorrer nos tradicionais estágios supervisionados, mas que, como abordado anteriormente neste texto, de maneira geral, não existe.

Em cada projeto, há um supervisor da área de formação (como Língua Portuguesa) na instituição de ensino superior formadora e outro supervisor na insti-

tuição de educação básica, sendo esse o professor titular da turma em que os pibidianos (nome dado aos licenciandos que participam do Pibid) aplicarão as propostas elaboradas por eles.

Inicialmente, são propostos encontros entre todos os envolvidos no projeto. Nessas reuniões, sempre se ouve bastante o supervisor da escola de educação básica em que o projeto ocorrerá, pois é crucial saber quais são as maiores necessidades dos educandos dos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio. É grande o número de supervisores que apresenta aos pibidianos os últimos resultados de avaliações oficiais de desempenho.

No estado de São Paulo, por exemplo, há o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), que, aplicado pela Secretaria da Educação do governo estadual, busca fazer, por meio de uma prova com questões objetivas, uma avaliação diagnóstica para orientar as estratégias de aprimoramento do ensino ofertado. Como o desempenho das escolas no Saresp é usado no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), o resultado dos alunos nessa avaliação é muito importante e cobrado pelos gestores, sem falar no bônus que é pago por desempenho aos profissionais da educação.

Com base nos resultados do Saresp, o supervisor da educação básica, que faz parte do Pibid, verifica em quais habilidades os alunos dos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio demonstraram maior dificuldade e informa sobre tudo isso aos pibidianos. A partir disso, planeja-se a elaboração de propostas que revisarão os objetos do conhecimento básicos para o desenvolvimento das habilidades que precisam ser aprimoradas.

A autora deste texto, que participa do Pibid, como supervisora voluntária de uma instituição formadora, desde 2012, considera esse momento inicial um dos mais importantes, porque é por meio dele que os licenciandos poderão ajudar verdadeiramente os alunos da educação básica a sanar suas dúvidas e a aprimorar suas habilidades.

Essa estratégia de usar as maiores dificuldades dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio também auxilia muito na formação docente inicial. Ministrando objetos do conhecimento pela primeira vez para uma turma de adolescentes não é uma tarefa fácil. Ministrando objetos do conhecimento para uma turma de adolescentes que já os viram antes e solucionar dúvidas e dificuldades exige ainda mais habilidade dos pibidianos.

Os benefícios só se ampliam com o transcorrer do Pibid. Além dos ganhos com a vivência real dos futuros professores nas salas de aula dos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio, os licenciandos fazem pesquisas sobre os objetos do conhecimento que serão trabalhados com os alunos da educação básica, refletem sobre a transposição didática dos conteúdos, estruturam planos didático-metodológicos para todas as aulas que ministrarão e preparam materiais didáticos. É a união efetiva da teoria vista nos bancos universitários à prática da sala de aula, elo tão imprescindível para a formação docente inicial.

Entretanto, o que já era muito bom acabou sendo afetado de forma positiva com a pandemia da Covid-19. Em janeiro de 2020, terminou uma edição do Pibid que começara em agosto de 2018. Diversas instituições de ensino superior se preparavam para o próximo edital do programa da Capes, que, inicialmente, começaria em março de 2020. Porém, o coronavírus se espalhou pelo mundo e o início da edição 2020-2021 do Pibid foi adiado.

O primeiro semestre de 2020 passou e o Pibid não foi iniciado. Na última semana de maio de 2020, a Capes enviou às universidades um ofício com algumas orientações sobre a implementação dos projetos institucionais e com uma possível data de início das atividades referentes ao Pibid: 3 de agosto de 2020.

Supervisores e alunos das licenciaturas se cadastraram na Plataforma de Educação Básica e foram inseridos no sistema da Capes na primeira semana de junho. Contudo, a pandemia continuava a se espalhar e o número de mortos, devido à Covid-19, aumentava cada vez mais.

Então, a Capes, representada pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), enviou, na primeira semana de julho, mais um ofício às universidades, permitindo que as instituições escolhessem iniciar os trabalhos nos meses de agosto, setembro, outubro ou novembro, em função dos diferentes momentos que as regiões brasileiras vivem durante a pandemia. Nesse último ofício, também aparecia a possibilidade de o Pibid ocorrer por meio de atividades exclusivamente remotas, enquanto persistisse a situação de emergência pública por causa da Covid-19 (CAPES, 2020a).

Depois de definida a data de início do Pibid, em cada instituição, era obrigatório enviar um ofício à Capes com essa data para oficializar o período inicial e final da vigência de 18 meses do projeto. Por causa dos números preocupantes da pandemia de 2020, os supervisores das áreas de Letras, Pedagogia, Matemática e Biologia, da instituição usada como foco de estudo neste texto, decidiram aguardar mais dois meses para dar início ao Pibid.

Em setembro de 2020, começaram os planejamentos para que as aulas remotas do Pibid pudessem começar efetivamente em outubro de 2020. Mesmo já tendo vivido a experiência de participar do projeto em quatro outros editais, a experiência foi completamente diferente. O Pibid era um projeto de sucesso, mas agora havia a dificuldade de ministrar as aulas a distância. Além disso, o planejamento teria de ser outro.

Repetiu-se, então, o processo de ouvir a supervisora da educação básica para saber que tipo de trabalho ela gostaria que os pibidianos executassem. Em um contexto remoto, era primordial compreender qual seria a melhor plataforma para que as aulas ocorressem. Também foi discutido se seriam mais proveitosas aulas síncronas ou assíncronas. Tanto a supervisora da educação básica quanto a supervisora da instituição formadora de ensino superior e seus pibidianos julgaram que o processo seria mais satisfatório se ocorresse por meio de aulas síncronas, ou seja, ao vivo.

Na sequência, foi fundamental definir em qual plataforma as aulas ocorreriam. Os alunos da universidade estavam acostumados a usar o recurso BigBlueButton (BBB), da plataforma Moodle, porém os estudantes do estado de São Paulo faziam uso do Google Meet, com o apoio do Google Classroom – recurso por meio do qual eram compartilhados materiais e enviadas atividades propostas pela professora titular das turmas que fariam parte do Pibid. Definiu-se que o Pibid também ocorreria no Google Meet.

Por questões técnicas e jurídicas, não foi possível que as aulas do Pibid ocorressem no Google Meet e no Google Classroom, que os educandos da escola pública já usavam oficialmente com a supervisora da educação básica. Os pibidianos abriram uma sala de aula virtual no Google Classroom para cada turma para as quais ministrariam aulas e semanalmente enviariam os *links* do Google Meet para que os alunos pudessem assistir às aulas elaboradas pelos pibidianos.

A supervisora voluntária da instituição formadora de ensino superior, autora deste texto, teve a ideia de convidar um ex-pibidiano para ministrar uma capacitação sobre o Google Meet e sobre o Google Classroom para os pibidianos, porque esse antigo aluno tinha familiaridade com as ferramentas, pois na escola em que ele trabalhava essas eram as principais plataformas usadas e os pibidianos não conheciam as ferramentas. A troca seria muito proveitosa: um antigo aluno ofertando possibilidades de recursos para os atuais pibidianos.

A própria supervisora voluntária da instituição formadora de ensino superior nunca tinha feito uso do Google Classroom. A universidade em que trabalha faz uso do Moodle há quase duas décadas. Por que não chamar um antigo aluno da graduação, que também foi pibidiano, para auxiliá-la? Freire (2005, p. 79) sempre evidenciava que:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Não era, inclusive, só uma questão de compreender os mecanismos por meio dos quais funcionavam o Google Meet e o Google Classroom, mas compreender como eles poderiam auxiliar os pibidianos nas aulas remotas, lembrando que era a primeira vez em que o Pibid não ocorreria de forma presencial na escola pública.

A capacitação ocorreu e os pibidianos saíram da tarde de discussão repletos de ideias. Esse encontro também fez gerar nos futuros professores um desejo ainda maior de fazer a diferença na vida dos alunos da educação básica. A gratidão pela fala do antigo pibidiano ficou evidente. O relato de sua experiência anterior com o Pibid fez diferença na formação dos novos pibidianos.

Com os recursos definidos e de posse das habilidades que seriam trabalhadas, os pibidianos passaram duas semanas preparando as atividades que seriam aplicadas no primeiro mês do Pibid, em outubro.

Com o início das aulas remotas, surgiram dificuldades – muitas. Primeiramente, os mesmos alunos que ficavam de câmera fechada em suas próprias aulas na universidade se viram “sozinhos” ao notar que quase todos os alunos da educação básica não abriam suas câmeras. O que foi visto durante o período de pandemia é que, de forma geral, só abriam câmeras e microfones estudantes que eram obrigados a fazê-lo por determinação das escolas ou dos professores.

Essa questão, então, deve ser trabalhada nos cursos de formação docente. O educador precisa saber que terá de ministrar uma boa aula, com seus alunos abrindo ou não a câmera. Da mesma forma, os pibidianos externaram que ficaram segundos sem saber o que fazer ao propor algum tipo de reflexão durante as aulas e os discentes da educação básica não responderem. Em algumas situações, nenhum microfone foi aberto.

Evidentemente, com o tempo, os pibidianos se aproximaram dos alunos da educação básica e mais câmeras passaram a ser abertas, assim como mais microfones. Os futuros professores compreenderam a importância da construção de um vínculo afetivo. Se, em sala de aula presencial, a maioria dos alunos não gosta de ser exposto, no ambiente virtual, isso se amplia.

O *ciberbullying* é muito nocivo, assim como o medo de virar *meme* depois de um *print* na tela. Foi basilar criar vínculo para que câmeras e microfones fossem abertos. Os alunos da educação básica tinham de se sentir seguros para abrir câmeras e microfones. É necessário ressaltar também que alguns estudantes moram em residências muito pequenas, dividem os cômodos com outros membros da família e, às vezes, o barulho da casa impede que o aluno abra câmera e/ou microfone. É possível dizer, então, que o Pibid desenvolveu nos futuros professores o sentimento de empatia. Era, mais do que nunca, necessário reconhecer a situação de vida de cada um dos educandos.

Outra questão importante é que estratégias que dariam certo no ambiente físico tiveram de ser repensadas para o ambiente remoto. Isso também foi importante, pois desenvolveu a criatividade docente dos pibidianos, que saíram das aulas com novas estratégias. Foi a partir de reflexões sobre o que daria ou não daria certo no ambiente remoto que se optou por fazer uso de jogos digitais no Pibid remoto.

Vários jogos foram criados. A resposta dos alunos da educação básica foi muito melhor do que nas aulas anteriores. No ambiente físico, jogos, normalmente, conseguem mobilizar um maior número de alunos. No ambiente remoto, isso é potencializado. Atividades lúdicas facilitam o aprendizado, envolvem os discentes e trazem alegria ao coração dos estudantes – sentimento tão importante em um dos períodos históricos mais tristes do Brasil, momento em que mesmo já existindo vacina para a Covid-19 milhares de brasileiros perderam suas vidas.

A entrega de exercícios solicitados também representou uma adversidade. Os pibidianos perceberam que nem todos os alunos da educação básica dispunham de computador para fazer exercícios ou escrever um texto. Era grande a quantidade de educandos que só tinha um computador em casa. Aliás, a maioria dos estudantes assistia à aula também pelo celular. Essa constatação foi significativa para a montagem dos *slides*, que eram usados durante a aula no Google Meet. Usam-se certas estratégias na montagem de *slides* para serem visualizados da tela do computador. Muitas outras estratégias teriam de ser usadas para montar *slides* que seriam visualizados da tela do celular. Evidentemente, assistir às aulas pelo celular era melhor do que não assistir às aulas, mas é inegável que o trabalho ficava mais tortuoso.

Um fato curioso é que a pandemia acabou por afetar, parcialmente, positivamente (se é que é possível dizer isso), os alunos que cursavam licenciatura durante o período em que o coronavírus tirava tantas pessoas de nossas vidas. É importante destacar que esses licenciandos já desenvolviam nos componentes curriculares, voltados para práticas pedagógicas, o uso da tecnologia educacional. Porém, muito dificilmente, eles ministrariam aulas remotas em 2020 se a pandemia não tivesse acontecido.

Discute-se a possibilidade de uma educação remota há alguns anos, porém, nem todos os cursos de licenciatura trabalham com essa possibilidade em seus currículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado, como já exposto neste texto, há anos tem sido alvo de muitas discussões no ambiente acadêmico por parte dos professores que

formam outros docentes e pelos próprios alunos, que passam por um processo, sistematicamente, árduo e desestimulante.

É emergencial “vivificarmos o discurso da educação transformadora nos processos formativos” (FARIAS, 2009, p. 147). O Pibid faz isso. Ele oferta um caminho formador mais significativo para o futuro professor.

As experiências vividas pelos professores em seus processos de formação – quer inicial quer continuada – interferem nos seus saberes pedagógicos e também nos seus saberes de experiência, fazendo-os apoiar ou refutar teorias e práticas. A complexidade das situações de ensino e de aprendizagem nos espaços formativos corrobora para que esses sujeitos elejam determinadas referências para seu fazer pedagógico (FARIAS, 2009, p. 145).

O Pibid permite que o graduando tenha uma vivência real de sala de aula, às vezes, diferente da vivência que o estágio supervisionado proporciona. O licenciando se torna professor de uma turma e desenvolve atividades e projetos previamente pensados e preparados. Há o surgimento de uma prática docente própria e não copiada de outros mestres.

Além disso, em um país em que tudo o que envolve a educação é extremamente difícil, o Pibid propicia um vínculo entre instituições que nem sempre dialogam: as universidades e as escolas de educação básica. Surge, dessa forma, uma ligação entre instituições fundamentais para a formação de bons professores. Esse mérito é do Pibid.

Com a pandemia, o Pibid também foi afetado, mas, surpreendentemente, muitos frutos vieram com a sua versão em formato remoto. Os graduandos, que estavam acostumados a ministrar aulas presenciais – assim como os seus próprios professores –, tiveram de se reinventar, repensar práticas e se permitir ser esse novo educador que transforma vidas. Não agora presencialmente, mas por meio da tela do celular, predominantemente.

Aulas foram repensadas, estratégias foram reconfiguradas, recursos tecnológicos foram aprendidos e o Pibid remoto aconteceu. A autora deste texto preferiria que a pandemia não tivesse ocorrido, mas é certo que os pibidianos que passaram pelo Pibid remoto vivenciaram uma experiência docente mais sólida e moderna.

A partir de agora, os cursos de formação docente inicial precisam formar os licenciandos para os múltiplos contextos em que o professor pode atuar: ambiente presencial, a distância, remoto ou híbrido. Entretanto, uma questão se manteve inalterada: o professor continua sendo fundamental para o desenvolvimento de outros seres humanos. O professor continua a ser mediador no processo de construção do conhecimento.

INITIAL TEACHER EDUCATION, TEACHING INTERNSHIP, AND PIBID WITHIN THE PANDEMIC CONTEXT

Abstract: After the effects of the Covid-19 pandemic, the Brazilian scholar universe has been through several adaptations due to the cessation of the classes at the schools. In 2020, the start of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência [Pibid]) was put off. However, ten months after the postponement, the pro-

gramme was occurring remotely. This text is about this experience: we describe the necessary changes that happened so that the students of the Language Arts degree could teach Portuguese Language remote classes for elementary and high school students, as well as the difficulties and benefits for the initial teaching education.

Keywords: Pandemic. Initial teacher education. Licentiate in Portuguese. Pibid. Portuguese language.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 jul. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 de agosto de 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. *Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19*. Brasília: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 nov. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). *Ofício Circular nº 08/2020-DEB/CAPES*. Orientações sobre a implementação dos projetos institucionais do Programa Pibid. Brasília, 6 jul. 2020a. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/388/o/Oficio_CAPES_PIBID.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). *Ofício nº 71/2020-DEB/CAPES*. Orientações sobre a implementação dos projetos institucionais. Brasília, 27 maio 2020b.

FARIAS, I. M. S. de *et al.* *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2009. (Série Formar).

FAZENDA, I. C. A. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 20. ed. Campinas: Papirus, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MARTINS, V. B. *A utilização de redes sociais na formação docente: o acompanhamento dos Estágios Curriculares Supervisionados por meio do Facebook*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2014.