

O estágio supervisionado na educação infantil e a inclusão escolar diante das adversidades do ensino remoto: relato de experiência

Sabrina Plá Sandini¹

Simone Maria de Bastos Nascimento²

Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby³

Carla Luciane Blum Vestena⁴

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar a análise-reflexão de uma experiência de formação inicial realizada de modo remoto na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil durante o período de distanciamento social. Trata-se de um relato de experiência efetuado com acadêmicos do curso de Pedagogia de uma universidade pública do centro-sul do Paraná. O delineamento das discussões emerge da prática criativa integradora de formação-ação de professores em uma perspectiva da Educação Inclusiva, com vistas ao atendimento da diversidade escolar em contexto de pandemia. Considera-se o paradigma educacional emergente e docência transdisciplinar (MORAES, 1997), a transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999; MORAES, 2008; SANTOS; HAMMERSCHMIDT, 2012; BEHERES, 2000). Os resultados apontam que os estagiários das turmas de Pedagogia precisaram criar estratégias pedagógicas inovadoras para contornar barreiras estruturais e atitudinais que desafiavam o processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia da covid-19. O ensino remoto ofereceu desafios e barreiras para o atendimento à diversidade escolar, principalmente para as crianças pequenas com necessidades educacionais especiais. Porém, também ofereceu aos professores a oportunidade de rever suas práticas pedagógicas e buscar novas formas de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Educação Infantil, Educação Inclusiva.

Supervised internship in early childhood education and school inclusion against of remote education: an experience report

Abstract

The objective of this study was to present the analysis-reflection of an initial training experience remotely carried in the discipline of Supervised Internship in Early Childhood Education during social distancing. This is an experience report taken with academics from a Pedagogy course at a public university in the center-south of Paraná. The study shows the creative integrative practice of teacher training activities from an Inclusive Education perspective, with a view to meeting school diversity in the context of a pandemic. It is considered the emerging educational paradigm and transdisciplinary teaching (MORAES, 1997), transdisciplinarity (NICOLESCU, 1999; MORAES, 2008; SANTOS; HAMMERSCHMIDT, 2012; BEHERES, 2000). The results indicate that the interns of the Pedagogy classes needed to create innovative pedagogical strategies to overcome structural and attitudinal barriers that challenged the teaching and learning process during the covid-19 pandemic. Remote teaching offered challenges and barriers to meeting school diversity, especially for young children with special educational needs. However, it also allowed teachers to review their pedagogical practices and seek new ways of teaching and learning.

Keywords: Supervised Internship, Early Childhood Education, Inclusive Education.

¹ Doutora em Ciências da Educação pela UNLP. Professora colaboradora na UNICENTRO, lotada no departamento de Pedagogia. E-mail: sabrinapla@gmail.com.

² Doutora em Educação pela UFPR. Professora colaboradora na UNICENTRO, lotada no departamento de Pedagogia e professora efetiva na rede municipal de educação em Guarapuava. E-mail simobastos2013@gmail.com.

³ Doutora em educação pela UFPR. Professora do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO. E-mail: anambarby@hotmail.com.

⁴ Doutora em educação pela UNESP. Professora do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO. Email: clbvestena@gmail.com.

Introdução

A disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil é o componente curricular responsável por garantir aos estudantes de Pedagogia reflexões teórico-práticas nos seus futuros campos profissionais. Nesse caso, trata-se do contato direto com os locais de atendimento às crianças na faixa etária entre 0 e 5 anos, o público-alvo da primeira etapa educacional no sistema de ensino público municipal.

No entanto, a experiência com o campo de estágio se alterou de forma significativa com o surgimento da pandemia da covid-19, que impôs o isolamento social e, em consequência, o fechamento de todos os espaços escolares, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Esse novo cenário de incertezas fez com que o ensino presencial migrasse de imediato para o ensino remoto, sem que houvesse tempo para propor as adequações metodológicas e estruturais mínimas necessárias.

As mudanças provocadas pela abrupta interrupção das atividades presenciais, em especial, nos espaços de ensino voltados às crianças pequenas, intensificaram algumas fragilidades existentes em relação à infraestrutura, à formação inicial e continuada de professores, aos materiais didáticos e recursos humanos, dentre outros aspectos.

O segmento da Educação Infantil tem recebido, nas últimas décadas, o público-alvo da Educação Especial, constituído por estudantes com Deficiências, Altas Habilidades e Superdotação (AH/S) e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Para esse público, o ensino remoto ocasionou o rompimento da rotina escolar, a quebra de vínculo com a professora e o deslocamento da responsabilidade de ensinar para os pais e/ou cuidadores.

Diante do fechamento das escolas e dos Centros de Educação Infantil, foram necessárias diversas adaptações em prol da aprendizagem de todos os estudantes, sobretudo para o público-alvo da Educação Especial que, em certos casos, envolveu o deslocamento de materiais pedagógicos e a atenção especializada de professores de apoio para atender às necessidades específicas de cada criança em suas residências, além de orientação aos pais e/ou responsáveis.

Apesar de a Educação Inclusiva estar assegurada por lei, a pandemia acentuou as dificuldades com sua implementação na prática escolar, pois os desafios do cotidiano escolar inclusivo ficaram ainda mais evidentes nas circunstâncias do ensino remoto. O contexto da pandemia pela covid-19 evidenciou a diversidade da demanda escolar atendida pela rede

pública nos últimos anos, caracterizada pela presença cada vez maior de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), os quais, frequentemente, carecem de adequações curriculares e Atendimento Educacional Especializado (AEE). As formas de apoio oferecidas exigem que as escolas se tornem espaços compartilhados, cooperativos e inclusivos.

Com base nesse cenário, nós, professores da disciplina de Estágio Supervisionado, questionamo-nos: como planejar atividades de Estágio Supervisionado em Educação Infantil que atendessem à diversidade escolar em uma perspectiva inclusiva no ensino remoto?

Assim, neste artigo, abordaremos a análise-reflexão de uma experiência de formação inicial realizada de modo remoto na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil junto aos acadêmicos, os quais se circunscrevem na categoria de estudantes estagiários do curso de Pedagogia de uma universidade pública da região centro-sul do Paraná.

O caminho trilhado pelas professoras de Estágio Supervisionado em Educação Infantil

Adotamos como metodologia a discussão do planejamento das atividades da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, alocada no terceiro ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, em Guarapuava-PR. A análise realizada se baseou na experiência de aplicação do programa da disciplina de forma remota para os acadêmicos, os quais, na categoria de estudantes estagiários, desenvolveram atividades com as crianças da Educação Infantil por meio do ensino remoto.

A turma de Estágio Supervisionado em Educação Infantil no ano de 2020 foi composta por 24 estudantes estagiários, distribuídos em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). A universidade teve uma alteração no calendário devido às questões pandêmicas e, inicialmente, tentamos prorrogar ao máximo a realização do Estágio Supervisionado na expectativa de um retorno presencial das aulas. Contudo, com a necessidade de continuar no formato remoto, o período de observação e regência aconteceu entre os meses de março e abril de 2021.

Na nova configuração do plano de estágio, em decorrência do ensino remoto, os estudantes estagiários tiveram contato apenas com as turmas de maternal I, maternal II e maternal III, atendendo, em média, a um total de 200 crianças. A turma de maternal I atende crianças de seis meses a um ano e cinco meses; a turma de maternal II contempla as crianças

de um ano e seis meses até dois anos e cinco meses; e a turma do maternal III abarca as crianças de dois anos e seis meses até três anos e cinco meses.

Na ocasião, os municípios de abrangência da Unicentro de Guarapuava não contavam com nenhuma plataforma educativa para interação entre os professores e as crianças; desse modo, cada CMEI criou grupos de *WhatsApp* com essa finalidade para cada turma.

Os estudantes estagiários foram agrupados em duplas para a realização das atividades de estágio. A observação participativa, que se constitui de 40 horas, aconteceu por meio da inserção dos estudantes estagiários nos grupos de *WhatsApp* criados pelo próprio CMEI, a fim de acompanhar como as professoras regentes conduziam as interações com as famílias das crianças e mediavam a construção do conhecimento.

Ao prosseguir com as atividades previstas no Estágio Supervisionado, as professoras regentes definiram os temas que os estagiários desenvolveriam seus planos de aula, como: os sentidos para as turmas de infantil I, o próprio corpo e o corpo humano para as turmas de infantil II, emoções e sentimentos para as turmas de infantil III. Importante ressaltar que o CMEI, nessa ocasião, não propôs atividades para as turmas de berçário.

A apresentação deste estudo foi organizada em três momentos: no primeiro, salientam-se algumas reflexões sobre o estágio na formação de professores para a Educação Infantil; no segundo, enfatiza-se a participação da Educação Inclusiva na formação dos professores; e, no terceiro, expõe-se a experiência de trabalho com um projeto de Educação Infantil em uma perspectiva inclusiva no ensino remoto.

Estágio Supervisionado e formação de professores para atuar na Educação Infantil: políticas educacionais

Ao refletirmos sobre o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, faz-se necessário compreender que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e requer profissionais qualificados para atuarem com respeito à criança, de modo a assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral.

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica foi garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 e compreende o atendimento e a educação das crianças de 0 a 5 anos. A Educação Infantil pode

ser oferecida em creches para as crianças de até três anos e em pré-escolas para as crianças de 4 a 5 anos.

Embora esse reconhecimento esteja mais no plano indicativo do que prescritivo, deixando inalterada a situação das escolas públicas brasileiras, “[...] do ponto de vista da história da educação infantil a LDB/96 trouxe avanços decisivos” (PASQUALINI; LAZARETTI, 2021, p. 121). A partir de 2013, foi instituída a obrigatoriedade de matrícula para o segmento da pré-escola (BRASIL, 2013).

No que se refere à formação inicial em nível superior, a licenciatura em Pedagogia é a responsável por formar o docente que atuará na Educação Infantil, como prevê as Diretrizes Curriculares que regulamentam o curso (BRASIL, 2006). O documento também orienta que, ao longo da formação inicial, o futuro docente tenha acesso a saberes e práticas que o habilitem para essa função. A fim de garantir esse conjunto de conhecimentos, o documento orienta a articulação, durante o processo educativo do estudante, entre as disciplinas de cunho teórico e prático, dentro de uma carga horária que deve se efetivar da seguinte maneira:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006, p. 4).

Apesar de as diretrizes regulamentarem o curso em nosso país, muitos pesquisadores apontam para as lacunas na qualificação profissional na formação inicial dos professores que atuam na Educação Infantil (GATTI; SÁ BARRETO, 2009).

Sobre essa questão, ao analisar os conteúdos das ementas de 71 projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia, Gatti e Sá Barreto (2009, p. 121) destacam que:

[...] nas disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional específica, também predominam enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos de diversas áreas, mas pouco exploram seus desdobramentos em termos de práticas educacionais.

Essas generalidades ou enfoques de conhecimentos para diversas áreas, como as autoras apontam, revelam-se quando o acadêmico realiza o Estágio Supervisionado, devido ao “[...] desequilíbrio na relação teoria e prática” (GATTI; SÁ BARRETO, 2009, p. 130).

Para Zabalza (2014, p. 117), o “[...] fazer estágio significa encontrar a profissão e suas práticas, o que fazem os profissionais desse campo e sua cultura, a forma de entender as coisas, de expor os problemas, de entender a função profissional”. Nessa perspectiva, é de extrema importância que, no momento do estágio, os acadêmicos utilizem os conhecimentos aprendidos durante as aulas na universidade para confrontar, confirmar e refletir sobre a experiência profissional adquirida por meio do Estágio Supervisionado.

Do mesmo modo, Pimenta e Lima (2004, p. 45) consideram que

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis.

Nesse sentido, “[...] um rico estágio é um estágio que oferece oportunidades não só de aprender coisas úteis para o futuro desempenho profissional dos estudantes, mas que possibilita melhorar como pessoa, preocupar-se com o contexto” (ZABALZA, 2014, p. 83).

Destarte, assegurar desde a formação inicial que os futuros professores tenham uma compreensão básica sobre a Educação Inclusiva traz benefícios para as crianças, professores e toda a comunidade educativa, a qual, ao se aproximar da realidade, oportuniza momentos de aprendizagem e reflexão na busca de uma sociedade melhor.

Educação Inclusiva e Educação Infantil no Estágio Supervisionado: tessituras e interseções

A Educação Inclusiva está amparada pelas políticas públicas no Brasil desde a Constituição Brasileira de 1988 e avançou, significativamente, a partir das discussões desencadeadas em âmbito internacional na década de 1990. A legislação brasileira estabelece a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com Necessidades

Educacionais Especiais (NEE) de qualquer natureza, preferencialmente na rede regular de ensino (FERREIRA; CRUZ, 2021).

Ademais, compete pontuar que a Educação Inclusiva percorreu um longo caminho até se consolidar no cenário nacional e, hodiernamente, atende a um número crescente de estudantes em todos os níveis. Os estudantes-alvo da Educação Especial (EE) são aqueles que têm deficiências, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Altas Habilidades ou Superdotação (AH/S). De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021, p. 48), as matrículas desses estudantes na Educação Básica, ao longo de dez anos, “quase duplicaram, passando de 702,6 mil, em 2010, para 1,3 milhão, em 2020. A maior parte delas ocorreu no Ensino Fundamental (78,3%). Ao mesmo tempo, a porcentagem de alunos matriculados em classes comuns aumentou de 68,9, em 2010, para 88,1, em 2020”.

Mesmo com os avanços incontestáveis, a Educação Inclusiva acontece em ritmo desigual nas diferentes regiões brasileiras, enquanto “100% dos alunos estão matriculados em classes comuns no Acre, em Roraima, no Rio Grande do Norte e no Espírito Santo; no Paraná, essa porcentagem é de 59,1%” (ANUÁRIO, 2021, p. 48). Isso se efetiva por vários motivos, merecendo destaque o fato de que os estados brasileiros planejam seus sistemas de ensino de acordo com as demandas regionais e, em alguns, as escolas e/ou classes especiais continuam atuando. Dessa forma, em determinadas regiões, mantém-se a atuação da Educação Especial e da Educação Inclusiva, como é o caso do município de Guarapuava/PR, onde aconteceu a experiência aqui relatada.

Segundo os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica, o público-alvo da Educação Especial matriculado na etapa da Educação Infantil passou de 69.441, em 2010, para 110.738, em 2020. Dentre esses estudantes, 102.996 estavam matriculados em classes regulares e os demais (7.742) em classes ou escolas especializadas. Essas informações revelam que a inclusão escolar na Educação Infantil cresceu, significativamente, na última década.

Com o crescimento da demanda de matrículas em escolas inclusivas que atendam a todos os estudantes, tornou-se mais evidente a necessidade de formação inicial e continuada para os profissionais da educação que atuam com a diversidade escolar. A formação inicial para a Educação Inclusiva, na maioria das vezes, é realizada nos cursos de Pedagogia, por meio de algumas disciplinas teóricas, pelas práticas de extensão e pela pesquisa na Graduação e na Pós-Graduação. Porém, conforme destacam Ferreira e Cruz (2021, p. 3), “ainda que o estágio

na Educação Especial não seja considerado obrigatório nas licenciaturas, evidencia-se a pertinência de sua inserção nos currículos dos cursos de formação de docentes no país [...]”. A propósito, esses autores salientam a relevância de tal medida para a superação de práticas excludentes e tradicionais, além da garantia do direito à educação a todos os estudantes.

Sabemos que a formação de professores, inicial ou continuada, é uma área que não está isenta de desafios. No entanto, é com base nos pressupostos teóricos práticos advindos desse processo que os professores podem encontrar respostas adequadas para as diversas situações que ocorrem nos espaços escolares. Conforme postula Pletsch (2009), a formação inicial em nível superior carece de melhorias para a promoção da inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que frequentam a rede regular de ensino.

Diante desse contexto, as experiências formativas que acontecem na disciplina de Estágio Supervisionado, assim como as demais disciplinas, precisam desenvolver ações que auxiliem aos futuros professores a atenderem a todos os estudantes. Ao se referir aos desafios enfrentados pelos cursos de formação docente atualmente, é importante considerar “[...] conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender na diversidade” (PLETSCH, 2009, p. 148).

Dessa forma, o olhar inclusivo precisa ser construído ao longo do processo formativo dos futuros professores, e não apenas em momentos ou em atividades desconexas. Esse olhar inclusivo ultrapassa o mero cumprimento de conteúdos nos planos de ensino das disciplinas. É imprescindível fortalecer o percurso formativo dos licenciados e, dessa maneira, “[...] fornecer-lhes uma adequada preparação profissional para desafios vindouros” (CRUZ; GLAT, 2014, p. 268). Nessa acepção, o desafio da disciplina de Estágio Supervisionado na formação inicial em Pedagogia é o de proporcionar situações de vivência da práxis educacional em uma perspectiva inclusiva.

Quando a formação inicial em nível superior ocorre de forma desconexa ou distante do olhar inclusivo, ao se deparar com crianças com necessidades educacionais especiais, o professor poderá ter dificuldades para “[...] adaptar atividades de conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo [...]”

(PLETSCH, 2009, p. 149). Ou, até mesmo, para construir boas estratégias de ensino que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças.

A Educação Inclusiva dialogando com o Estágio Supervisionado da Educação Infantil: reflexões sobre a experiência de formação-ação

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, em Guarapuava-PR, prepara docentes para atuarem na educação há mais de 40 anos de forma presencial. Porém, devido à pandemia da covid-19, entre 2020 e 2021, o curso precisou enfrentar o desafio de ensinar de forma remota.

Por meio da Instrução Normativa nº 03 – PROEN/Unicentro –, de 22 de junho de 2021, a universidade instruiu sobre os procedimentos a serem adotados no ano letivo de 2021 para operacionalização das atividades em cursos de graduação presenciais da Unicentro, enquanto perdurarem as medidas de distanciamento social devido à pandemia causada pelo novo Coronavírus – covid-19.

Dadas as condições inéditas diante do ensino remoto, realizar o Estágio Supervisionado nesse formato gerou inúmeros sentimentos para os professores formadores e os acadêmicos do curso, bem como para os profissionais da Educação Infantil que receberam as ações no campo de estágio, além das crianças e seus familiares.

De acordo com o projeto político-pedagógico, o curso de Pedagogia do *campus* Santa Cruz da Unicentro tem formato anual e duração total de 4 anos. As disciplinas de Estágio Supervisionado estão alocadas no 3º e no 4º ano do curso, sendo que o estágio na Educação Infantil ocorre no 3º ano do curso. Lembramos que o curso em discussão não prevê o estágio obrigatório em Educação Especial e Inclusiva; assim, as ações e práticas voltadas para as crianças público-alvo dessa área acontecem em consonância com a demanda das salas de aula do sistema regular de ensino em que os estagiários estão inseridos.

O Estágio Supervisionado em Educação Infantil tem, atualmente, a carga horária de 102 horas, que são destinadas aos estudos teóricos e à orientação de projetos e/ou planos de aulas que serão efetivados no campo de estágio. Além dessas horas, o estudante cumpre mais 90 horas de atividades obrigatórias que se realizam no campo de estágio. As atividades práticas desenvolvidas no campo de estágio são de observação participativa, planejamento e regência

de turma, que se realizam no campo de estágio formado por Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e classes de pré-escolas do ensino público da região de abrangência da universidade.

Nos anos de 2020 e 2021, com a pandemia da covid-19, a disciplina de Estágio Supervisionado – assim como as demais disciplinas – careceu de se adequar ao ensino remoto emergencial. Essa nova realidade gerou muitas angústias e incertezas, porém levou a novas aprendizagens sobre o processo de ensino. Os professores, da mesma forma que os acadêmicos do curso de Pedagogia, e as escolas da Educação Básica, as crianças e suas famílias precisaram reinventar a maneira de ensinar e aprender. No contexto da disciplina de Estágio Supervisionado, o programa foi revisto, e as atividades foram adaptadas com novas estratégias pedagógicas.

No Estágio Supervisionado na Educação Infantil, para dar continuidade ao trabalho pedagógico, foram realizados encontros virtuais pela plataforma do *Google Meet*, com a equipe pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que aceitou os acadêmicos para desenvolver as atividades de estágio no formato virtual, com o objetivo de compreender a organização da rotina escolar, a forma como as atividades estavam sendo conduzidas nesse período.

Na ocasião, as gestoras relataram que cada turma organizou um grupo de *WhatsApp*, e as professoras regentes gravavam vídeos sobre os temas que estavam previstos no planejamento e enviavam aos pais. Esses vídeos variavam entre explicações de atividades, a contação de uma história, propostas de brincadeiras que poderiam ser desenvolvidas pelas crianças junto com suas famílias, recados e mensagens para as crianças, no intuito de não perder o vínculo. Era incentivado que os pais gravassem vídeos das crianças realizando as atividades e enviassem no grupo de *WhatsApp* da turma, ao estimular a interação, mesmo que de forma virtual. Ainda, algumas atividades eram impressas e, após a higienização, eram retiradas no CMEI para serem realizadas em casa pelas crianças juntamente com seus responsáveis. Ao retirar as atividades, as famílias eram orientadas pelos professores e, depois de realizadas as atividades, estas poderiam ser devolvidas à escola.

As professoras regentes do CMEI destacaram que mandavam atividades simples as quais pudessem ser realizadas com os materiais que, geralmente, as famílias tinham disponíveis em casa. Contudo, ressaltaram que tiveram grandes dificuldades com o apoio necessário para

a realização das atividades em casa, pois uma grande parte das famílias não designava um responsável para acompanhar a criança durante a execução das atividades propostas. Como muitos pais continuaram trabalhando de forma remota ou presencial, o tempo destinado para a realização das atividades ficava restrito aos intervalos, ao fim de semana e, muitas vezes, elas não eram efetuadas.

As crianças também dependiam que os pais gravassem essas atividades para mandar ao grupo de *WhatsApp* ou, até mesmo, para interagir assistindo aos vídeos dos colegas e das professoras. Mas essa interação era pouca. Muitos pais relatavam que a criança estava fazendo a atividade, cantando ou dançando, mas, quando percebiam a gravação, ficavam tímidas e não concluíam.

A partir desse contexto, as professoras de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, juntamente com os acadêmicos do curso de Pedagogia, começaram a pensar em possibilidades para ajudar essas famílias, os professores de Educação Infantil e as próprias crianças. Nesse ínterim, em um primeiro momento, foi proposta a criação de materiais interativos, como *e-books*, contações de história e outras sugestões de atividades gravadas, por exemplo, adivinhas e músicas.

A organização dessas e outras atividades foi dividida entre os acadêmicos que trabalharam no planejamento das atividades e na confecção dos materiais didáticos. Algumas dificuldades no percurso do trabalho merecem destaque, sobretudo, em relação ao acesso à internet, ao uso de computadores/*notebooks* que, muitas vezes, eram compartilhados pelas famílias dos estagiários, um fato que limitava o tempo destinado às atividades de estágio, bem como se constatou a falta de habilidade de lidar com a tecnologia, os programas e a edição dos materiais. Essas e outras dificuldades foram superadas aos poucos, e a elaboração dos materiais foi concluída em tempo para disponibilizar às escolas e às crianças.

Os acadêmicos organizaram *e-books* destacando a importância do brincar e sugestões de brincadeiras que poderiam ser realizadas em casa, de modo a disponibilizar os *links* das páginas que traziam mais exemplos de brincadeiras e jogos. Além disso, gravaram histórias, utilizando-se de fantoches e de outros recursos; organizaram livros sobre alimentação saudável e receitas que poderiam ser realizadas facilmente pelas crianças. O resultado desse trabalho foi disponibilizado em um grupo de *WhatsApp* criado pelos acadêmicos, ao incluir professores de

Educação Infantil, acadêmicos de outras turmas de Pedagogia e toda a comunidade interessada em participar.

Assim, a fim de estabelecer uma rotina de atividades para as crianças, os estagiários disponibilizaram todos os dias materiais diferentes e explicaram suas possibilidades e objetivos. O grupo ficou funcionando por quinze dias para que pudessem interagir com os participantes e salvar os materiais disponibilizados. Apesar das dificuldades observadas na adaptação, organização e aplicação da metodologia de intervenção para o ensino remoto, foi possível perceber que a solidariedade entre os acadêmicos surgiu naturalmente e, na interação cotidiana, todos apoiaram e foram apoiados de alguma forma nas diferentes etapas do processo. Essa experiência levou à constituição de uma rede de apoio entre universidade, escolas da Educação Básica e comunidade.

Em consonância com Morin (2011), para transformar a educação e ampliar o seu alcance formativo, é preciso interrogar nossas certezas, verdades e rotinas. As adversidades postas pelo distanciamento escolar “impulsionam os professores para a reforma do pensamento e da prática educativa criando possibilidades para a transformação da educação” (SUANNO, 2015, p. 4), porque têm a intenção de provocar metamorfoses, ora de pensar, de estilo de vida, ora em relação ao conhecimento.

As ações mencionadas foram as estratégias utilizadas no formato remoto, imposto pelo contexto da pandemia. Aliás, antes da pandemia, o contato dos estudantes com o campo de estágio, ou seja, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), estava organizado em dois momentos: no primeiro momento, os acadêmicos observam e interagem no cotidiano escolar, analisam o projeto político-pedagógico da instituição e conversam com a equipe diretiva; o segundo momento corresponde à regência de turma, um momento após a observação em que os estagiários trabalham com temáticas sugeridas pelos professores regentes das turmas atendidas. O planejamento de estágio é organizado de forma que respeite às rotinas das crianças, à faixa etária e aos interesses, focando as brincadeiras e a criatividade.

No período da pandemia, esses momentos se mantiveram – de observação e regência de turma –, contudo de forma remota, sendo mediados pelas tecnologias. Desse modo, acompanhando a organização do Centro de Educação Infantil, os acadêmicos foram inseridos nos grupos de *WhatsApp* das turmas, para que pudessem se apresentar e acompanhar a interação das crianças e o encaminhamento das atividades pelos professores. Os acadêmicos

permaneceram nesses grupos até a realização da regência, na qual, por um período de uma semana, ficaram responsáveis pelo envio de propostas de interação com as crianças, a partir dos temas definidos pelas professoras regentes anteriormente. Isso acontecia todos os dias.

Esse momento da regência foi muito desafiador, pois não tinha um momento síncrono com as crianças, uma vez que elas dependiam que seus pais mostrassem as propostas e, ao mesmo tempo, colaborassem com a sua execução, ao proporcionar uma situação de aprendizagem. Conforme os professores regentes relataram, anteriormente, nas entrevistas de planejamento, durante o período da regência, algumas crianças foram mais participativas, e outras não mantiveram contato, já que dependiam dos pais ou responsáveis e das circunstâncias que cada família vivenciava.

As dificuldades de acesso às tecnologias foram marcantes no momento da regência; algumas crianças tinham acesso apenas pelo celular com conexão instável e tempo reduzido; outras crianças não conseguiram participar, porque os pais estavam trabalhando.

Os acadêmicos do curso de Pedagogia, apesar de todas as dificuldades, tiveram a oportunidade de vivenciar a experiência de abandonar a ideia de que as crianças na Educação Infantil precisam fazer uma atividade no papel, na apostila ou no livro didático, atividades prontas que não possibilitam muitas experiências e aprendizagens significativas. Assim, precisaram se esforçar para organizar propostas nas quais as crianças fossem as protagonistas, partindo do cotidiano delas, ao perceber que brincar, cantar, dançar, dentre outras possibilidades, são muito mais potentes do que as atividades impressas. Concordamos com Suanno (2015, p. 45): “[...] a transdisciplinaridade nos convida para construirmos outro modo de pensar que tenha novas relações e ações, novos princípios e sentimentos. O convite é para pensarmos!”. A transdisciplinaridade “torna possível que os docentes ampliem as potencialidades humanas dos estudantes e as suas próprias” (VESTENA; GUÉRIOS, 2022, p. 12).

No planejamento das práticas educativas, “não basta ter os elementos essenciais do processo de ensino e aprendizagem se não houver combinação, interação, mediação, reação em cadeia, autossustentação, diálogo e intencionalidades claras” (SUANNO, 2015, p. 45).

Assim, o Estágio Supervisionado é um momento de grande aprendizagem, cujos futuros professores têm a oportunidade de observar e aprender, mas também de propor ações à luz das teorias estudadas, avaliar os resultados e replanejar suas ações e estratégias, quando necessário.

Apesar das iniciativas criativas de formação, Suanno (2015, p. 45) nos lembra que ainda “não estamos cuidando da proporcionalidade, das conexões, das relações necessárias para provocar reações transformadoras do modo de pensar, dos modos de ensinar, aprender e criar cursos de formação humana capazes de transformar a atual condição humana e a realidade local e planetária”.

Outrossim, referente ao exposto, assevera-se que

[...] numa tentativa de ligar tal ideal aos (PCEs) [Projetos Criativos Ecoformadores], Saturnino de la Torre, da Universidade de Barcelona (Espanha), e Marlene Zwierewicz, da UNIBAVE/UNIARP de Santa Catarina (Brasil), trabalharam no modelo de Escola Criativa defendido junto à *Red de Escuelas Creativas* (Espanha), que, no ano de 2012, expandiu territórios reunindo países na Europa aos das Américas [...] (BERG *et al.*, 2020, p. 483).

Logo, a Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) recorre, por meio dos PCEs, ao ato de polinizar a criatividade e robustecer o professor, ao entender a formação docente como uma ação na qual

[...] desperte a consciência e a capacidade de planejar, atuar, avaliar e redefinir o processo educativo; promova uma forma própria de reformar a instituição e o pensamento, compatível com as necessidades que sente a equipe envolvida, bem como as despertadas em âmbito global; o fortalecimento da resiliência dos gestores, dos docentes e da equipe técnica para que conheçam suas potencialidades em criar uma forma inovadora de reformar, ao mesmo tempo, a instituição e o pensamento dos profissionais que nela atuam; a proposição de um ensino que tenha como ponto de partida e de chegada “a própria vida”; e o envolvimento da equipe em estratégias de polinização para que, além de fortalecer a resiliência ao observar seus próprios avanços, ajude outros profissionais e instituições que também buscam superar o ensino linear (ZWIEREWICZ, 2013 *apud* BERG *et al.*, 2020, p. 483).

Durante esse processo de estágio, observou-se a invisibilidade das demandas do público-alvo da Educação Especial; atribui-se essa situação ao fato de que, na fase dos 0 aos 5 anos, muitos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) estão em processo de encaminhamento para avaliação psicopedagógica ou neurológica. É importante destacar que diversas crianças com deficiência, transtornos específicos, TEA e AH/S são identificadas e encaminhadas para atendimento pelos professores no decorrer das aulas. Com o ensino remoto, os professores tiveram pouco tempo no formato presencial com as crianças.

Ademais, uma parte significativa dos estudantes da etapa da Educação Infantil somente frequenta a escola a partir dos 4 anos, quando o ensino passa a ser obrigatório (BRASIL, 2013).

Também é possível que alguns pais de crianças que apresentam dificuldades mais expressivas tenham optado por prolongar o tempo junto à família, deixando para matricular seus filhos quando o ensino presencial retornasse.

As atividades planejadas pelos estagiários foram diversificadas em forma e grau de dificuldade com vistas a atingir todas as crianças, ao manter, assim, uma perspectiva inclusiva. Entretanto, ressalta-se, nesta experiência de estágio, a invisibilidade das crianças, que são o público-alvo da Educação Especial e Inclusiva na etapa da Educação Infantil.

Apesar da iniciativa inovadora de propor uma prática integradora na formação-ação de professores, notou-se que, ainda, é preciso discutir a aprendizagem integradora inclusiva nos cursos de Pedagogia. As práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas “são pensadas com a finalidade de possibilitar o processo de ensino-aprendizagem e para superar barreiras que impedem o desenvolvimento do sujeito aprendente e ensinante, no contexto escolar” (ALVES, 2016, p. 34).

Para Vestena e Guérios (2022), a prática educativa integradora, entendida como sendo um fenômeno complexo, agrega um conjunto de variáveis/componentes impossíveis de serem enumeradas, devido à multidimensionalidade, que lhe é constitutiva, e à imprevisibilidade, que lhe é característica. Portanto, “[...] é preciso que o olhar do sistema de ensino recaia sobre a realidade e diversidade dos sujeitos, para que assim, de fato, a educação e a inclusão ocorram, promovendo a aprendizagem de todos” (ALVES, 2016, p. 37).

Considerações finais

O Estágio Supervisionado oferece a oportunidade aos futuros professores de manterem contato com as suas áreas de atuação e de estabelecer relações entre o conhecimento teórico e a prática. Todavia, a pandemia causada pela covid-19 provocou o fechamento das escolas no país e levou os sistemas educacionais à imprescindibilidade de migrar para o ensino remoto.

Nesse contexto, os cursos em nível superior, assim como a Educação Básica, precisaram se adequar rapidamente e buscar formas diferenciadas de dar prosseguimento ao processo de ensino-aprendizagem. Os desafios diante desse cenário foram variados e englobaram aspectos materiais, logísticos, econômicos, pessoais e técnicos.

As experiências com a prática escolar proporcionada pela pesquisa, extensão e ensino nas universidades tiveram de ser reestruturadas e até redirecionadas. Algumas fragilidades antigas do sistema educacional brasileiro ficaram mais evidentes do que nunca, sobretudo, em relação ao processo de inclusão das populações excluídas e às diferenças sociais e pessoais no âmbito educacional.

Por intermédio dessa realidade, a experiência com estágio na Educação Infantil em uma turma de terceiro ano de uma universidade pública aqui relatada se tornou um espaço de discussão entre alunos e professores que buscaram, juntos, construir uma proposta pedagógica humanizada, a qual estimulasse as crianças pequenas a brincarem e aprenderem de maneira criativa em seus ambientes familiares.

Uma das fragilidades que este estudo evidenciou foi a invisibilidade das crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) de 0 a 5 anos de idade que, no decorrer da pandemia, receberam pouca atenção quanto às suas necessidades de adaptação dos conteúdos e recursos pedagógicos.

Referências

ALVES, Maria Dolores Fortes. *Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: autoconhecimento e motivação*. Rio de Janeiro: WAK, 2016.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2000.

BERG, Juliana *et al.* Pandemia 2020 e educação. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (Revbea)*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 470-487, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE/CP, 2006. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/pedagogia/legislacao/diretrizes-curriculares-nacionais/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20D E%20ABRIL%20DE%202013.&text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 12 mar. 2022.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Revista Educar*, Curitiba, n. 52, p. 257-273, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/32950>. Acesso em: 25 jan. 2022.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; CRUZ, Marcos Cezar Simioni da. A importância da Educação Especial e Inclusiva na formação de docentes: uma experiência de Estágio Supervisionado no Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18440>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GATTI, Bernadete; SÁ BARRETO, Elba Siqueira. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

MORAES, Maria Cândida. *Paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papyrus, 1997.

MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. [S. l.]: Instituto Antakarana, 2008.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2011.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução: Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

PASQUALINI, Juliana; LAZARETTI, Lucineia. Crianças pequenas na escola: contradições e potencialidades. *Revista Polyphonía*, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 112–129, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/70895>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Docência em Formação – Série Saberes Pedagógicos).

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Revista Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5233/10099>. Acesso em: 25 jan. 2022.

PROEN – PRÓ-REITORIA DE ENSINO. UNICENTRO – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. *Instrução Normativa nº 03-PROEN/UNICENTRO, de 22 de junho de 2021*. Instrui sobre os procedimentos a serem adotados no ano letivo de 2021 para operacionalização das atividades em cursos de graduação presenciais da Unicentro, enquanto perdurarem as medidas de distanciamento social devido à pandemia causada pelo novo Coronavírus – covid-19. Guarapuava, PR: PROEN/UNICENTRO, 2021. Disponível em: <https://sgu.unicentro.br/pcatooficiais/imprimir/5304CFCE>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SANTOS, Silvana Sidney Costa; HAMMERSCHMIDT, Karina Silveira de Almeida. A complexidade e a religação do pensamento interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 65, n. 4, p. 561-565, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v65n4/a02v65n4.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Fogo prometeico, reforma do pensamento e o redimensionar das práticas educativas: emergem perspectivas didáticas a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. *Revista Terceiro Incluído*, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 41-64, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/view/36346>. Acesso em: 11 mar. 2022.

VESTENA, Carla Luciane Blum; GUÉRIOS, Ettiène. Práticas educativas integradoras e transformadoras em tempo de pandemia: a experiência do projeto “Mundo mágico do CMEI na trilha de descobertas”. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 22, n. 72, p. 80-101, 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28749>. Acesso em: 11 mar. 2022.

ZABALZA, Miguel Angel. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2014.

Recebido em: 12 mar. 2022

Aceito em: 16 ago. 2022