


Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica na Modalidade de Ensino Remoto: que lugar é esse?


Supervised Internship and Pedagogical Residency in the Remote Teaching Modality: what is this place?

Pasantía Supervisada y Residencia Pedagógica en la Modalidad de Educación Remota: ¿qué es este lugar?


Soraya de Araújo Feitosa¹

 <https://orcid.org/0000-0002-2876-9335>

Jamile Rossetti de Souza²

 <https://orcid.org/0000-0002-1161-9912>

Eugênia Karla Ferreira de Sousa Villória³

 <https://orcid.org/0000-0002-9518-1929>

Resumo: Esse artigo apresenta reflexões acerca do estágio supervisionado e da residência pedagógica na modalidade de ensino remoto, a partir de experiências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAp/UFRR), nos anos letivos de 2020 e 2021. O objetivo central é discutir sobre os desafios didático-metodológicos do estágio supervisionado e da residência pedagógica nessa modalidade de ensino. A pesquisa é descritivo-explicativa com abordagem qualitativa. Entre os instrumentos de coleta de dados estão: diário de bordo, videoconferências e relatórios. Nos resultados verificou-se que, diante do cenário de pandemia, o estágio supervisionado e a residência pedagógica sofreram adaptações para atender as demandas acadêmicas e educacionais, configurando-se como espaço dinâmico e ativo para a formação inicial docente, proporcionando ação-reflexão sobre o currículo escolar, trazendo implicações nos processos de ensino-aprendizagem e nas necessidades reais do aluno, sobretudo em contextos extremos.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Residência pedagógica. Ensino remoto.

Abstract: This article presents reflections on the supervised internship and pedagogical residency in the remote teaching modality, based on experiences in the early elementary school years at Colégio de Aplicação (school

¹ Doutoranda na Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Mestre em Ensino de Ciências pela UERR. Professora EBTT na Universidade Federal de Roraima. E-mail: soraya.feitosa@ufrr.br.

² Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG, Mestre em Letras pela UFRR. Professora EBTT da Universidade Federal de Roraima. E-mail: Jamile.rossetti@ufrr.br.

³ Mestre em Ensino de Ciências pela UERR. Professora EBTT na Universidade Federal de Roraima. E-mail: eugenia.villoria@ufrr.br.

lab) of the Federal University of Roraima (CAp/UFRR), in the academic years of 2020 and 2021. This research aims to discuss the didactic-methodological challenges of supervised internship and pedagogical residency in this teaching modality. It has a qualitative approach, and it is characterized as an explanatory-descriptive study. The data-collection tools used were field diary, videoconferences, and reports. The results have shown that, in the face of the pandemic scenario, the supervised internship and the pedagogical residency underwent adaptations to fulfill academic and educational demands, such as: constituted themselves as a dynamic and active space for initial teacher training; they provided action-reflection on the school curriculum and brought implications for the teaching-learning processes and the student's real needs, especially in extreme contexts.

Keywords: Supervised internship. Pedagogical residency. Remote teaching.

Resumen: Este artículo presenta reflexiones sobre la pasantía supervisada y la residencia pedagógica en la modalidad de educación a distancia, a partir de experiencias en los Primeros Años de la Educación Fundamental en el Colégio de Aplicação de la Universidade Federal de Roraima (CAp/UFRR), en los años académicos 2020 y 2021. El objetivo principal de este estudio es discutir los desafíos didáctico-metodológicos de la pasantía supervisada y la residencia pedagógica en esta modalidad de educación. La investigación tiene un enfoque cualitativo y se caracteriza por ser descriptiva-explicativa. Entre los instrumentos de recopilación de datos utilizados se encuentran: videoconferencias e informes. En los resultados se constató que, ante el escenario de pandemia, la pasantía supervisada y la residencia pedagógica sufrieron adaptaciones para atender las demandas académicas y educativas, configurándose como un espacio dinámico y activo para la formación inicial docente, propiciando la acción-reflexión sobre la escuela, el currículo, las implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje y las necesidades reales del estudiante, especialmente en contextos extremos.

Palabras clave: Pasantía supervisada. Residencia pedagógica. Educación remota.

Introdução

O cenário pandêmico afetou, em curto espaço de tempo, diferentes estruturas políticas, econômicas e sociais. Nesse contexto, o sistema educacional também precisou de uma reorganização, pensando em formas de garantir aprendizagem nessa 'nova realidade' global. Equitativamente, o componente curricular de estágio supervisionado e residência pedagógica precisaram adaptar-se às novas formas de aprender e ensinar.

É fato que o estágio supervisionado e a residência pedagógica enriquecem o currículo e são oportunidades para complementar a experiência acadêmica, além de preparar o estudante para o mundo do trabalho. Nesse sentido, a relevância deste estudo está nas discussões levantadas em torno da formação docente e dos desafios que influenciam nesse processo. Por isso, além de debater sobre o currículo, o objetivo central deste manuscrito é discutir sobre os desafios didático-metodológicos do estágio e da residência pedagógica na modalidade de ensino remoto.

O projeto de redação desta pesquisa apresenta, inicialmente, um breve contexto histórico, seguido das leis que regulamentam o estágio supervisionado e a residência pedagógica. Posteriormente, são discutidas as normativas que amparam esses componentes curriculares no Colégio de Aplicação. Depois, é realizada a caracterização da pesquisa, a apresentação das estratégias e instrumentos utilizados no desenvolvimento do estudo e os resultados obtidos. E, ao final, são apontadas algumas considerações em torno do trabalho desenvolvido, bem como as reflexões sobre as especificidades do ato educativo nesse panorama pandêmico.

Panorama histórico

Para que se compreenda o espaço do estágio supervisionado na área da Pedagogia, é fundamental recuperar a trajetória do curso de licenciatura em Pedagogia dentro da história da educação. Isso porque, como ressalta Regly (2021, p. 2):

Esta perspectiva histórica sobre a formação nos ajuda a entender os desafios e possibilidades presentes nas práticas desses profissionais nos dias atuais e [...], traz consigo, elementos significativos e que implicam na constituição do perfil e identidade profissional do pedagogo.

O marco para a história dos cursos de Pedagogia data da década de 1930, quando ocorre a criação destes por meio do decreto-lei 19.852 (REGLY, 2021), na Universidade do Rio de Janeiro. Contudo, a estrutura do curso já inicia sem um olhar mais atento para o pedagogo, uma vez que a preocupação estava muito mais na preparação do discente para a educação secundária do que uma efetiva formação para o docente.

Nesse sentido, começa a fragmentação do curso, com o esquema 3+1 (DALBEN, 2007). Com este modelo, o pedagogo seria bacharel (3 anos) e só necessitaria cursar mais um ano com didática geral e específica para tornar-se licenciado, sem qualquer menção ao estágio.

Nos anos de 1960, o modelo 3+1 é extinto e a formação passa a ter um caráter imitativo (REGLY, 2021). Os acadêmicos já passam a exercer uma prática, mas esta não tem associações diretas com a produção científica, sem reflexão (PIMENTA; LIMA, 2004). A formação fragmentada, de acordo com Dalben (2007), ficou estagnada até a década de 1980, quando as discussões do período de redemocratização passaram a movimentar também a estruturação dos cursos de licenciatura. Ainda assim, de acordo com Regly (2021, p. 11), o parecer 161/86 do Conselho Federal de Educação (CFE), “[...] não delibera ou define, de maneira clara, quais seriam os caminhos a serem trilhados pelos formadores e formandos do Curso de Pedagogia”. Coimbra (2020) corrobora com esse pensamento ao indicar que o parecer 161/86 não sistematizou uma proposta de consenso nacional sobre a formação dos profissionais da educação. Contudo, um número significativo de cursos pelo país apresentou ao CFE habilitações com foco na docência e, conseqüentemente, propostas de estágio supervisionado. Porém, este movimento é incipiente e localizado.

Na década de 1990, os cursos acompanham a “[...] perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 119). Assim, ocorre uma aceleração da formação em pedagogia, flexibilizando a carga horária dos estágios e a modalidade de oferta das disciplinas pedagógicas.

Foi na primeira década dos anos 2000 que uma estrutura mais coesa se iniciou. A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Este documento, articulado à Lei 9.394/1996, consolidou a função do pedagogo e acenou para uma organização curricular comum entre as instituições de ensino. Outrossim, o estágio supervisionado ganhou relevante posição no currículo, sendo indicado como ferramenta para “[...] promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar” (BRASIL, 2002, p. 6).

É importante dizer que não havia uma organização de carga horária, períodos ou campo de atuação do estágio até esse momento. Apenas com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que reordenou as Diretrizes para os Cursos, o estágio supervisionado apareceu de forma estruturada, indicando tempos e espaços de atuação.

Com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, define-se o estágio supervisionado como um importante componente curricular, sendo, dessa forma, um ato educativo escolar desenvolvido no ambiente de trabalho que visa a preparação para a ação produtiva. A referida Lei acrescenta que o estágio precisa integrar o itinerário formativo do educando favorecendo o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e da contextualização curricular, e tendo como objetivo o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

De acordo com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE),

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015, Art. 1º, §2º).

Nesse contexto, conforme as Diretrizes Nacionais Curriculares, a formação inicial e continuada deve ser planejada e alinhar-se aos princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas públicas.

O artigo 3º da referida resolução aponta que

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e

implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, Art. 3º).

Conforme o artigo 3º, o profissional do magistério deve ser formado para atuar em diferentes etapas e modalidades da educação básica e, mais que atuar, oferecer um ensino de qualidade.

Sobre a formação de profissionais do magistério da Educação Básica, a Resolução nº 2 CNE/CP 2015 apresenta 11 princípios:

Quadro 1: Princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

I - A formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
II - A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;
III - A colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;
IV - A garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;
V - A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
VI - O reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;
VII - Um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;
VIII - A equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
IX - A articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;
X - A compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;
XI - A compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

Fonte: BRASIL, 2015.

O estágio curricular supervisionado tem finalidades bem definidas e entre elas destacam-se: oferecer ao acadêmico condições de aprender sua profissão na prática; avaliar a capacidade do acadêmico em um ambiente prático; supervisionar e reorientá-lo durante suas atividades; emitir relatório sobre as atividades desenvolvidas periodicamente como forma de acompanhar e avaliar o desempenho.

Ao basear-se na literatura e nas leis vigentes, é possível inferir sobre a formação de profissionais do magistério como instrumento de consolidação de uma educação de qualidade. Nesse sentido, as discussões seguintes estão voltadas para a formação docente do estagiário e do residente no Colégio de Aplicação.

Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica no Colégio de Aplicação

De acordo com o Regimento do Colégio de Aplicação, o acompanhamento do estágio é realizado por meio da Coordenação de Estágio, Pesquisa e Extensão (CORDEPE) que tem como objetivo promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de ações de extensão, bem como a ampliação do campo de estágios e pesquisa no âmbito da Educação Básica. Para isso, visa o estreitamento entre as relações com os demais cursos e órgãos superiores de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Roraima e de outras instituições de ensino superior. O quadro 2 apresenta algumas das atribuições da CORDEPE:

Quadro 2: Atribuições da CORDEPE

- Receber, acolher e orientar os docentes supervisores e acadêmicos de estágio;
- Avaliar a viabilidade das propostas de estágio;
- Acompanhar as atividades relacionadas aos estágios supervisionados da Educação Básica;
- Fazer o registro dos estagiários e dos docentes que os supervisionam em suas turmas, mantendo a documentação completa e atualizada;
- Apresentar os estagiários ao professor supervisor e à equipe escolar;
- Informar aos Coordenadores as atividades de estágio;
- Emitir declarações referentes as atividades de estágios, pesquisa e extensão;
- Elaborar e encaminhar relatórios demonstrativos das atividades de estágio, pesquisa e extensão para a Direção;
- Acompanhar atividades de pesquisa e extensão realizadas no Colégio de Aplicação;
- Divulgar os editais das agências de fomento para projetos de pesquisa e extensão;
- Manter arquivo atualizado com os processos (projetos, pareceres, relatórios finais) das atividades de pesquisa e extensão.

Fonte: Regimento do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAp/UFRR), RESOLUÇÃO CUNI/UFRR Nº 11, de 3 de setembro de 2020.

Como componente curricular o estágio supervisionado está presente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Roraima. No curso de Pedagogia, de maneira específica, é concebido como espaço fundamental da formação acadêmica, possibilitando a articulação entre teoria e prática a partir das vivências dos estagiários em diferentes espaços pedagógicos, tanto escolares como não escolares.

O Centro de Educação (CEDUC) da Universidade Federal de Roraima, aponta o estágio como parte integrante da formação profissional, a qual o curso tem buscado primar pela qualificação e competência de profissionais críticos e comprometidos com uma educação emancipatória e cidadã (UFRR, 2004).

O CEDUC, em sua política de estágio no curso de pedagogia, apresenta o estágio curricular como um instrumento privilegiado que possibilita a reflexão e a compreensão da dinâmica da realidade educacional, favorecendo o reconhecimento da prática pedagógica e das concepções de educação que permeiam diferentes ambientes em que ocorrem as práticas educativas. Entre os objetivos definidos na Política de Estágio Curricular do CEDUC/UFRR estão:

[...] Proporcionar aos licenciados em pedagogia a vivências da prática pedagógica e a análise do contexto educacional em que estão inseridos no exercício da profissão; [...] Formar professores com competência teórica, metodológica e política, que integrem em sua atuação conhecimentos, habilidades, crenças, valores, e compromissos com a realidade da prática pedagógica; Aprimorar o nível de atuação do estagiário, oferecendo experiências profissionais inovadoras; propiciar ao estagiário a intervenção e a iniciação profissional em espaços escolares e não escolares; Possibilitar ao estagiário a iniciação científica a experiência na docência no ensino de educação infantil e ensino fundamental; Valorizar a autoavaliação como um meio de traçar metas em termos de aperfeiçoamento pessoal e profissional; Proporcionar a vivência de situações reais de utilização dos conhecimentos adquiridos criticando-os, avaliando-os e planejando ações coerentes com a realidade escolar (UFRR, 2004, p. 10).

Nesse sentido, o estágio curricular não se resume a um componente do currículo, pois é um espaço de formação pessoal e profissional.

O Programa Residência Pedagógica da UFRR segue na mesma direção e apresenta como objetivos:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e
IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (UFRR, 2020, p. 2).

De maneira geral, a Residência Pedagógica da UFRR visa fomentar a implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica e fornecer formação de qualidade aos futuros professores.

Nesse Programa há duas definições importantes: residente e preceptor. O residente é o discente com matrícula ativa em curso de licenciatura e o preceptor é o professor da escola de educação básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades

desenvolvidas na escola-campo. O quadro 3 apresenta algumas atribuições dos residentes e dos preceptores:

Quadro 3: Atribuições de preceptores e residentes

Atribuições dos preceptores	Atribuições dos residentes
<ul style="list-style-type: none">-Auxiliar os(as) docentes orientadores(as) na elaboração do plano de atividades do núcleo de residência pedagógica;-Orientar o(a) residente na elaboração de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica, em conjunto com o orientador;-Acompanhar e orientar as atividades do(a) residente na escola de educação básica, zelando pelo cumprimento do plano de atividades;-Controlar a frequência dos residentes;-Avaliar periodicamente o residente e emitir relatório de desempenho;-Reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores para socializar conhecimentos e experiências;-Articular-se com os gestores e outros professores da escola para estabelecer uma rede institucional colaborativa de socialização de conhecimentos e experiências;-Participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do Programa;-Participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES ou pela Capes.	<ul style="list-style-type: none">-Exercer suas tarefas, conforme plano de atividades elaborado juntamente com o professor orientador do subprojeto;-Elaborar planos de aula sob orientação do docente orientador e do preceptor;-Entregar mensalmente ao orientador o registro das atividades desenvolvidas;-Elaborar relatórios de suas atividades, entregando-os nos prazos estabelecidos pelo docente orientador;-Participar de reuniões de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades;-Participar de eventos científicos e de extensão com o objetivo de divulgar os conhecimentos adquiridos durante o Programa de Residência Pedagógica.

Fonte: Adaptado de UFRR (2004; 2020).

Conforme exposto, tanto o Estágio Supervisionado como a Residência Pedagógica visam incentivar a formação docente, mobilizando o licenciando ao exercício, de forma ativa, da relação entre teoria e prática, colocando em exercício o conhecimento alcançado na academia, além de adquirir experiência e ampliar a rede de contatos.

Desafios didático-metodológicos do estágio supervisionado e da residência pedagógica no ensino remoto

Devido a pandemia veio a necessidade de isolamento social e, com isso, as rotinas escolares sofreram mudanças significativas: as salas de aula deram espaço às salas virtuais de aprendizagem; plataformas de ensino foram adotadas como forma de garantir a continuidade das ações pedagógicas; aplicativos de videoconferências se tornaram recursos didáticos; canais digitais exerceram papel fundamental para a exposição de conceitos, ou seja, todo o ambiente físico escolar deu lugar para espaços e instrumentos virtuais/digitais.

As formas de ensinar e aprender precisaram se adequar à nova realidade mundial. O isolamento social trouxe desafios para pais, professores e alunos. A tecnologia, os recursos multimídia e digitais assumiram função essencial no processo de ensino e aprendizagem. A escola adentrou, literalmente,

nos lares das pessoas tornando-se necessário, por exemplo, adequações de espaço, conexão com a internet e investimentos em equipamentos.

Pensando especialmente na educação básica, é importante destacar que a educação à distância (EaD) ou híbrida não está prevista para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Por isso, as proposições que ocorreram a partir da demanda gerada pela pandemia, buscaram inovações e a garantia das aprendizagens.

A Portaria nº 343 do Ministério da Educação, de 17 de março de 2020, estabeleceu o seguinte:

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 (BRASIL, 2020, art. 1º).

Dessa forma, as instituições de ensino, por meio dos sistemas educacionais, adaptaram carga horária, formatos de atividades e, especialmente, os meios para desenvolver atividades não presenciais como possibilidade para os alunos seguirem aprendendo, mesmo estando isolados em casa. Nesse sentido, em virtude da pandemia da COVID 19, o ensino presencial abriu espaço para outras modalidades de ensino-aprendizagem, como o ensino remoto, a EaD e o ensino híbrido. O quadro 4 apresenta algumas características dessas modalidades de ensino:

Quadro 4: modalidades de ensino

Modalidade de ensino	Características
Ensino presencial	Acontece em tempo real, presencial, ou seja, os alunos têm contato direto com seus professores, colegas e comunidade escolar em geral e as ações didáticas acontecem na sala de aula.
Ensino remoto	Acontece somente na forma online e a transmissão das aulas se dá em tempo real em plataformas virtuais. Tanto o professor como os alunos realizam as atividades nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial. Ou seja, a rotina de sala de aula continua o que muda é o ambiente que agora é virtual e que pode ser acessado de diferentes localidades. O ensino remoto utiliza recursos didáticos tecnológicos para enriquecer as aulas.
Ensino híbrido	Possibilita a combinação entre o ensino presencial e propostas de ensino online (remoto), unindo educação à tecnologia. São utilizados diversos recursos didáticos como a criação de conteúdos assíncronos, que podem ser em formato de áudio, vídeo, texto entre outros, por isso as aulas podem, ou não, acontecer em tempo real.
Educação à distância (EAD)	É um modelo realizado de forma previamente planejada com parte ou totalidade do curso ministrado à distância, com apoio de tutores, recursos audiovisuais e tecnologias.

Fonte: Elaboração própria das autoras (2021).

Em relação ao ensino híbrido é importante destacar que envolve a utilização das tecnologias, apresentando aos educadores formas de integrá-las ao currículo escolar. Além disso, essa modalidade apresenta práticas que integram o ambiente online e o presencial. Nesse sentido, o ensino híbrido apresenta como vantagens: maior engajamento discente, melhor aproveitamento do tempo, ampliação do potencial da ação educativa visando intervenções efetivas e aproximação da realidade escolar com o cotidiano do aluno. Em conformidade com Moran (2015) e Silva (2017), o ensino híbrido possibilita a organização de informações básicas nos ambientes virtuais de aprendizagem, deixando para ser realizada na sala de aula apenas as atividades mais complexas, que serão supervisionadas pelo professor. Além disso, esse modelo de ensino permite ao professor planejar caminhos para atender às necessidades individuais de cada aluno, articulando processos formais e informais de ensino e aprendizagem.

O ensino remoto, no que diz respeito às atividades mediadas por tecnologias e plataformas de streaming, segue os princípios da educação presencial, respeitando os horários e o tempo previsto no plano pedagógico. Entre as vantagens dessa modalidade de ensino, são destacadas: o acesso aos materiais nas turmas virtuais (como rotinas e guias explicativos, atividades, vídeos de orientação e de conteúdos), a não necessidade de deslocamento para a escola e, em consequência disto, a redução de gastos com transporte (MENDES et al., 2020).

Todas as questões advindas da pandemia colocaram a escola em uma rotina que exigiu um educador com perspectivas diferentes, que precisou se reinventar, se adaptar às novas tecnologias e metodologias. Da mesma forma, exigiu um novo estagiário/residente, que também precisou passar por essas transformações didático-metodológicas.

A nova forma de ensino, advinda do cenário pandêmico:

[...] requer nova metodologia, na qual a abordagem do conteúdo também precisa ser feita de uma forma diferenciada, tendo em vista que mesmo para os estudantes com acesso aos meios tecnológicos, há limites para a apreensão de conteúdo. Na sala de aula presencial há maior suporte e contato direto com o professor (SOUZA; MIRANDA, 2020, p. 83).

Souza e Miranda (2020) também ressaltam que nem todos os conteúdos se adequam de forma satisfatória ao ensino remoto.

Outros fatores também precisam ser considerados quanto ao ensino híbrido e/ou remoto. O analfabetismo digital e tecnológico e a acessibilidade, por exemplo, são questões que afetam diretamente no processo de ensino e aprendizagem na atual situação global. Nesse sentido, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, ao analisar as situações de acessibilidade, criou estratégias para amenizar tais dificuldades.

Em relação às questões digitais e tecnológicas a instituição ofereceu cursos aos alunos e seus responsáveis para ensinar a manusear as plataformas educacionais adotadas, além de produzir guias e manuais de orientação. Quanto à acessibilidade, o CAp/UFRR abriu dois editais, um de Auxílio Emergencial e outro de Auxílio à Inclusão Digital que se desenvolveram da seguinte forma:

Quadro 5: Editais do CAp/UFRR

Edital	Objetivos	Forma de concessão
Auxílio Emergencial	-Ampliar as condições de permanência e apoio à formação escolar e acadêmica dos discentes regularmente matriculados no CAp/UFRR, por meio de auxílios, em forma de pecúnia, na perspectiva de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho escolar e acadêmico e prevenir situações de retenção e evasão decorrentes das situações de vulnerabilidade social agravadas pela pandemia da doença COVID-19. -Subsidiar despesas dos estudantes, tendo em vista a necessidade de distanciamento social motivada pela situação de emergência em saúde pública, declarada pelo Ministério da Saúde, a partir da pandemia da doença COVID-19, cujas consequências podem vir a ser o agravamento das condições de vulnerabilidade sociais já existentes.	Parcelas de R\$ 150,00 por 4 meses durante o 2º semestre de 2020.
Auxílio Inclusão Digital	-Combater a desigualdade social de acesso às ferramentas digitais no contexto de enfrentamento à COVID 19; -Disponibilizar apoio financeiro para aquisição de equipamento eletrônico ou para a contratação de serviço de internet.	- <i>Modalidade I:</i> aquisição de equipamento eletrônico no valor de R\$ 800,00 pago em parcela única. - <i>Modalidade II:</i> contratação de serviço de internet no valor de R\$ 100,00 durante 4 meses, prorrogável por igual período.

Fonte: UFRR (2021a; 2021b).

Tais recursos foram disponibilizados às famílias após análise de documentos comprobatórios, como forma de garantir a participação de todos os alunos nas aulas/interações no ensino remoto, modalidade adotada pelo colégio nos anos letivos de 2020 e 2021.

No que diz respeito ao estágio supervisionado e à residência pedagógica na modalidade remota, também foram percebidos alguns desafios didático-metodológicos, tanto para as professoras/preceptoras quanto para as estagiárias/residentes. Da parte da docência apontam-se questões como a necessidade de organizar as turmas em pequenos grupos para as interações, uma vez que o público atendido nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são crianças de 6 a 11 anos de idade. Numa interação síncrona com 25 alunos nessa faixa etária, por exemplo, todos querem falar ao mesmo tempo, o que torna custoso o alcance dos objetivos de aprendizagem, por isso, a divisão em grupos

menores é melhor aproveitada pedagogicamente. Mas, ao fazer essa organização para atender toda a turma, consome-se todo o período de aula, visto que serão necessárias cinco horas de interação para atender a cada um dos grupos.

Outros desafios docentes percebidos durante o ensino remoto foram: os rompimentos de fibras ópticas entre os estados de Amazonas e Roraima que aconteceram muitas vezes e inviabilizaram as interações; as interferências familiares nos momentos síncronos, pois em algumas situações foi percebido que os alunos estavam desconfortáveis ou se sentiram pressionados pela interposição de terceiros; adaptação às novas formas de ensinar, como a criação de canais e ambientes de aprendizagem em plataformas de *streaming*, em que os professores precisaram conciliar tempo para planejamentos, cursos e formações; o próprio distanciamento que impossibilitou o contato direto professor-aluno.

Em relação aos estágios foi apontado como desafio inicial a dificuldade de realização dos períodos de observação e regência nas escolas de educação básica, isto porque as instituições municipais e estaduais dificultaram o acesso no ano letivo de 2020, justificando a inviabilidade de orientação e acompanhamento dos acadêmicos na modalidade de ensino remoto. Essa questão ocasionou, para muitos estagiários e residentes, o atraso no cumprimento desse componente curricular. No que diz respeito ao CAp/UFRR, durante todo o período de ensino remoto, os acadêmicos foram acompanhados por meio da ficha de frequência e registro de atividades.

Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no CAp/UFRR, em que foram analisadas as experiências das professoras e das estagiárias e residentes, de forma a compreender aspectos da formação docente e os desafios que influenciaram nesse processo. Nesse sentido, o objetivo central foi discutir sobre os desafios didático-metodológicos do Estágio Supervisionado e da Residência Pedagógica na modalidade de ensino remoto.

O estudo desenvolvido parte de uma realidade concreta por isso sua natureza é aplicada, do tipo descritivo-explicativa, com abordagem qualitativa (SAMPIERI, COLLADO & LUCIO, 2012). Os sujeitos dessa pesquisa são seis residentes, duas estagiárias e duas professoras-preceptoras da área de Pedagogia.

Quanto à pesquisa descritiva é válido destacar que busca especificar propriedades e características importantes do fenômeno pesquisado. Em relação à pesquisa explicativa pretende-se estabelecer as causas do fenômeno em estudo. Nesse sentido, ao se realizar uma pesquisa descritivo-explicativa, o objetivo é relacionar os acontecimentos com suas causas e, nesse caso específico, trata

dos desafios do estágio e da residência no ensino remoto, buscando, analisando e interpretando informações (SAMPIERI, COLLADO & LUCIO, 2012).

Em relação à abordagem qualitativa aponta-se que está baseada em técnicas de coleta de dados que envolvem a descrição e a observação, sendo o processo de estudo do objeto flexível e interpretativo. Desta forma, as análises partem das experiências dos participantes da pesquisa e da contextualização do ambiente (SAMPIERI, COLLADO & LUCIO, 2012).

Para atender ao objetivo central foram utilizados, como técnicas de coleta de dados: diário de bordo, videoconferências, produção e análise de relatórios.

A estratégia do diário de bordo assemelha-se ao diário de pesquisa. Triviños (2010, p. 154) chama de “anotações de campo”, que em um sentido mais estrito, seriam “[...] todas as observações e reflexões que realizamos sobre as expressões verbais e ações dos sujeitos”. As anotações foram de ordem descritiva, mas também reflexiva (TRIVIÑOS, 2010, p.157), contemplando os aspectos dos momentos de orientação, estudo e, também, os sentimentos acerca do processo.

Nas videoconferências aconteceram diálogos referentes às estratégias de ensino adotadas, orientações às residentes e estagiárias, discussões em torno do planejamento de atividades, montagem de slides e vídeos de conteúdo, organização de guias de rotinas semanais, entre outros. Foi um recurso de troca de informações entre professoras, preceptoras, estagiárias e residentes.

A produção e análise de relatórios teve como objetivo avaliar o desenvolvimento das estagiárias e residentes no ensino remoto e verificar em que medida os objetivos pedagógicos do estágio supervisionado e da residência pedagógica foram alcançados.

A análise qualitativa dos dados foi realizada de acordo com Sampieri, Collado e Lúcio (2012, p. 489) ao considerar, entre seus objetivos centrais, a organização dos dados, a compreensão do contexto, a descrição das experiências e a interpretação.

Discussão de resultados

O Colégio de Aplicação é uma unidade de Educação Básica da Universidade Federal de Roraima, reconhecida pela Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013, do Ministério de Educação, vinculada à Reitoria e integrante do Sistema Federal de Ensino de caráter público, gratuito, laico e inclusivo. Dessa forma, o público do Colégio é diverso e conta com crianças de variadas regiões das cidades, com as mais diferentes condições socioeconômicas e experiências escolares.

O Programa Residência Pedagógica, subprojeto de pedagogia, iniciou na instituição em julho de 2020, sendo finalizado em março de 2022. O período analisado neste trabalho diz respeito a julho

de 2020 a dezembro de 2021. Os dados partem dos registros em diário de pesquisa, que foram feitos durante todas as práticas. A partir do diário de pesquisa, foram construídas as vinhetas para análise.

Todo o processo de orientação e contato com as residentes aconteceu de forma remota. As plataformas mais utilizadas foram as de videoconferência e de mensagens. Nesse sentido, a apreensão diante do desafio de como promover todos os momentos previstos no programa, especialmente a regência, foi o sentimento mais comum entre as professoras.

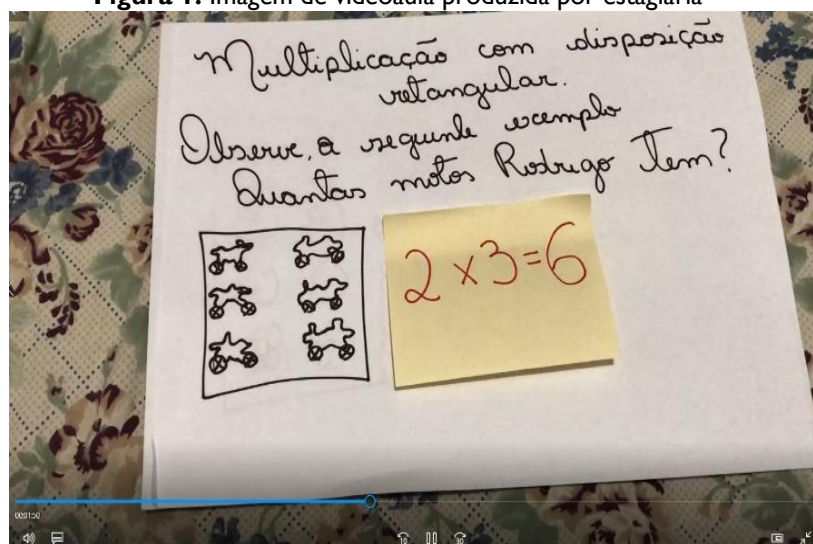
As residentes acompanharam reuniões pedagógicas e administrativas, via plataforma *Google Meet*, de forma que pudessem perceber a nova rotina escolar imposta pelo trabalho remoto. De igual forma, participaram de reuniões com as famílias e de oficinas propostas como ação de extensão.

As orientações e reuniões também ocorreram dentro dessa perspectiva remota, utilizando aplicativos de mensagem. Nos primeiros seis meses, as reuniões também incluíram capacitações e oficinas com a temática de edição de vídeos e o uso de ferramentas digitais. As coordenadoras do subprojeto propuseram rodas de conversa e formações envolvendo preceptoras e residentes.

Aspectos relacionados à regência exigiram especial atenção. Por isso, em cada turma, foram organizadas modalidades de ação para as residentes: correções de atividades, produções de materiais didáticos (recursos audiovisuais, jogos, atividades síncronas e assíncronas), contações de história e condução de propostas síncronas.

A figura 1 apresenta imagem de uma videoaula produzida pela estagiária do 3º ano do Ensino Fundamental para trabalhar o conteúdo de multiplicação:

Figura 1: Imagem de videoaula produzida por estagiária



Fonte: Autoras, 2021.

Conforme verificado na figura 1, a estagiária deixa evidente seu processo de adaptação à utilização dos recursos tecnológicos na produção de videoaulas, pois utiliza papel A4 para disponibilizar as informações e exemplos referentes ao conteúdo trabalhado. Além disso, a gravação é feita por meio de um aparelho de celular na qual se visualizam as folhas (em cima de uma mesa) que vão sendo passadas ao som de sua voz. Em nenhum momento a estagiária aparece visualmente no vídeo e em conversa sobre esse fator ela destacou o nervosismo e a timidez em aparecer nas filmagens.

Destacamos entre as ações síncronas, as oficinas pedagógicas, que estiveram vinculadas, durante o ano letivo de 2021, a um projeto de ensino com foco em atender crianças com dificuldades na leitura e na escrita. Para estes momentos, as residentes encontravam-se com as professoras e organizavam materiais e a sequência didática que seria desenvolvida. Em um dos encontros síncronos, a residente do primeiro ano observou o seguinte, constante no quadro 6:

Quadro 6: Conversa entre preceptora e residente

<p>Residente A – 1º ano do Ensino Fundamental: A criança A tem sempre um adulto ao lado, impedindo que ela aproveite e fale tudo o que quer, professora. Acho que podemos disfarçar com um jogo da memória.</p> <p>Professora preceptora: Certo, e qual seria sua proposta?</p> <p>Residente A – 1º ano do Ensino Fundamental: Minha proposta é falar somente com a criança, me dirigir diretamente a ela.</p>

Fonte: Elaboração própria das autoras, 2021.

Nesse trecho, podemos perceber a reflexão da residente diante de uma demanda bem comum do ensino remoto: a intervenção familiar nas atividades. Outra estratégia sugerida e adotada pela residente foi “disfarçar” com um jogo, que na análise da acadêmica, poderia reduzir a ansiedade e, conseqüentemente, melhorar o tempo e a qualidade da reflexão da criança. É válido destacar que a observação da residente sobre as frequentes intervenções familiares estava registrada em seu diário de bordo, instrumento utilizado nas análises e reflexões acerca do ensino remoto.

Além dos diálogos que ocorreram por meio de videoconferências, e das ações pedagógicas, intercorrências e reflexões descritas nos diários de bordo, as residentes produziram relatórios que foram, posteriormente, enviados para as professoras e preceptoras para acompanhamento e avaliação.

Nos relatórios foram apontados alguns desafios enfrentados durante o ensino remoto, conforme o quadro 7:

Quadro 7: Trecho de relatório de residentes estagiárias

“Um grande desafio foi participar do Programa de Residência Pedagógica (PRP) em formato online, pois em alguns momentos tive medo de não conseguir desenvolver as atividades que me foram propostas. E, ao mesmo tempo, encontrei dificuldades em gravar as videoaulas, nunca tinha feito um vídeo antes, não tinha experiência e nem habilidades para gravar e formatar para que ficasse bom o suficiente para enviar para a professora e para os alunos. Ao longo do programa fui vencendo as minhas dificuldades, e aprendi bastante” (Residente B - 3º ano do Ensino Fundamental).

“A Residência Pedagógica é uma ótima forma do acadêmico aprofundar no mundo da docência, podendo absorver diversas formas de conhecimentos, ampliar seus horizontes e até ressignificar o que é o processo de aprendizagem. Confesso que senti insegurança em passar o conhecimento correto às crianças ou tentar controlá-las nos momentos de interação, já que por meio remoto é mais difícil esse controle... Destaco a importância dessa experiência que enriqueceu bastante a minha vida acadêmica” (Estagiária e Residente C - 3º ano do Ensino Fundamental).

Fonte: Elaboração própria das autoras, 2021.

Com base nos relatos acadêmicos, entre os desafios didático-metodológicos destacam-se: adaptar-se ao ensino remoto e suas particularidades; produzir e editar materiais pedagógicos, como videoaulas; acompanhar a resolução das atividades a distância sem poder fazer mais do que a tela do computador permite.

Também foi percebido nos relatórios o sentimento de insegurança quanto ao estágio na modalidade de ensino remoto. Conforme o quadro 7, o medo foi citado pela residente B sobre a preocupação de não conseguir desenvolver as ações propostas pelas professoras e preceptoras.

A insegurança nos processos de ensino por meio de plataformas digitais e recursos tecnológicos, se relacionam, como citado pela residente C (quadro 7), com o controle da turma, pois no ensino remoto esse controle perpassa pelas solicitações de ligar/desligar câmera e microfone, respeitar o momento de fala dos demais colegas e participar das interações de forma efetiva.

Os desafios elencados pelas acadêmicas corroboram com Souza e Miranda (2020) ao apontar a necessidade de uma abordagem diferenciada devido as especificidades do ensino remoto, além da adaptação às plataformas virtuais e utilização de ferramentas digitais.

Nesse sentido, ao trabalharem os conceitos/conteúdos curriculares, na modalidade de ensino remoto, de diversas formas – produção de vídeos, lúdicos e curtos (para que os alunos não acabassem se dispersando); jogos, digitais ou concretos (produzidos em casa sob orientações); dinâmicas de grupo (via interações nas plataformas digitais); atividades, desafios, entre outros – as professoras, preceptoras, estagiárias e residentes precisaram se adaptar às mudanças dos processos de ensino presencial para os processos de ensino virtual.

Como forma de acompanhamento, além dos relatórios, as acadêmicas enviaram fichas, nas quais descreveram sua frequência e atividades desenvolvidas. O quadro 8 apresenta um desses registros.

Quadro 8: Ficha de frequência e registro de atividades

Atividade CH/Mês	Data	CH	Horário		Atividade
			Início	Término	
Preparação da equipe: 10 h	01/02/21	4h	18h	22h	Estudo do capítulo 5 do livro Alfabetrar.
	02/02/21	4h	18h	22h	Estudo do capítulo 6 do livro Alfabetrar.
	03/02/21	2h	9h	11h	Estudo sobre Instrumentos Musicais e probleminhas de adição e subtração.
Elaboração dos planos de aula: 3 h	04/02/21	1h30	9h30	11h	Elaboração de plano de aula da matéria de Ciências. Tema: Instrumentos Musicais. Classificação dos Instrumentos Musicais.
	05/02/21	1h30	9h30	11h	Elaboração de plano de aula da matéria de Matemática. Tema: Probleminha com Adição e subtração. Conteúdo: Exemplos de situações Problema.
Regência: 12h	10/02/21	4h	8h	12h	Aula de ciências com visualizações de vídeos com explicações sobre a história dos instrumentos musicais e tipos de instrumentos. E em Matemática, vídeos com exemplos de situação-problema.
	11/02/21	4h	8h	12h	Aula síncrona, ministrada com explicações sobre conteúdo de Ciências com o tema Instrumentos Musicais: Com a participação das crianças fomos discutindo sobre os diferentes tipos de instrumentos, os sons particulares de cada um, os instrumentos de sopro, corda e percussão e a história dos instrumentos musicais: como surgiram?
	12/02/21	4h	8h	12h	Aula síncrona, ministrada com explicações sobre conteúdo de Matemática. O tema era Situação Problema: Através de slides foram apresentadas algumas situações problemas de adição e subtração: com a participação dos alunos as questões eram lidas e as crianças se manifestavam para dar a resposta e dizer como chegou ao resultado.

Fonte: Elaboração própria das autoras baseada no registro da Residente B do 3º ano do Ensino Fundamental, 2021.

A ficha de registro das atividades foi um dos recursos utilizados na avaliação das ações desenvolvidas pelas acadêmicas. O acompanhamento dessas fichas foi realizado tanto pelas professoras e preceptoras, quanto pelas orientadoras do Programa Residência Pedagógica. A análise desses, permitiu verificar o envolvimento nos projetos e ações escolares como, por exemplo, o 1º Encontro Pedagógico on-line do CAp/UFRR, para o qual cada turma produziu materiais relacionados a temas que foram trabalhados de forma interdisciplinar.

Conforme o quadro 8, a Residente B, que desenvolveu suas ações em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, citou ações referentes ao projeto sobre a produção de instrumentos musicais com materiais recicláveis. Conforme o registro, foram realizados momentos de exposição (com utilização de vídeos), conversa sobre a história dos instrumentos musicais e seus tipos (sopro, corda

e percussão).

Conforme o exposto, as estagiárias e residentes participaram dos planejamentos pedagógicos durante os períodos de observação e regência e mantiveram contato efetivo com todas as ações de ensino que aconteceram, na modalidade remota, durante o estágio curricular.

Considerações finais

Neste estudo se destacaram as necessidades de adaptação às novas formas de ensinar e de acompanhar/orientar as estagiárias e residentes no cenário educacional gerado pela pandemia da COVID 19, apontando reflexões sobre as especificidades do ato educativo nesse novo panorama. E, tanto o estágio supervisionado como a residência pedagógica, na modalidade de ensino remoto, constituíram-se como um exercício para professoras, preceptoras, estagiárias e residentes, configurando-se como espaço dinâmico e ativo para a formação inicial docente e proporcionando a ação-reflexão sobre o currículo escolar e sobre as necessidades reais do aluno, sobretudo em contextos extremos.

No que diz respeito à questão-título, norteadora deste artigo, *Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica na modalidade de ensino remoto: que lugar é esse?* Aponta-se que é um lugar de desafios, pois, de acordo com Faustino e Silva (2020) e Souza e Miranda (2020), a implementação do ensino remoto não foi algo simples e a mudança dos processos presenciais para os virtuais requereu maior exploração de recursos tecnológicos. Além disso, as docentes tiveram que refazer e reconstruir práticas pedagógicas e as acadêmicas estiveram juntas nesse processo de (re)descobertas. Nesse sentido, é possível inferir que o objetivo central deste estudo de discutir sobre os desafios didático-metodológicos do estágio supervisionado e da residência pedagógica na modalidade de ensino remoto foi alcançado.

Outrossim, aponta-se que houve uma melhor aproximação entre o curso de graduação em Pedagogia da UFRR e o Colégio de Aplicação, uma vez que parcerias foram firmadas para atender aos requisitos da formação acadêmica, além de contatos efetivos entre universidade e escola.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de fevereiro de 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. Diário Oficial da União,

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-20, e-20131.004, 2023.
Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

Brasília, 01 de julho de 2015, Seção 1, n. 124, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 161/1986**. Reformulação do curso de pedagogia. Relatora: Eurides Brito da Silva. Documenta 303, Brasília, MEC/CFE, p. 22-31, mar. 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 12 jun. 2021.

COIMBRA, C. M. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-623691731>. Acesso em: 22 ago. 2022.

DALBEN, Â. I. L. de Fr. O perfil profissional do pedagogo: um resgate na história de construção deste profissional da educação. **IV Simpósio Trabalho e educação**, agosto de 2007. Disponível em: http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old/trab_comp/tc322.pdf. Acesso em: 17 de agosto de 2022.

Diário Oficial da União. Portaria nº 959: seção 3, Brasília, DF, n. 414-A, p. 9, 27 de setembro de 2013. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/59697588/dou-secao-1-30-09-2013-pg-9>. Acesso em: 23 ago. 2022.

FAUSTINO, L. S. e S; SILVA, T. F. R. S. e . Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 7, p. 53–64, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3907086. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/99>. Acesso em: 23 ago. 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MENDES, B. P.; SANTOS, B. F.; SANTOS, B. S.; FERREIRA, B. H. M. **As vantagens e desvantagens do ensino remoto emergencial no Brasil**. Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre. 2020. v. 1, n. 12. p. 1-6. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/18149>. Acesso em: 03 jun. 2021.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs). Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. v. 2, P. 15 – 33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acessado em: 13 jul. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

REGLY, M. P. Revisão histórica do curso de pedagogia no brasil: edificando um constructo. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 1, n. 6, p. 121–136, 2021. Doi: <https://doi.org/10.29327/232022.1.6-8>. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/67>. Acesso em: 17 ago. 2022.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. – 3.ed. – reimpr. – São Paulo: McGraw-Hill, 2012.

SILVA, J. B. O contributo das tecnologias digitais para o ensino híbrido: o rompimento das fronteiras espaço-temporais historicamente estabelecidas e suas implicações no ensino. **Artefactum – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, n° 02, 2017. Disponível em: <http://www.artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1531/707>. Acesso em: 10 de jul. 2021.

SOUZA, D. G. de; MIRANDA, J. C. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 81–89, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4252805. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/38>. Acesso em: 22 ago. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

Universidade Federal de Roraima. CEDUC. Curso de Pedagogia. **Política de Estágio Curricular do Curso de Pedagogia da UFRR**. Boa Vista, 2004.

Universidade Federal de Roraima. **Edital 022/2020 Residência Pedagógica – RP/UFRR**. Disponível em: <https://ufrr.br/proeg/editais/category/197-residencia-pedagogica?start=60>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Universidade Federal de Roraima. **Edital N° 027/2021 – EB/CAP/UFRR-Auxílio Emergencial**. Disponível em: <https://nuvem.ufrr.br/s/abGYiC4qGdTmZhX>. Acesso em: 03 mai. 2021a.

Universidade Federal de Roraima. **Edital N° 26/2021–EB/CAP/UFRR-Auxílio Inclusão Digital**. Disponível em: <https://nuvem.ufrr.br/s/KkCm4h57GZFmXL8>. Acesso em: 03 mai. 2021b.

Universidade Federal de Roraima. **Resolução CUNI/UFRR N° 011, de 03 de setembro de 2020**. Regimento do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAp/UFRR). Disponível em: <https://ufrr.br/cap/downloads/category/171-regimento-interno-do-colegio-de-aplicacao?download=1433:regimento-interno-do-colegio-de-aplicacao-cap>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Recebido: 02/03/2022

Aceito: 01/11/2022

Received: 03/02/2022

Accepted: 11/01/2022

Recibido: 02/03/2022

Aceptado: 01/11/2022

