

O PIBID E O ESTÁGIO NO CONTEXTO REMOTO: DIFERENÇAS E ESPECIFICIDADES FORMATIVAS

Daiana da Silva Walkiu¹
Centro Universitário Internacional UNINTER
daianawalkui@gmail.com

Desiré Luciane Dominschek²
Centro Universitário Internacional UNINTER
desire.d@uninter.com

RESUMO

Diante de todo o cenário pandêmico ocasionado pela COVID-19, tendo-se efetivado a transição das aulas e Programas das universidades, como o próprio PIBID, do contexto presencial para o remoto. Nessa perspectiva, o presente trabalho, a qual tem origem na Iniciação Científica, no Projeto “Impactos do PIBID e à Docência”, ligado ao Grupo de Pesquisa História, Educação, Sociedade e Política – GHESP, junto à participação dos autores no PIBID UNINTER, analisou como aconteceu as atividades formativas do Programa e do Estágio Municipal dentro deste período, tendo como questão norteadora: Qual a diferença entre o estágio da prefeitura e do PIBID no contexto virtual? Como metodologia, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa, tendo como base teórica Dominschek e Alves (2017), Gatti (2010, 2014), Saviani (2013, 2018), Saviani e Galvão (2021), Severino (2016a; 2016b) e Signorelli e André (2019). Dessa forma, ao ponderar acerca dos três núcleos de atividades basilares que compõe o Programa, sendo eles: os encontros formativos, a relação escolar e a participação em eventos, mesmo diante do formato virtual, tentando conciliar os melhores horários e possíveis dificuldades, infere-se sua contribuição para uma formação com crítica, mobilizadora e com amparo didático-pedagógico qualitativo

Palavras-chave: Pibid; Ensino Remoto; Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2020, iniciamos um trágico momento histórico, vivenciando a pandemia ocasionada pelo vírus SARS-COV-2 (Covid-19), instaurando o isolamento social, e, com isso, a estrutura educacional brasileira precisou ser modificada, tanto no âmbito municipal quanto estadual, efetuando a transição das aulas presenciais para aulas remotas em contexto virtual (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Nesse sentido, as Instituição de Ensino Superior e seus programas, projetos e atividades extracurriculares, seguiram a mesma manobra, isto é, mudaram para o formato online. Diante deste cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

² Professora orientadora: Doutora em Educação.

Docência (PIBID) efetuou a transferência das práticas metodológicas para o ambiente virtual. Nessa perspectiva, proporcionou-se o estudo em casa, com participações em minicursos, lives, eventos, seminários de pesquisa e as reuniões formativa, que aconteceram duas vezes ao mês com a participação das professoras supervisoras da Escola Municipal Maria Marli Piovezan, localizada em Curitiba, Paraná.

Da mesma forma, o estagio obrigatorio também sofreu com a chegada da Covid 19 e, assim, as faculdades que tivessem em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) previsto a equivalencia das atividades de extensão como de monitorias e de iniciação científica na educação superior, puderam ofertar para seus docentes esta modalidade de estagio.

Já os estagios remunerados ofertados pela prefeitura, que da mesma maneira transferiram-se para o formato on-line, não obteve-se a mesma dinamicidade e perspectiva crítica como o Programa mencionado, tendo assim atividades mais limitadas, visto que os estagiarios tiveram um curso de formação por mês no formato remoto através do canal do You Tube, havendo apenas o chat para interagir com professores que apresentavam o curso e sem cesso as escolas, suas interações e práticas, também tiveram algumas indicação teoricas para leitura.

Assim, o presente trabalho, a qual tem origem na Iniciação Científica, no Projeto “Impactos do PIBID e à Docência”, ligado ao Grupo de Pesquisa História, Educação, Sociedade e Política – GHESP, junto à participação dos autores no PIBID UNINTER, analisou como aconteceu as atividades formativas do Programa e do Estágio Municipal dentro deste período, tendo como questão norteadora: Qual a diferença entre o estágio da prefeitura e do PIBID no contexto virtual?

No que tange a metodologia para responder ao objetivo proposto, este trabalho utilizou a abordagem qualitativa (SEVERINO, 2016b, p. 125), a qual contempla a pesquisa bibliográfica, que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos” ou virtuais, “como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2016b, p. 131). Além disso, como técnica de pesquisa, também se optou pela documentação, entendida como “toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2016b, p. 132).

Desse modo, além da principal base teórica envolvendo Dominschek e Alves (2017), Gatti (2010, 2014) Saviani e Galvão (2021), Signorelli e André (2019) e Severino (2016a, 2016b), utilizaram-se os relatórios produzidos pelos discentes no contexto virtual do PIBID, ponderando assim suas avaliações críticas e considerações finais, havendo desta forma o contraponto do novo formato, que foi colocado em prática para a

continuação do Programa. Para tanto, consideramos o contexto histórico construído pela humanidade, envolvendo suas relações sociais, culturais, políticas e educacionais.

Cabe destacar que os relatórios foram entregues a maneira que cada discente compreendeu a dinâmica do Programa, envolvendo os tópicos: a apresentação do projeto, a descrição das atividades realizadas, os direcionamentos bibliográficos, a avaliação crítica do PIBID e as considerações finais. Vale considerar que as concessões do uso dos relatórios foram obtidas através do Comitê de Ética do Centro Universitário Internacional UNINTER (número 46094021.0.0000.5573).

2 O PIBID PRESENCIAL: UMA RELAÇÃO CRÍTICO-FORMATIVA

Com a chegada da pandemia do Covid-19 (SARS-CoV-2), houve a necessidade de adaptação das atividades presenciais para evitarmos a disseminação do vírus, realizando assim o isolamento social, mantendo o cuidado conosco, com o próximo e reforçando as questões de higiene.

Dessa forma, a área educacional do Ensino Superior também direcionou esforços para adaptar seus recursos para o ambiente virtual, incluindo seus programas e atividades, assim como o próprio PIBID, o qual tem por objetivo a valorização da formação inicial docente, proporcionando desta forma um maior tempo e vínculo com as escolas da Educação Básica; a troca de ideias e debates entre professores, supervisores e licenciandos; a compreensão da realidade do sistema educacional brasileiro; e uma teoria e prática (práxis) educativa mais significativa e qualitativa (DOMINSCHEK; ALVES, 2017).

A existência do Programa perpassa o contexto da própria formação de professores no Brasil, o qual possui diversos problemas, desde seu histórico, a falta de investimentos, a desvalorização profissional e social, as relações formativas, a tríade *acesso, qualidade, permanência* e a própria prática docente dos alunos que, por vezes, tem pouca apropriação didático-metodológica nos estágios obrigatórios, sendo de cunho observatório (GATTI, 2010). Desta forma, o PIBID entra como uma estratégia pedagógica para a formação inicial docente.

O PIBID tem como concepção pedagógica uma formação pautada na colaboração de uma construção de uma nova cultura educacional, com embasamento teórico e metodológico, articulando formação docente pautada com a teoria e prática, universidade e escola, docentes e discentes, propiciando a interação entre os saberes prévios da docência, os conhecimentos teórico-práticos e saberes da pesquisa acadêmica. O PIBID busca elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, contribuindo e articulando a teoria e prática que são necessárias na formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura

(DOMINSCHEK; ALVES, 2017, p. 634).

Nesse raciocínio, cabe constatar que o PIBID sempre se deu de forma presencial, possuindo, na referida instituição, encontros formativos de até 4 horas (realizados aos sábados no período da manhã, até duas vezes no mês), havendo visitas em escolas da região durante a semana para acompanhar de perto como é realmente o chão da escola, vivenciando uma práxis mais significativa, garantindo assim a apropriação e o melhor desenvolvimento da prática, bem como o processo de profissionalização docente, integrando o ambiente da produção científica (SEVERINO, 2016a; DOMINSCHEK; ALVES, 2017; SIGNORILLI; ANDRÉ, 2019).

Corroborando com essa perspectiva diversos relatos de experiência dos licenciandos e professores integrantes do Programa, registrados nos relatórios que compõem o acervo de análise para este trabalho. Entre eles, destacamos um que sintetizou a importância do PIBID e sua dinâmica formativa: “São nessas interações, socializações, eventos, dinâmicas, leituras, práticas escolares, trabalhos, produções científicas, estudos e diálogos que se constrói uma formação de qualidade” (RELATÓRIO 7, 2020, p. 3).

Colabora também com essa perspectiva um dos vários depoimentos fornecidos pelos Licenciandos Bolsistas (LB) do Programa em estudo realizado por Gatti e colaboradores (2014), ao analisarem o PIBID em nível nacional e ponderarem sobre algumas questões.

O Pibid pode ser um fator determinante, na minha formação profissional, pois é uma excelente oportunidade para *testar minhas dificuldades, ganhar mais confiança e didática, obter mais experiência na área da educação básica, conhecer e avaliar o trabalho de outras pessoas, ter capacidade de trabalhar em grupo*, atuar diretamente no que um curso de licenciatura propõe e assim também descobrir se é essa realmente a escolha certa, já que me dá a oportunidade de participar logo nos primeiros períodos. **(Biologia – S)** (GATTI *et al*, 2014, p. 49-50, grifo do original, itálico nosso)

Diante do exposto, podemos sintetizar a dinâmica do Programa em três núcleos de atividades basilares, sendo eles: os encontros formativos, a relação escolar e a participação em eventos.

Assim, os **encontros formativos** ocorrem entre os professores Orientadores, professores das escolas participantes e licenciandos, envolvendo momentos de apropriação teórica (leituras dirigidas de textos, artigos, livros), com debates, socializações coletivas e apresentações, desenvolvendo a criatividade, consciência crítica e comunicação dos integrantes (DOMINSCHEK; ALVES, 2017); **as visitas semanais na escola** que, com as devidas orientações, oportunizam uma maior experiência com o ambiente educativo, o contato direto com os discentes e suas relações socioemocionais, uma maior prática didático- metodológica, tendo envolvimento com o

corpo docente, o setor pedagógico, os agentes escolares, a aproximação com a comunidade, além da elaboração e a realização de projetos junto às turmas (GATTI et al, 2014); e as pesquisas e **participação em eventos**, promovendo a integração científica-acadêmica, dialogando com a própria sociedade os resultados das investigações propostas no âmbito educativo (SEVERINO, 2016a), articulando a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão. Nas palavras de Severino:

Não haveria o que ensinar nem haveria ensino válido se o conhecimento a ser ensinado e socializado não fosse construído mediante **a pesquisa**; mas não haveria sentido em pesquisar, em construir o novo, se não se tivesse em vista o benefício social deste, a ser realizado através da **extensão**, direta ou indiretamente. Por outro lado, sem o **ensino**, não estaria garantida a disseminação dos resultados do conhecimento produzido e a formação dos novos aplicadores desses resultados (SEVERINO, 2016b, p. 36, grifo nosso).

É a partir do comparativo destes três núcleos do Programa que dialogamos sobre suas diferenças, dificuldades e pontos positivos nessa transição remota.

3 PIBID EM CONTEXTO REMOTO

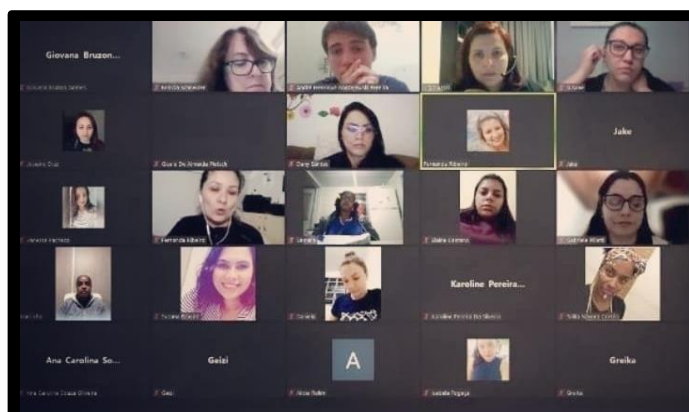
3.1 ENCONTROS FORMATIVOS

O primeiro ponto de análise se refere aos encontros formativos que, presencialmente, ocorriam aos sábados e existia a questão de deslocamento, alimentação e o próprio contato entre discentes e docentes, proporcionando um maior vínculo afetivo.

Já no ambiente remoto, os encontros aconteceram duas vezes no mês, no período noturno (18h), com duração de no máximo duas horas, os quais contaram com certas dificuldades que perpassavam as reuniões. Entre elas, pode-se destacar a acessibilidade e a disponibilidade, uma vez que nem todos tem facilmente acesso à internet (além da instabilidade da rede), a um computador, celular ou tablet, acompanhando parcialmente os encontros, e, muitas vezes, os próprios discentes estão em outras atividades profissionais, uma vez que devido ao isolamento, muitos tiveram sua rotina alterada, tendo que dar conta do lado profissional (como ir e vir do trabalho ou até mesmo estar em horário de expediente), educacional, familiar e atividades domésticas, entre outros pontos, sem falar a questão psicológica. Já no presencial, a rotina estava adequada aos encontros e as atividades.

Elucida a questão alguns registros retirados do acervo do PIBID UNINTER, onde algumas câmeras encontravam-se fechadas, como indicado pela imagem:

Imagem 1: Encontro virtual formativo PIBID UNINTER



Fonte: Acervo PIBID-RP UNINTER Pedagogia

Contudo, mesmo diante das dificuldades apresentadas, os encontros formativos continuaram permitindo as socializações entre os agentes do Programa (Professor Orientador, Professor Supervisor e Receptor escolar, licenciandos) de forma participativa, crítica e humana, promovendo igualmente debates, leituras dirigidas (ampliando, aprofundando e refletindo sobre conhecimentos relacionados a educação), apresentações e o desenvolvimento de pesquisas, contribuindo assim para a construção coletiva do professor-pesquisador integrado ao âmbito profissional (SIGNORLLI; ANDRÉ, 2019).

Nesse ponto, vale comentar um aspecto curioso, que poderíamos avaliar como “positivo”: o contato “um pouco mais direto” com os alunos, no que se refere ao atendimento individual para agendar uma reunião, seja para as prévias decorrentes das apresentações ou direcionamentos específicos, o que no presencial talvez fosse um pouco mais complicado, tomando um maior tempo das reuniões. Com isso, não pretendemos dizer que o ambiente virtual seja detentor de maiores virtudes ou que seja este caminho correto a se seguir, apenas que se percebeu esta constatação. Afinal, temos consciência que as relações virtuais possuem diversas precariedades, como a sobrecarga de atividades e a alta cobrança nos desempenhos, ocasionando “prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38-39).

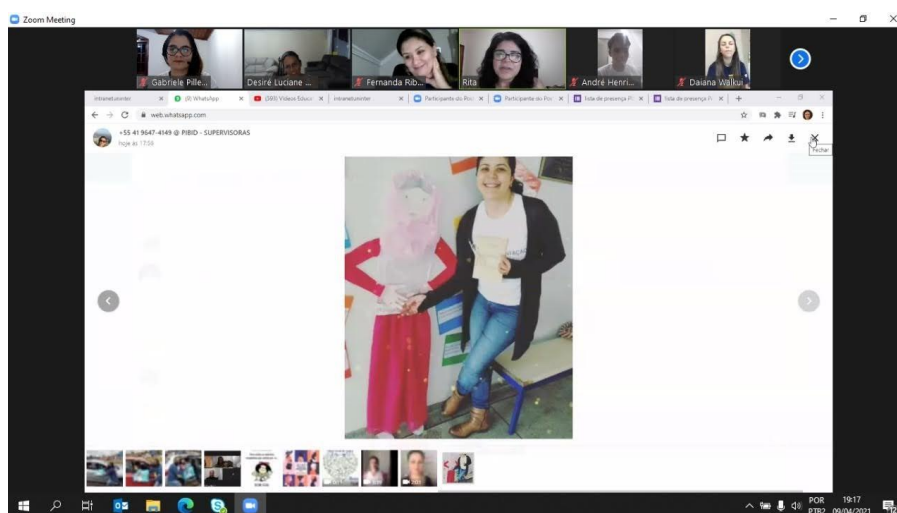
3.2 AMBIENTE ESCOLAR

Ao considerarmos o ambiente escolar e sua íntima relação com o objetivo basilar do Programa, constatou-se que, diferentemente do contexto presencial, onde o discente participava de visitas na própria escola, as práticas pedagógica e didática-metodológica se desenvolveram pelos depoimentos e discussões das Professoras Supervisoras da

Escola Municipal Maria Marli Piovesan, as quais relataram o dia a dia do chão da escola, uma vez que vinham trabalhando diretamente com a proposta do ensino virtual e, posteriormente, o ensino híbrido (semanas alternadas entre atividades na escola e o estudo em casa, através de videoaulas).

Nesse sentido, o diálogo claro e contextualizado promovido pelas professoras colaborou não só para a compreensão dos direcionamentos e ações executadas diante do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, como também proporcionou a materialidade da relação educacional, das situações concretas experienciadas por elas, isto é, dos planejamentos e seus desdobramentos em sala, dos exemplos utilizados, das estratégias conjuntas direcionadas para cada estudante a depender das suas dificuldades, entre outros pontos, como os projetos instaurados na instituição e as dinâmicas correlatas do crescimento biopsicossocial dos alunos. Esse processo gestado no interior do PIBID, mesmo que virtualmente, colabora para uma maior conscientização crítica, reflexiva e significativa do licenciando, agregando uma apropriação didático-metodológica, conforme indicado pela imagem 2, onde a pedagoga da Escola Maria Marli junto aos professores, expõem suas produções para utilização com os estudantes:

Imagem 2: Socialização de produções das professoras do PIBID



Fonte: Acervo PIBID-RP UNINTER Pedagogia

Nesse raciocínio, consideramos a *críticidade* enquanto um conjunto de elementos articulados, que promovam o desenvolvimento cognitivo e pessoal dos indivíduos, como a participação ativa, o embasamento sistematizado, a consciência das limitações que englobam as diferentes realidades, compreendendo possíveis possibilidades para efetuar mudanças em seu contexto social. Em suma, parafraseando Saviani (2018, p. 24-25) ao abordar as teorias críticas da educação brasileira, trata-se de um conhecimento mobilizador, não permitindo a neutralidade ou mesmo sua ingenuidade.

Conforme sintetiza o relatório de um pibidiano:

O programa contribuiu muito em minha formação por ampliar minhas experiências de leitura, pesquisa, participação em eventos científicos e no reconhecimento (aproximação) do ambiente escolar. Entendo que, mesmo levando em consideração o momento atual em que vivemos (pandemia devido ao novo Coronavírus), as atividades supriram muito bem o que é proposto nos objetivos do programa. Porém, infelizmente, devido as limitações por conta do isolamento social, a práxis docente foi inexistente se considerarmos o contato com os estudantes da escola a qual as atividades nos são atribuídas. **Por outra perspectiva, as professoras supervisoras e coordenadoras nos trouxeram vários exemplos de atividades que podem ser aplicadas em sala de aula (nos colocando como alvo dessas dinâmicas), assim suprimindo, parcialmente, a necessidade de termos contato com estratégias que irão nos auxiliar no momento da realização da prática docente** (RELATÓRIO 14, 2020, p. 6, grifo nosso).

Essa integração mobilizada pelas professoras, unindo a Educação Básica, o Ensino Superior e a práxis formativa, vai de encontro com as reflexões desenvolvidas por Saviani (2013, p. 232), ao ponderar sobre como as universidades, em especial os cursos de licenciatura, se está pensando o vínculo com os sistemas de ensino:

Qual a universidade que estaria em condições de avaliar criticamente os conteúdos, métodos e materiais didáticos predominantes nas escolas do estado? Que estaria em condições de propor medidas capazes de aumentar o índice de alfabetização na primeira série do 1º grau e reduzir os índices de evasão e repetência nessa mesma série? São problemas que, em geral, ficam alheios à universidade, ao próprio curso de pedagogia que estaria, inclusive, formando elementos para trabalharem na rede escolar. Qual a universidade que mantém programa sistemático para qualificação de pessoal para o magistério das quatro primeiras séries do 1º grau? Que mantém equipes permanentes de pesquisa sobre as relações entre conteúdos da cultura popular e formas eruditas veiculadas pela escola? Que está preocupada em estudar os efeitos da modernização acelerada sobre a educação escolar de 1º grau? Modernização acelerada quer dizer esse processo de desenvolvimento predatório que tem caracterizado o Brasil nos últimos anos.

Deste modo, o PIBID e o vínculo entre seus membros, bem como os direcionamentos formativos, colabora para a compreensão acerca dos questionamentos do autor. Conforme indica outro relato de um licenciando:

No programa objetiva-se uma troca de saberes entre professores supervisores e alunos bolsistas, buscando aproximar as atividades docentes da vida acadêmica dos discentes, trazendo benefícios para a escola pública que recebe os bolsistas e para o estudante de licenciatura. Um dos pontos negativos foi o advento da pandemia que não permitiu encontros presenciais nas escolas. (RELATÓRIO 20, 2020, p. 4).

Nessa perspectiva, pode-se assinalar que um dos maiores pontos negativos do período remoto para o Programa, além das relações já destacadas, seja a indisponibilidade de realizar as visitas escolares, justamente pela situação pandêmica. Poderia se dizer que houve uma compreensão e apropriação metodológica, mas não a

vivenciou-se por completo.

Seguindo esse pensamento, concordamos com Jorge Larrosa Bondía em seu discurso sobre a experiência, ao afirmar que: "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, **o que nos toca**. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (BONDÍA, 2002, p. 21, grifo nosso). Ou seja, mesmo sem vivenciar integralmente o ambiente escolar, através dos relatos e socializações oportunizadas pelas professoras e pelo grupo, pode-se compreender e envolver-se com a dinâmica do amparo educativo.

3.3 EVENTOS

Por fim, encontramos também alguns impactos referentes a experiências com a pesquisa científica, o terceiro eixo nuclear proporcionado pelo PIBID, seja através da participação em minicursos, seminários, congressos e eventos em geral.

Conforme destaca Severino (2016b), essa integração com ambiente científico é importante para a apropriação, divulgação e debates de ideias, aprofundando temas/conceitos, ampliando assim os conhecimentos sobre os objetos de estudo de diferentes áreas. Também ocorre nesse processo o início das produções acadêmicas realizadas pelo próprio licenciando, contribuindo para seu desenvolvimento crítico e ativo (SEVERINO, 2016a).

Assim como nos outros núcleos do Programa, o contexto presencial implicava questões como o deslocamento, alimentação, a disponibilidade de tempo em decorrência dos horários estabelecidos, bem como a maior interação, afetividade e outros pontos, como a produção material de algumas apresentações (posters). Diante disso, a participação efetiva nos eventos acadêmicos decorria, por vezes, da relação com a localidade referente, considerando a cidade e até mesmo o estado, havendo portanto um planejamento prévio e coordenado, incluindo o aporte financeiro.

Já no cenário virtual, por não haver a limitação geográfica, possibilitou-se uma maior participação em diversos eventos internos (da instituição) e externos (outros estados), mobilizando a produção de trabalhos e aprofundamentos em temas acerca da educação, seja no amparo da formação docente, na relação escolar, nas concepções pedagógicas e outros assuntos.

4 O ESTÁGIO DA PREFEITURA NO CONTEXTO REMOTO

O estágio é um ato educativo escolar supervisionado, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. Desta forma, o

estágio deve ser contextualizado, instigando o discente para a prática da pesquisa, que o leve a buscar respostas para o seu cotidiano na prática escolar diante das diferentes dificuldades das suas crianças, de forma que possa sistematizar o seu conhecimento, desenvolvendo o seu próprio espírito pesquisador e reflexivo (SILVA; URBANETZ, 2009).

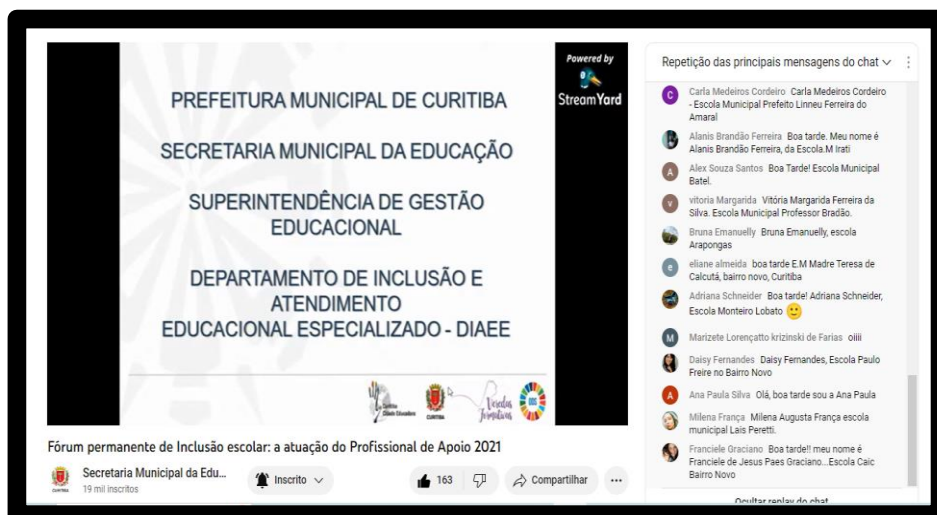
Mas isso realmente pôde ser efetivado no estágio remunerado da prefeitura, mesmo com as devidas limitações impostas pela pandemia?

O estágio remunerado, realizado pela prefeitura também teve de suspender seus trabalhos nas escolas, porém não foram dispensados dos contratos, mantendo os salários dos estagiários. As atividades tomaram outro rumo, a prefeitura passou a dar cursos pela canal do Youtube com chat para perguntas e resposta, ainda montou um grupo no Whatsapp para colocar informações a respeito de como seria os próximos eventos de formação, passar estudos dirigidos, da volta para escola ou para falar de contratos que estavam vencendo. Ou seja, para dar as coordenadas de como seria esse período pandêmico aos docentes contratados.

Desta forma, pode-se perceber que não houve quase nenhuma interação com a escola, já que o discente não tinha contato com professores pois, no grupo do whatsapp, limitava-se a falar com os coordenadores de estágios da prefeitura, e no canal do youtube só havia o chat, que era bem restrito, onde só o apresentador do curso respondia as questões selecionadas. Ainda tinha a questão do tempo em que este ficavam em exposição, que geralmente era massante, pois os cursos tinham a duração de 3 horas, realizados uma vez por mês, sendo bem espaçados e de pouca apropriação, já que este poderia comprovar sua presença por uma lista on-line. Desta forma, o estagiário poderia colocar o video para rodar e fazer outras atividades, sem registrar nada do que estava sendo colocado em pauta ou síntese dos encaminhamentos, que também não era necessário.

Em seguida, coloco duas imagens que demonstram um pouco do que foi colocado em prática, sendo elas retiradas de um dos cursos que foi gravado ao vivo no ano de 2021 e mantido no canal da secretaria da educação. Estas imagens trazem os aspectos do que era trabalhado neste ambiente e o que se tratava nele.

Imagem 3: Fórum permanente de Inclusão escolar



Fonte: Canal do YouTube da Secretaria Municipal de educação

Como percebe-se na imagem, a comunicação entre o órgão que ministrava o curso já era pouca, com a escola já não havia nenhuma, uma vez que quem estava apresentando o programa ao vivo pelo YouTube eram as coordenadoras da prefeitura que organizavam os trabalhos dos profissionais de apoio (estagiárias) e não os docentes da Educação Básica.

Na próxima imagem, pode-se notar que os questionamentos feitos pelos estudantes não eram a respeito de encaminhamentos pedagógicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, mas sim envolvendo dimensão de retorno as aulas, formas e procedimentos técnicos. Falava-se mais sobre o contexto do estágio (orientações técnicas) como: sobre as condições em período de prova, se poderia sair mais cedo das escolas onde atuavam.

Imagem 1: Fórum permanente de Inclusão escolar



Fonte: Canal do YouTube da Secretaria Municipal de educação

Diante de todo exposto, notá-se que o estagio da prefeitura municipal de Curitiba no ambiente virtual, não contribuiu para a formação pedagógica dos discentes de forma que não foi contextualizado para uma prática de pesquisa e reflexão, pois estes não tiveram a oportunidade de acesso à escola, mesmo que de forma on-line, tão pouco houve estudos dirigidos e muito menos um acompanhamento didático-metodológico. Para conquistarem algum significado em sua formação é preciso ter intencionalidade educativa, portanto, pedagógica.

Em comparação com o projeto PIBD, os estudantes que atuaram nos estagios da prefeitura não tinham obrigações didáticas metodológicas de formação. Visto que estes somente confirmavam presença em dias de formação.

Devido à ausência dos docentes atuantes na escola para o referido estágio, envolvendo a relação dos profissionais de apoio (estagiários), bem como a falta de integração dos encontros e da pesquisa, inviabiliza-se a dimensão significativa, crítica e contextual do processo formativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pandemia, um momento muito difícil para todos, pois carregávamos o sentimento de luta perdida cotidianamente. Os dados não paravam de aumentar e as pessoas seguiam fazendo campanhas pela internet para que ficassem em casa. Nos jornais só se falava da importância de usar a máscara e do álcool gel. Foram dias difíceis, onde o trabalho cotidiano residencial e o ambiente escolar materializaram-se em uma tela de computador e ali, no PIBID remoto, que os pibidianos tiveram a apropriação do que acontecia no processo formativo educacional, a união da teoria e prática através de reuniões síncronas, onde ocorriam os encontros, os viveres do momento pandêmico na escola e a demonstração da realidade através das professoras orientadoras.

Assim, a participação dos licenciandos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) UNINTER diante do ambiente virtual se efetivou de diversas formas, como nos **encontros formativos**, que buscam aproximar os discentes da teoria, socializações, discussões, leituras dirigidas; **nas visitas à escola**, que oportunizou reflexões coletivas, críticas e contextualizadas; e **os eventos**, que dimensionou uma aproximação com a produção científica, ligando assim a tríade Pesquisa, Ensino e Extensão.

Neste sentido, continuamos com o movimento de apropriação das leituras e direcionamentos futuros, bem como as socializações das experiências com abordagens metodológicas utilizadas no contexto pandêmico, onde ocorreu a produção de materiais

e como se deu o desenvolvimento avaliativo da aprendizagem, considerando a integridade da criança, dialogando diretamente com os pibidiano de forma contextualizadas sobre o ambiente remoto de ensino. Em relação aos eventos, conseguimos perceber um maior acesso, visto que o deslocamento não se fez necessário, possibilitando um melhor engajamento dos que participam do Programa.

Contudo, diferentemente do que se desenvolveu no PIBID, tais dimensões e relações não se concretizaram no estágio obrigatório realizado na prefeitura, que por vezes são de cunho observatório, como aponta Gatti (2010). Desse modo, com o agravamento da pandemia e em contraponto com a estrutura do Programa supramencionado, tais estágios além de permanecerem no aspecto de “observação”, retrocederam seu arcabouço formativo e socioeducacional, uma uma vez que: 1) não se teve o contato direto com os professores nos encontros virtuais e com o próprio ambiente escolar; 2) ausência de perspectiva crítica-reflexiva nas apropriações de conteúdos e materiais; 3) Inacessibilidade a pesquisa e eventos significativos.

Considerando o exposto, vale um dos questionamentos que deram origem a presente pesquisa: “Por que o estágio obrigatório realizado na prefeitura não utiliza da perspectiva pedagógica e metodológica do PIBID?”, visto as grandes contribuições do programa em nível nacional para a formação de professores (Gatti et. al, 2014), mesmo num cenário remoto (PEREIRA; WALKIU; DOMINSCHEK, 2021; PEREIRA; WALKIU; SANTOS; DOMINSCHEK, 2022). Ora, conforme ilustrado, considerando as especificidades de ambos, pode-se arriscar uma possível resposta: “O estágio não segue o modelo do PIBID pois este ainda não tornou-se uma política pública”, inviabilizando a estabilidade de sua permanência. O que produz a necessidade de continuarmos diariamente nossa luta pela continuidade do Programa, pois este ainda enfrenta entraves socioculturais, contingenciamentos dos seus recursos econômicos, dificuldades materiais e estruturais das escolas, entre outros.

Em suma, mesmo que no PIBID em um ambiente virtual não tenhamos passado pela experiência ou acontecido a vivência no rede escolar, o processo proporcionado pelo Programa continua transformando, tocando e humanizando.

REFERÊNCIAS

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>.

Tradução de João Wanderley Geraldi.

DOMINSCHEK, Desiré Luciane; ALVES, Tabatha Castro. O Pibid como estratégia pedagógica na formação inicial docente. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p. 624-644, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650626/16839>

GATTI, Bernadete A. et al. Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), São Paulo, v. 41: **FCC/SEP**, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/298/6>

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt>

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *In: Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente*, **ANDES-SN, Universidade e Sociedade**, n. 67, jan., 2021. P. 36 - 49. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Docência e pesquisa: o PIBIC e o PIBID como estratégias pedagógicas. **Revista InterSaberes**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 236-246, jan./abr., 2016a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324383668_Docencia_e_pesquisa_o_PIBIC_e_o_PIBID_como_estrategias_pedagogicas.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016b.

SIGNORELLI, Glaucia; ANDRÉ, Marli. Contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) para a inserção profissional de professoras iniciantes. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 3, n. 2, p. 27-52, jul./dez., 2019. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/173/96>.

SILVA, Mônica Caetano Vieira da; URBANETZ, Sandra Terezinha. **O estágio no curso de Pedagogia**. vol. 1. Curitiba: IBPEX, 2009.

PEREIRA, André Henrique Boazejewski; WALKIU, Daiana da Silva; DOMINSCHEK, Desiré Luciane. PIBID UNINTER na perspectiva remota: as interações e implicações didático-metodológicas. *In: VIII ENALIC*. 8. **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/84936>.

PEREIRA, André Henrique Boazejewski; WALKIU, Daiana da Silva; SANTOS, Elaine Oliveira; DOMINSCHEK, Desiré Luciane. A formação da identidade docente, a autonomia e o PIBID UNINTER no ambiente remoto. *In: II Congresso Internacional Movimentos Docentes*. 2. **Anais**. Diadema, SP: V&V Editora, 2022. p. 872 – 880. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1A-WH1sGDQYXekoy4ThIV4aAaAj6PNIKk/view>