

## PRÁTICA SIMULADA ENQUANTO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

### *SIMULATED PRACTICE AS A TEACHING AND LEARNING STRATEGY IN THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP*

Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho  <https://orcid.org/0000-0002-5361-3965>  
Programa Pós-Graduação em Estudos de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia  
aucsubrinho@uneb.br

Hilderlandia Penha Machado Santos  <https://orcid.org/0009-0005-8353-5004>  
Programa Pós-Graduação em Estudos de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia  
hmachado@uneb.br

Juliane Costa Silva  <https://orcid.org/0009-0005-8353-5004>  
Programa Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade  
Universidade do Estado da Bahia  
julianecletras@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10445853>

*Recebido em 09 de maio de 2023*

*Aceito em 27 de agosto de 2023*

**Resumo:** Neste estudo se discute situações de ensino e aprendizagens no componente curricular Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Letras, de modo mais específico a experiência com a criação e desenvolvimento de estratégia de ensino denominada Prática Simulada. Desse modo, o presente artigo objetiva apresentar a atividade Prática Simulada desenvolvida com discentes do Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas, turmas de Estágio Curricular Supervisionado I (2018.2) e Estágio Curricular Supervisionado III (2021.1), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XVI/ Irecê – BA. Trata-se de uma pesquisa Qualitativa em Educação, do tipo Estudo de Caso, contando com a Observação Participante e o Questionário, aplicado em formulário digital – Google Forms, enquanto instrumento de construção de informação. Tanto a atividade, quanto o artigo se estruturam nos pressupostos teóricos de Alarcão (1996), Freire (2019), Candau (2016), Libâneo (2013), Pimenta (2012), Sibília (2019) entre outros. Com a conclusão do presente estudo, entre outras, tornou-se evidente a necessidade de o Professor de Estágio diversificar o método de ensino, criando condições para uma aprendizagem ativa e significativa, ao passo que a atividade Prática Simulada consegue instigar nos alunos participantes essas circunstâncias.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular Supervisionado. Práticas de Ensino. Prática Simulada.

**Abstract:** This study discusses teaching and learning situations in the curricular component Supervised Internship in the Degree in Literature, more specifically the experience with the creation and development of a teaching strategy called Simulated Practice. Thus, this article aims to present the Simulated Practice activity developed with students of the Degree in Languages, Portuguese Language and Literatures, classes of Supervised Curricular Internship I (2018.2) and Supervised Curricular Internship III (2021.1), from the State University of Bahia (UNEB), Campus XVI/ Irecê – BA. This is qualitative research in Education, which mixes mixed methods from Bibliographic research and Case Study; relying on Participant Observation and the Questionnaire, applied in a digital form – Google Forms, as an information construction tool. Both the activity and the article are structured on the theoretical assumptions of Alarcão (1996) Freire (2019), Candau (2016), Libâneo (2013), Pimenta (2012), Sibília (2019) among others. With the conclusion of the present study, among others, it became evident the need for the Internship Teacher to diversify the teaching method, creating conditions for an active and meaningful learning, while the Simulated Practice activity was able to instigate these circumstances in the participating students.

**Keywords:** Supervised Curricular Internship. Teaching Practices. Simulated Practice.

## 1. Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado é, entre outras possibilidades conceituais, espaço-tempo formativo que permeia os diversos níveis, etapas e modalidades de ensino. Em razão deste lastro alcance e da sua capilaridade entre os múltiplos contextos, sua conceituação e, sobretudo, prática são atravessadas por dilemas e complexidades as quais desafiam ao campo educacional a continuamente produzir situações e estratégias de mediação que corroborem para o desenvolvimento do componente. Favorece, assim, o seu objetivo central, o de oportunizar aos sujeitos, por intermédio das vivências observacional, coparticipante e/ou na assunção integral das atividades *in loco*, a aproximação com os futuros campos de atuação, e a partir destas ações um mergulho reflexivo na experiência.

Nesta perspectiva, compreende-se que compete aos professores, pesquisadores, estudiosos e demais atores que pensam e praticam o Estágio Supervisionado, esteados pelas instituições onde são lotados, se debruçarem sobre os contextos laborais para os quais preparam os alunos-mestres (Pimenta, 2012), refletindo e criando ambiência conveniente à formação para exercício da profissão. Por ocasião, tais sujeitos, dentro da sua área de atuação e resguardando suas especificidades de formação, devem, entre outras: cartografar as limitações e inconsistências do campo de conhecimento/atuação profissional, problematizando-as a fim de orientar os alunos a formularem intervenções que auxiliem a mitigar e/ou extinguir tais emblemas, incentivando-os para uma prática profissional reflexiva (Alarcão, 1996), e para o exercício do/com protagonismo.

Cabe ainda aos professores orientadores de Estágio tensionar debates cujo fito seja evidenciar aos estudantes os modos, a intensidade e as consequências das afetações sofridas pelo seu futuro espaço laboral a partir da ação/intervenção de outras instituições. Fenômenos e descobertas que ora desestabilizam, ora “reestruturam”, ou ainda provocam os dois efeitos de modo concomitante nestes campos de atuação, como ocorreu, por exemplo, no ambiente educacional quando a cibercultura (Lévy, 2011) adentrou e transbordou os muros das instituições escolares, ou ainda, de modo mais recente, quando a COVID-19 fechou as portas das escolas (dependências físicas), entre outras circunstâncias, desafiando aos profissionais atuantes nesses espaços a ressignificarem as suas práticas.

Dando segmento à discussão, pensando as práticas de ensino de/no Estágio a partir das experiências nos cursos de formação de professores, campo peculiar que, conforme discute Pimenta (2012), embasada nos estudos de Fávero e Cunha, possui natureza dialética e dialógica, uma vez que os atores envolvidos nessa ação e contexto já conhecem a cultura escolar. Ocorre que os alunos em formação, bem como os professores já atuantes, se constituem, formam inseridos no cotidiano, na feitura das práticas diárias, se relacionando com elementos que também são objeto de estudo na escola, circunstâncias as quais, segundo estes estudiosos, tendem a favorecer a preparação de/para uma prática docente historicamente situada, reverberando em ações contextualizadas de ensino, em visões de mundo, de conhecimentos e saberes-fazer.

É partindo da pertinência de se refletir acerca dessas e de outras questões sensíveis à formação de professores, que a atividade Prática Simulada, doravante (PS), posicionou-se como ponto inicial para produção de tensionamentos e inflexões acerca do Estágio e por conseguinte do exercício do magistério. A Prática Simulada, conceito melhor delineado em outro momento desta escrita, é aqui compreendida, entre outras possibilidades, como estratégia de ensino de Estágio, consistindo no planejamento e desenvolvimento de aulas, preparadas a partir de motes e situações-problema específicas, previamente sorteadas pelos graduandos, ministradas e debatidas nos

espaços-tempos oportunizados no componente curricular em questão, durante todo o semestre letivo.

As Práticas Simuladas foram protagonizadas pelos alunos e alunas do curso de Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), Campus XVI – Irecê – BA, nos componentes Estágio Curricular Supervisionado I (2021.1) e Estágio Curricular Supervisionado II (2019.2). O estudo é tecido a partir da utilização de métodos oriundos das pesquisas qualitativas em educação, do tipo estudo de caso (GIL, 2008), adotando a Observação Participante (OP) à luz de Minayo (2013) e Neto (2002) e o Questionário (formulário em ambiência digital) enquanto instrumento de construção de informações, e ancorado nos pressupostos teóricos-metodológicos discutidos por Alarcão (1996), Freire (2019), Candau (2016), Libâneo (2013), Pimenta (2012), Sibília (2019), entre outros. Objetiva-se, com este escrito, apresentar a atividade PS enquanto estratégia de ensino de Estágio, refletindo sobre a sua contribuição para aproximação com o campo de atuação dos futuros professores, analisando-a a partir das inferências produzidas pelos discentes que compartilham seus saberes-fazer de modo polifônico e multi situado, estimulando práticas emancipatórias.

Desse modo, no artigo se discute, inicialmente, o Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores, posteriormente, é apresentado os Estágios em Letras que são realizados na UNEB/Campus XVI, à luz do Regimento do Curso supramencionado; logo em seguida, o delineado, com maior agudez, do método do estudo e, por fim, a análise da PS, a partir dos registros construídos na OP, também das informações prestadas pelos oito alunos participantes da investigação.

## 2. Estágio na formação de professores: “novos desafios”?

Como evidenciado em vasta literatura, Pimenta (2012), Piconez *et al.* (2013), Pimenta e Lima (2006), os Estágios nos cursos de licenciatura enfrentam uma série de dilemas, de diversas ordens, sendo os mais candentes aqueles que apresentam natureza epistemológica ou teórico-metodológica, problemáticas provocadoras de cisões urgentes por superação. Nessa esteira, registra-se o grave equívoco epistemológico, comumente difundido entre discentes, que consiste na concepção e vivência do Estágio enquanto momento exclusivamente prático do curso, percepção que reduz a experiência de imersão nas escolas-campo a um treinamento de habilidades e competências, associando a participação nos Estágios a um exercício estritamente técnico. Nesse sentido, cabe sublinhar que, embora tal problemática tencione o campo do Estágio há anos, as Instituições de Ensino Superior (IES) ainda apresentam certa dificuldade em produzir estratégias, como a efetivação da integralização plena entre o Estágio e os demais componentes, a fim de demover essa ideia e, sobretudo, a prática limitadora do Estágio.

Pimenta (2012) produz uma relevante leitura acerca do surgimento, formato e emblemas dos cursos de formação de professores ao longo do tempo. No estudo, a autora delimita por recorte a percepção da existência ou não da unicidade entre teoria e prática em diferentes períodos sócio-históricos e contextos de formação.

No decorrer da investigação fica evidenciado que, entre outras circunstâncias, da instrução de professoras leigas, perpassando pela escola normal, até se chegar a década de 1990, quando as Universidades emergem na condição de principais agenciadoras da formação de professores, os componentes, mesmo com nomenclaturas diferentes, - Disciplina de Fundamentos, Didática, Prática de Ensino -, mas de natureza equivalente ao que hoje se compreende por Estágio Supervisionado, os cursos já sofriam com

problemáticas as quais orbitam em torno das experiências formativas nas licenciaturas até os dias de hoje, como os que envolvem a percepção estritamente técnica que alguns discentes nutrem sobre o estágio, e a dificuldade em estabelecer conexões entre os Estágios e os demais componentes curriculares, bem como os problemas e contradições da sociedade globalizada (Piconez, 2013).

Embora já há alguns anos, inúmeros estudiosos reflitam e defendam a unicidade entre teoria e prática e os cursos de licenciatura venham se aproximando de epistemologias que evoquem tal indissociabilidade, (re)formulando seus currículos a partir de teorias como a flexibilidade (Alarcão, 1996), e, principalmente, da concepção de Estágio enquanto estímulo, aproximação da práxis, essa compreensão não é lugar comum entre os discentes. Os alunos ainda nutrem a ideia de o Estágio se constituir converter num componente “do fazer”, “a parte prática do curso”, e na expectativa de encontrar modelos prontos, de reprodução de práticas de ensino pouco refletidas, os discentes demarcam que o Estágio não sintoniza com o campo de atuação/conhecimento, “na prática a teoria é outra”.

Essas percepções provocam uma cisão onerosa ao processo de formação, pois esvaem outras dimensões caras à realização do estágio que, entre outras ações, possibilitam a percepção do Estágio enquanto espaço de pesquisa, de aproximação com o campo social e, sobretudo, com a construção das identidades profissionais. Nesse sentido, compreende-se que não se constitui tarefa fácil, muito menos estanque, construir diretrizes e estudos que direcionem e reflitam o Estágio e o seu ensino, pois o curso de formação de professores transita entre a cultura acadêmica e a cultura escolar (e a cultura de mundo), e o Estágio acaba sendo o ponto de intersecção no qual as dissonâncias e ambivalências destes são sentidas. Por isso, a complexidade presente no campo dos debates e práticas de Estágio leva à opção de perceber esse espaço-tempo como rizomático, (des)tecido de muitos “nós”. “Nós” que possibilitam compreendê-lo a partir de alguns fios que o compõem, percebendo sua pluralidade, complementaridade e dissonâncias.

Nesse bojo, se faz necessário pensar e praticar o Estágio a partir de estratégias que interconectam, entre outras dimensões, a maturação do momento formativo, como: a) espaço de pesquisa/investigação da prática, b) de (re)aproximação com os tecidos sociais nos quais a escola, com maior agudez a pública, está envolta, c) de forjadura da identidade profissional/docente, e d) de desenvolvimento de uma prática preparadora para futura práxis. Reitera-se que tais “eixos” implicados ao ensino de Estágio não devem ser praticados de modo isolado, pois são fronteiros e, conforme exposto, interconectados, mesmo que, a depender da atividade proposta, ora umas dessas dimensões estejam mais candentes, ora outras.

O Estágio como espaço de investigação: nessa perspectiva, as discussões e orientações da prática de ensino de Estágio devem auxiliar os alunos-mestres na percepção do Estágio enquanto espaço de pesquisa de ao menos duas naturezas que se complementam. A primeira está relacionada ao discutido por Alarcão (1996), quanto ao exercício do magistério, num dos pilares que integram a flexibilidade, o professor na qualidade de investigador da sua prática.

Os discentes (estagiários) devem depreender que não apenas os educandos (seus futuros alunos) serão avaliados, antes, também os métodos, as estratégias, os recursos implicados nos momentos de ensino-aprendizagens e a recepção a estes devem fulgurar como objeto de (auto) avaliação do professor. A partir desse exercício, é viabilizado aos professores em formação a percepção da necessidade contínua do (re)planejamento, dos usos de variadas estratégias e métodos, inclusive das/dos criados por eles, elevando a ideia da quebra na repetição de padrões, por exemplo: o uso exitoso de determinado

texto gerador ou estratégia de leitura numa turma, não assegura triunfo da ação em outra. Próximo a isso, e num segundo aspecto, emergem as escolas, centros de formação e demais espaços de ensino (campos de Estágio), em suas dicotomias e contradições, assim como as relações e outros fatores inerentes a constituição desses ambientes como matéria de pesquisa. Conforme observa Sibilia (2012), os colégios, e aqui se dilata o entendimento aos ambientes de função similar, são tecnologias da sua época, “de morosa atualização”, se comparada a vertiginosa novidade em que vivem as novas gerações (de alunos). Segundo esta mesma autora, “Há uma divergência de época: um desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na contemporaneidade, que se confirma e provavelmente se reforça dia a dia na experiência de milhões de crianças e jovens de todo o mundo”. (Sibilia, 2012, p. 14).

Não raro se ouvir pelos corredores da Universidade as queixas dos discentes estagiários sobre disritmia existente entre a escola na qual estudaram e aquelas onde se dirigem para realização do Estágio; principalmente quando se trata do aluno já em fase de regência de classe, ou da escola que é refletida em sala, na Universidade, durante as orientações, com a que se depara *in loco*. Insatisfação genitora da falsa ideia de que o Estágio, curso e Universidade devem conferir a esses sujeitos fórmulas prontas de como atuar e, por segmento, que esta fórmula possa ser replicada indiscriminadamente. Nessa conjuntura, o aluno-mestre precisa então aguçar sua prática investigativa, se preparando para perceber e atuar no nomadismo e com/ a partir das vertiginosas mudanças acometidas aos espaços de ensino, diferenças que existem e existirão entre a instituição na qual ele desenvolve/desenvolverá o Estágio, com a qual irá atuar já na condição de profissional formado, o que demanda a maturação e o exercício da formação contínua, que não se encerra na Universidade.

O Estágio enquanto despertar para prática contextualizada: O Professor Paulo Freire (2019) traduz as teorias canônicas das aprendizagens, ressignificando às, investindo na interpretação da potencialização do ensino a partir das práticas historicamente situadas, contextualizadas, circunstâncias que só são passíveis de ocorrer, se o sujeito conhece (e se compromete com) a realidade do aluno, a identidade da escola e a comunidade em seu entorno. Nesse sentido, embora o Estágio, em função da carga-horária reduzida, e das demais atividades técnico-documentais que ocupam o transcorrer do componente, não favoreça esta imersão com profundidade, pode e deve suscitar o debate e reflexão da prática educativa comprometida com a ascensão social dos educandos e a transformação social.

Em vista disso, é oportuno ler, analisar teorias e estudos comprometidos com a educação enquanto prática libertária, se debruçando, adjunto ao arcabouço teórico, nas Diretrizes e Leis que orientem a prática docente quanto ao trato com as diferenças dentro e fora de aula, e ainda um exaustivo trabalho com as especificidades de cada modalidade de ensino, as lutas, grupos e causas que elas representam. O estagiário, mesmo ainda ausente da vivência tácita e sistemática da sala de aula, precisa, minimamente, conhecer e pensar o ensino contextualizado, levando em consideração subjetividades dos sujeitos integrantes da coletividade das/nas salas de aula, se atentando para o trabalho adaptado de acordo com as modalidades. O aluno-mestre precisa ter a clareza que, mesmo o currículo prescrito preconize o estudo de determinado conteúdo programático para o 9º Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, por exemplo, o processo de planejamento, mediação e avaliação desse mote temático na Educação Regular seguirá um determinado percurso e na Educação Quilombola outro, considerando as peculiaridades.

O Estágio enquanto preparador da futura práxis: Embora se constitua num ritual de passagem, muito rápido por sinal, o Estágio auxilia em demasia no desenho

incipiente da futura prática dos estagiários quando então professores. Alguns dos nomes e teses arcabouço do presente estudo defendem o Estágio enquanto atividade teórica que beneficiará uma ação futura, como discutido em Pimenta (2012), ao refletir a questão “*É atividade teórica, preparadora de uma práxis*” (Pimenta, 2012, p. 21, grifo da autora). Numa ligeira discussão, os estudiosos que integram ao campo do Estágio vêm pensando, sobretudo com auxílio das correntes ligadas ao marxismo, o Estágio na dimensão de etapa que privilegia uma prática virtual, em potência, com as transformações acometidas ao meio através da prática do professor. Embora essa seja a filiação mais candente na teorização do Estágio, outras linhas dispõem de interpretações divergentes e/ou suplementares, de que o Estágio é sim práxis, pois consegue afetar o sujeito e sua subjetividade e entorno.

Desse modo, compreende-se que as atividades, discussões tensionadas no ensino do Estágio devem colaborar para que o discente desenvolva e mature a percepção rizomática da prática docente, integral e integrada a vivência da comunidade, do micro ao macro, depreendendo que as construções, modelos, planos monolíticos, unilaterais não aduzem ao rito vivo de ensino e aprendizagem, principalmente daquele necessário para o estabelecimento de conexões e significações no presente século.

### 3. Metodologia

Este estudo é resultante de uma pesquisa Qualitativa em Educação, embasada nos estudos de Weller e Pfaff (2013), cujo fito se constituiu de avaliar subjetivamente atividade/estratégia de ensino no componente curricular Estágio Supervisionado. Para constituição do presente pesquisa desenvolveu-se revisão de literatura na perspectiva de Gil (2002) e Severino (2007), estudiosos que sublimam o relevo desse tipo de investigação, colocando enquanto espaço de revisão e análise de materiais já constituídos, a fim de elaborar novas reflexões. Integra este estudo também o estudo de caso, que se constitui de “[...] uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado” (Alves-Mazzotti, 2006, p. 650). Nesse caso, a percepção e recepção dos sujeitos acerca da atividade Prática Simulada.

A investigação contou com dois instrumentos para construção de dados, a Observação Participante (OP) e o Questionário, disposto em formulário de plataforma on-line, Google Forms. A Observação Participante fora desenvolvida a partir dos pressupostos defendidos por Neto (2002), nos quais o estudioso defende a aproximação sutil e respeitosa com a comunidade investigada, salientando:

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (Neto. 2002, p. 60).

As Observações Participantes aconteceram durante o desenvolvimento das aulas de Estágio no ano de 2018, semestre 2018.2 para a turma do V Semestre de Letras, e no ano de 2021, no semestre 2021.1 para o VII Semestre de Letras, integravam as turmas entre 22 e 28 discentes, com a predominância do público feminino. As observações participantes ocorreram na segunda etapa do componente, já próximo ao período em que os discentes estavam finalizando os seus Projetos Didáticos e iniciando a mediação/regência. Fruto das OP, fora construído um “caderno de impressões” com a finalidade de registrar, entre outros aspectos, as principais dificuldades elencadas/

demonstrada pelos discentes, se e como a Prática Simulada contribui no desenvolvimento do Estágio, e quais as suas fragilidades.

Com intuito de estabelecer relação entre o observado pelo docente e a recepção dos sujeitos, fora proposto então Questionário. Os questionários foram elaborados e gestados de acordo com os estudos de Gil (2008), contando com questões abertas e dependentes que totalizaram 11 (onze) itens. As perguntas foram dispostas em ambiente digital, no Google Forms, e o link compartilhado via *WhatsApp* entre os sujeitos colaboradores. As questões foram construídas com linguagem e organização didática, adaptadas para acesso aos respondentes, de modo que o instrumento foi auto-aplicado. Dos 10 (dez) alunos selecionados via sorteio, por número de matrícula, para participarem do estudo, entre meninos e meninas, 5 da turma 2018.2 e 5 da turma 2021.1, 08 (oito) devolveram o questionário respondido. Os alunos participaram por livre adesão, tendo de dezembro de 2022 a fevereiro de 2023 para responderem, e ao fazer, clicava no item anuindo com a participação e publicação das respostas. Considerando as dimensões éticas, no próprio questionário havia campo para que os discentes pudessem designar o nome fictício pelo qual gostariam de ser tratados, bem como manifestando a anuência com a conversão das observações e respostas dos questionários em textos públicos.

Em função do limitado espaço textual, que não daria para esgotar todos as propositivas e discussões postas pelos discentes participantes, tornaram-se objeto de análise questões e respostas que discutem: a) a percepção subjetiva dos respondentes sobre a atividade, b) planejamento e sistematização da aula simulada, c) o Estágio enquanto espaço de pesquisa e desenvolvimento de práticas. Os dados construídos foram analisados à luz das teorias que constituem o estudo.

#### 4. A Prática Simulada pelas lentes dos discentes

O Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), Campus XVI, teve o seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) atualizado em 2020, ocasião na qual promoveu também reestruturação no Regulamento e Plano de Estágio do Curso, entre as principais alterações estão a redistribuição da carga-horária entre os Estágios, e o acolhimento de novos espaços e formatos. Entretanto, como este estudo sistematiza a experiência vivenciada em/com turmas ingressantes anterior a reformulação curricular 2017.1 e 2018.1, toma-se por base as diretrizes preconizadas em documento anterior, para alunos ingressantes a partir de 2007 até 2020.

No Regimento válido para as turmas de ingressantes a partir de 2007, o Estágio Curricular Supervisionado perfaz uma carga-horária total de 420 horas, distribuídas igualmente entre 4 componentes, sendo eles Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV, respectivamente. Abaixo um quadro que melhor ilustra a organização dos componentes, especificamente os que foram objeto desse estudo.

**Quadro 01** – Especificidades dos Estágios II e III

COMPONENTE	ESPECIFICIDADES
Estágio Curricular Supervisionado II	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 25 H – tematização da prática docente do aluno estagiário;</li> <li>● 15 H – construção de Projeto Didático;</li> <li>● 40 H – desenvolvimento do Projeto Didático;</li> <li>● 15 H – escrita do relatório da vivência;</li> </ul>

(105) Horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 H – participação no Seminário Integrado de Estágio;</li> </ul> <p>Estágio de minicurso, desenvolvido individualmente ou em duplas, preferencialmente realizado em espaços não escolares, ofertado no VI semestre do curso. Não há pré-requisitos.</p>
Estágio Curricular Supervisionado III (105) Horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 20 H – observação, aproximação com a escola-campo;</li> <li>• 25 H – tematização da prática pedagógica do estagiário com o Professor supervisor;</li> <li>• 5 H – coparticipação em sala de aula;</li> <li>• 45 H – Regência de uma ou mais classes da disciplina objeto de estágio;</li> <li>• 10 H – participação no Seminário Integrado de Estágio;</li> </ul> <p>Estágio de regência de classe, desenvolvido individualmente, em turma dos anos finais do ensino fundamental, ofertado no VII semestre do curso. Não há pré-requisitos.</p>

**Fonte:** Elaborado pelos autores, com base nas informações dispostas no Regimento de Estágio.

Resguardadas as especificidades, em ambos os Estágios existe um momento denominado de “tematização da prática docente”, movimento em que, de maneira mais pontual, os discentes se aproximam dos métodos, instrumentos e recursos necessários à gestão pedagógica da sala de aula. Oportuno sublinhar que, antes de chegarem ao Estágio, os discentes já passaram por uma sequência de componentes, entre eles as Práticas Pedagógicas, percursos formativos que discutem e refletem o cotidiano escolar em suas diversas complexidades. Contudo, o momento da tematização da prática docente, no Estágio, desponta como um divisor de águas, em decorrência de a maioria dos sujeitos tornarem ao espaço escolar, conseguindo visualizar com maior nitidez as ambivalências e fragilidades inerentes a esse contexto.

O curso de Letras em questão acolhe um público majoritariamente jovem, em sua maioria recém concluintes do Ensino Médio, sujeitos que a partir de alguns semestres de ingresso passam a integrar os Programas Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa Residência Pedagógica (PRP), programas que, entre outros benefícios, posicionam os alunos nas vivências escolares, enriquecendo sua formação.

Contudo, apesar dessa lembrança recente da escola, e do convívio com a cultura escolar, nos momentos em que estão expondo suas expectativas quanto ao Estágio, ou relatando os frutos das observações *in loco*, esse público mostra-se demasiadamente inseguro, apartado dos saberes docentes, principalmente no que tange à gestão pedagógica da sala de aula, na gerência dos processos de ensino e aprendizagem, emergindo nesses momentos de exposição de dúvidas as seguintes questões: Como se planejam aulas? O que deve ser priorizado? Como considerar a aprendizagem significativa contextualizada? Mediante a tais questionamentos, e embasado no aduzido por Libânio (2013), quanto à função docente no tensionar das aprendizagens, que se propôs a atividade Prática Simulada.

Criar condições e os meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudos e de trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento (LIBÂNEO, 2013, p. 75).

Nesse ínterim, a atividade Prática Simulada assoma-se ao ensino de Estágio enquanto atitude investigativa (Pimenta, 2012), que possibilita o exercício do planejamento, a organização didático pedagógica de uma aula, por conseguinte a avaliação realizada pelos pares a partir desse processo. Acrescenta-se que a atividade se

instala da seguinte forma e nas seguintes etapas: a princípio, foram selecionados, a partir do número de alunos da respectiva turma de Estágio, conteúdos programáticos variados. Com auxílio das Diretrizes, Matrizes Curriculares e Livros Didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, construiu-se uma relação de: conteúdos programáticos, ano, modalidade e turno de ensino, buscando favorecer em demasia o pensar no trabalho interdisciplinar, algumas das possibilidades construídas seguem abaixo relacionadas.

Escrita e oralidade em sala de aula: Lendas, Mitos e Superstições (6º Ano do Ensino Fundamental – modalidade regular – último semestre);  
Gêneros Textuais [Receita] (6º Ano Educação do Campo);  
Tipos de sujeito + sujeito e predicado (7º Ano do Ensino Fundamental – modalidade regular – último bimestre);  
Escrever para comunicar-se [carta, e-mails, memorando e ofícios] (1º Ano do Ensino Médio – educação técnica [secretariado] – último bimestre);  
O lugar onde eu vivo – Preparação para Olimpíadas de Língua Portuguesa [2019] (3º Ano do Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos).

A começar de então, o aluno-mestre sorteia um dos motes e a contar da proposta sorteada, necessita preparar uma aula de 50 minutos, sendo, obrigatoriamente, 5 minutos destinados para apresentação do plano de aula, 40 minutos direcionados à exposição do conteúdo programático, considerando metodologias diversas, e os 5 minutos finais direcionados à exposição de proposta de avaliação. Ao finalizar a simulação da aula, o estagiário tem a sua proposta analisada pelos professores de Estágio e demais colegas, tecendo conexões e promovendo possíveis ajustes. Ao preconizar para os estagiários a apresentação pontual do plano no espaço da aula, se quer consolidar a cultura da pactuação entre professores e alunos. Evidenciando que, para que os sujeitos das aprendizagens, nesse caso hipoteticamente os alunos da educação básica, façam melhor aproveitamento das aulas, eles devem acessar informações como: a maneira como a aula está dividida, quais temáticas serão centrais a discussão, como e quando serão avaliados, entre outros aspectos.

Cabe sublinhar que a concepção e o desenvolvimento da atividade Prática Simulada não foram embasados em argumentos que ratifiquem instrumentalização da prática, na indução de ação de práticas e ideias repetidas ou conservadoras ou, de modo mais amplo, na feitura do Estágio por uma perspectiva técnica. Compreende-se a riqueza do campo social no qual a escola está inserida e integrada, e a interação dos múltiplos sujeitos que compõem a comunidade de aprendizagens em suas diferenças (Candau, 2016), como fatores indispensáveis à formação docente, pois a complexidade dos processos sociais-humanos precisam se constituir uma das opções que tecem as redes de saberes-fazeres, de conhecimento e significação que compõem a pluralidade da formação. Visto que as diferenças entre os sujeitos nada mais são do que uma tecitura somativa de diferentes vidas-corpo que possibilitam acionar e somar percursos coletivos e individuais. Apesar da ausência pragmática desses elementos, registra-se que as diretrizes condutoras desse exercício de reflexão foram, então, a aproximação de estratégias e questões inerentes ao cotidiano escolar, a identidade docente, do Estágio (e da docência) como atividade intelectual de criação e pesquisa. Sobre a construção de atividades que objetivem as aprendizagens, Libâneo (2013) preconiza:

O processo de assimilação de conhecimentos resulta da reflexão proporcionada pela percepção prático-sensorial e pelas ações mentais que caracterizam o pensamento. Todo conhecimento se baseia nos dados da realidade, que são o seu conteúdo. Mas a apreensão dos dados da realidade requer ações mentais. Por isso, a atividade de ensino não pode restringir-se a atividades práticas. Elas

somente fazem sentido quando suscitam a atividade mental dos alunos, de modo a estes lidarem com elas através dos conhecimentos sistematizados que vão adquirindo (Libâneo, 2013, p. 93).

Em princípio, ao apresentar a proposta de atividade aos discentes, notou-se um misto de sensações; alguns alunos queixavam-se das dificuldades em encenar, performatizar numa situação hipotética, outros sinalizavam a ausência de preparo para ministrar e parte significativa colocava enquanto ponto nevrálgico para realização do exercício as temáticas e modalidades sorteadas. Inquietações oportunas (e já previstas), que conduziram os sujeitos a refletirem sobre a prática docente, principalmente, acerca do relevo do ato de planejar e da execução do planejado, conjugado a avaliação do plano e do seu desenvolvimento, e de concebê-lo enquanto pesquisa. A esse respeito, Pimenta (2012, p. 95) discute: "A atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma obviamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não casuística". Nesse sentido, sobre a participação na PS os alunos avaliam:

De início, achei a proposta bem impactante e difícil para exercer. No entanto, quando colocamos a teoria em prática, senti que o desenvolvimento da simulação seria interessante e me ajudaria nos próximos estágios, sobretudo em sala de aula. (Borboleta, 2023).<sup>1</sup>

É um método bastante didático, no meu caso, em específico, eu não participei do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) durante os primeiros semestres do curso de Letras, mesmo dando aula e atuando como professor em outros espaços eu sentia uma insegurança. Porém, com as aulas simuladas os professores não só trouxeram os parâmetros correto de autocrítica para a docência, como me mostrou que eu estava no caminho certo. Diante disso, a minha avaliação é nota 10. Além disso, as aulas simuladas devem ser aplicadas em todo curso de licenciatura. (Naruto, 2023).

Nos relatos dos discentes autoidentificados por Borboleta e Naruto, observa-se a aderência dos sujeitos ao exercício e, entre outras questões, a necessidade de se continuar laborando com este tipo de atividade, pois, apesar dos esforços empenhados a percepção de Borboleta, assim como a de alguns outros alunos participantes do experimento, é a de que o Estágio/atividade se constitui de movimento para “colocamos a teoria em prática”, sublimando a visão ainda cristalizada por entre os sujeitos. E, por outro lado, o relevo da proposta para que os sujeitos possam se apropriar do processo de planejar, avaliar e autoavaliar-se, como elaborado na resposta de Naruto ao reiterar a colaboração da atividade para a sua prática, sugerindo que tal instrumento fosse levado para as demais formações em licenciatura.

Outra dimensão que se ensejou trabalhar com esta atividade fora o planejamento da aula. Conforme discutido por Leal (2005), Vasconcelos (1994), entre outros autores, planeja-se para provocar rupturas com o que não está indo bem, e ainda construir uma promessa de melhoria de tal situação, a partir da proposta planejada. Desse modo, a sistematização das ações, descrevendo-as em processualidade, é de suma importância, pois reafirma o compromisso do professor com a qualidade do ato educador, por meio do exercício de criação intelectual da aula. Ancorado nessas premissas, a proposta de plano de aula, integrada à Prática Simulada, requeria que os sujeitos elencassem, além

---

<sup>1</sup> Sublinha-se que, ao responderem o questionário os sujeitos anuíram com a publicização das informações, assim como escolheram os nomes, fictícios, pelos quais são tratados neste estudo. Adjunto a isso, em função de as respostas serem prestadas de modo escrito, e em língua portuguesa, o texto foi transposto *ipsis litteris* de como estavam dispostos no Google Forms.

do cabeçalho temático, os seguintes aspectos: a) apresentação da proposta, b) objeto da aula, c) objetivos, d) conteúdos programáticos, e) justificativa, f) habilidades e competências, extraídas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que coadunassem com temática e ano/etapa de ensino, g) metodologia (diversificada), h) recursos, e, i) processo de avaliação e autoavaliação.

Nessa perspectiva, ao serem questionados sobre a afinidade com a prática do planejamento a maioria dos alunos participantes afirmaram não a sistematizar em documento, informações que causaram certo espanto, pois parte desses sujeitos já laboravam em redes municipais de ensino, assim como já haviam passado por outros momentos formativos que demandaria tal experiência. Seguem algumas das respostas prestadas ao item: “Não. Em nenhum outro momento. Antes eu dava aulas sem planejar no papel, apenas estudava” (Eulália, 2023) e “Não, como iniciei meus estágios pelo segundo ao invés de seguir a ordem, foi o meu primeiro contato com elaboração de plano de aula” (Sheldon Mosby, 2023).

Ainda sobre o processo de planejamento, os participantes foram então interrogados sobre as estratégias utilizadas para conceber as aulas, bem como o relevo e as principais dificuldades ao desenvolverem o plano, e eis que entre as respostas, duas chamaram mais atenção.

A minha estratégia foi pensar sempre no lugar do aluno. Inclusive, isto foi algo bastante discutido em prática I. "Se eu for um aluno eu conseguirei entender a minha própria aula?" Eu acho que esta pergunta deve ser feita por todo docente. Diante disso, o meu plano vai de acordo com a personalidade de cada turma, por exemplo: -Se eu tenho uma turma "conversadeira" eu tenho que utilizar de meios que leve esta interação ao meu favor. -Se eu tenho uma turma mais comportada, porém, com dificuldades em Língua Portuguesa e Literatura, eu tenho que criar estratégias para nivelar esses alunos. Eu desenvolvi um certo desapego por livro didático e não foi apenas porque professor x ou y falou, mas sim, pelo fato do livro didático ser desorganizado e fugir muito da realidade local de contextualização do aluno. Diante disso, eu utilizo materiais presente na internet, de fácil acesso e sempre tendo como base a luz da BNCC e dos PCN's. (Naruto, 2023).

A questão do enxugamento da temática. Como enveredei por um tema bastante extenso, poderia não alcançar o meu objetivo. Tive que fazer um recorte daquilo que considerava mais importante. Utilizei para minha aula diversos livros, músicas e tentava fazer vozes diferentes para acentuar histórias e personagens. Esse inclusive foi até de maneira espontânea, mas lembro dos comentários dos colegas quando fiz uma série de vozes numa parte em que explorava um texto dramático, estratégia também adotada em sala de aula no estágio seguinte. (Sheldon Mosby, 2023).

Entre os numerosos aspectos caros às discussões que emergem nas/das respostas supracitas, destaca-se a expertise do respondente Naruto, ao explorar as potencialidades da turma no momento da seleção do método, bem como o de se perceber como parte integrante do processo ao avaliar-se: “eu gostaria de assistir essa aula?”. Ainda, cabe destacar a crítica que este mesmo respondente perfaz ao Livro Didático, recurso que em alguns contextos aparece como algoz e em outros na condição de redentor, mas essa questão será reservada a outra discussão, o que se pondera aqui é a busca que o aluno-mestre empenha por outros instrumentos e, conforme sublinhado pelo respondente, esses outros recursos devem estar em consonância com os documentos orientadores do currículo. Adjunto a isso, o respondente Sheldon Mosby suscita outro apontamento importante, o de mesclar distintas textualidades, a partir de variadas linguagens, a fim de fazer a mediação.

Outro aspecto explorado na concepção e desenvolvimento da Prática Simulada, e por conseguinte na OP e no formulário, foi o Estágio na condição de espaço investigativo. De uma pesquisa preocupada em compreender não apenas as dinâmicas técnicas de funcionamento da aula e da escola, mas da investigação da própria prática dos sujeitos, e dos distintos contextos e períodos nos quais se dá a troca dialética de ensinar e aprender. Nesse contexto, o Estágio como pesquisa deve auxiliar, principalmente, na contemporização dos entraves em sala, e na promoção contínua da inclusão e na acolhida das diferenças. Nessa e em outras, os discentes participantes respondem.

Sim. Enquanto futuro professor, trago pro meu arcabouço uma série de teóricos que fundamentem não apenas o conhecimento na matéria, mas estratégias de ensino, e a partir da percepção dos colegas e da interação da simulação, posso formar questões que serão levadas para a prática. A junção de ambas me fornece várias ferramentas para pesquisa. (Naruto, 2023).

Sim. O Estágio é um espaço amplo e diversificado em que podemos vislumbrar perspectivas de pesquisa. Foi a partir dele que, hoje possuo a ideia de pesquisar em mestrado Literatura e Ensino. Haja vista que, em todos os estágios em que participei eu pude levar diversos textos literários pois sabia que o espaço para a literatura na escola está esvaziado. Acredito, pois, que o Estágio é espaço para os discentes criarem ferramentas de pesquisa até mesmo para o TCC. Para evidenciar que ali, na escola, é um lugar de prática, ensino e pesquisa também. Através da pesquisa é possível melhorar o ensino. (Eulália, 2023).

Acredito que sim, desde que levada a sério pelos discentes, tendo em vista que a medida em que somos colocados diante de algumas situações somos obrigados a pensar em um caminho para conduzir aquela situação, muitas das vezes a pesquisa é um caminho muito possível, porque ela irá nos ajudar a fornecer as bases necessárias para tal situação, seja ela de caráter epistemológico, pedagógico, metodológico. (SheldoN Mosby, 2023).

Por diferentes matizes os participantes refletem a Prática Simulada, e atividades *suis generis*, e o Próprio Estágio na condição de pesquisa. O respondente Naruto, por exemplo, salienta o trato investigativo para construção de acervos teóricos-conceituais que esteiem a prática, de maneira mais específica, na busca e elaboração de métodos, ao passo que Eulália acessa a outros aspectos, como a da percepção das lacunas e fissuras, como, segundo a participante, as existentes no ensino de literatura, e como os Estágios e as práticas pode corroborar no desenvolvimento de engenhos que auxiliem a sanar tais problemáticas. Adjunto a isso, essa mesma respondente sublinha, além da investigação da prática, a sistematização disso em gênero e formação acadêmica, “TCC-Mestrado”.

Em suma, já nos últimos quesitos do questionário, os participantes foram convidados a realizar uma avaliação subjetiva da sua participação na atividade Prática Simulada, da recepção/interação das “Práticas” dos colegas, evidenciando se e como a participação e os *feedbacks* corroboraram na constituição da identidade docente. Identidade compreendida aqui a reboque do que se difundiu até meados do século passado, com a ideia de identidade docente interligada a um perfil, excepcionalmente maternal, caridoso e estanque, ao contrário, compreende-se que tal identidade é movediça, fluída e, conforme discute Nóvoa (2009, 2017), se constitui nas relações, com o coletivo, a partir das diversas experiências com as quais o futuro professor (também o professor já formado em formação inicial) participa, considerando as atividades coletivas, também a sua capacidade de refletir sobre o ser/estar docente.

O aspecto positivo é o mapeamento das nossas dificuldades antes de exercer realmente uma prática real, porque a partir daí podemos nos aperfeiçoar. E as demandas de ajuste seriam uma prática simulada mais próxima da realidade,

levando em consideração o tempo de aula, por exemplo. E a possibilidade de diversificar a prática com outras demandas do ofício, como aplicação de simulados, elaboração de atividades curtas e temáticas para serem orientadas em sala de aula, tentar uma abordagem da aula de forma conjunta com outras disciplinas, ou seja, isso seria obrigatório durante nossa prática, pensar uma prática mais voltada para discussão e interação com o aluno. (Lorenzo, 2023). Com certeza sim. A atividade foi bastante importante. Bate um frio na barriga antes de entrarmos pela primeira vez na sala de aula e sozinhos. Essa prática serviu como um cobertor que pode ser usado nesse frio. E acaba motivando no sentido de me doar mais ainda nas leituras almejando ser um profissional bom. (Sheldon Mosby, 2023).

Nesse sentido, o participante Lorenzo produz uma avaliação da PS, elencando alguns apontamentos que julga aspectos frágeis na atividade. Contribuições que auxiliarão o corpo docente de Estágio a rever a atividade, ajustando a partir da contribuição dos discentes. Interessante observar, também, o que o respondente coloca como sendo “mapeamento de dificuldades”. Com auxílio dos registros da OP pode-se dar uma implicação contextual à expressão. Os discentes, ao serem provocados a formularem uma aula, mesmo que com todas as limitações, lacunas e fissuras que a simulação confere, puderam cartografar quais os aspectos mais dificultosos ao se pensar a aula, e entre os principais elencados por eles estão a escolha do método e a implicação com o tema.

E ainda, tomando por base as problemáticas descritas por Sheldon Mosby ao construir uma metáfora para explicitar a segurança que a PS proporcionou, pode se observar que o exercício alcançou alguns dos seus objetivos. Diante disso, no movimento defendido na proposta da atividade aqui analisada, a identidade do profissional se forja desde a formação inicial, se acentua a partir do seu contato diuturno com a sala de aula e outras relações. Dessa maneira, compreende-se que essas aproximações iniciais precisam ser estrategicamente pensadas, pois, como observa Nóvoa “[...] Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado” (Nóvoa, 2009, s.p.). Nesse sentido, defende-se que uma está contida na outra, o licenciando em formação inicial se forja a partir, e entre outros aspectos, da expectativa de atuação, quanto ao professor já investido de sua função, desafiado pelo campo, constrói e reconstrói as aprendizagens construídas durante a formação inicial.

Após a apresentação das Práticas Simuladas os professores orientadores do Estágio e demais colegas de classe, num momento de diálogo, sugeriam, apresentavam dúvidas e contribuía para a dilatação da aula. É evidente que, na condição de avaliação formativa, fora trabalhado antes em turma o respeito às escolhas do professor que estaria performatizando a Prática, assim como o caráter construtivo da atividade. Nesse momento, constatou-se que, além das ricas contribuições com exemplos, principalmente de textos que poderiam corroborar com a introdução, sensibilização, mediação para este ou aquele conteúdo programático, objetivos da aprendizagem, adjunto às dúvidas quanto a autonomia docente em sala de aula, as questões referentes à diversidade e as diferenças foram as mais candentes, principalmente ao comentar, questionar sobre as práticas direcionadas

Ao debater a Educação Quilombola, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, e a Educação do Campo, por exemplo, muitas indagações e possibilidades foram elencadas, mesmo que num rápido momento, a sensibilidade para entender as especificidades necessárias à mediação do ensino para determinados povos e grupos sociais vieram à tona como ponto de pesquisa e reflexão. Nesse sentido, a Prática Simulada possibilitou, entre outras relevantes questões, a reflexão das práticas educativas como um movimento

que deve estar em sintonia com o que defende as mais refinadas ideias e campos que pensam a educação, “A democratização do ensino se sustenta nos princípios da igualdade e da diversidade.” (Libâneo, 2013, p. 45). Diversidade tal como pensada por Rangel (2011), que traz a discussão das interfaces da convivência, respeito e compreensão do outro mediada por identidades múltiplas de inserção cultural, ou seja, como elemento associado a diferença, sendo, portanto, entendida como um “[...] conjunto de manifestações no mundo plural”, mas também, “[...] o conjunto das diferenças que se expressam nos contornos de cada manifestação do mundo plural” (Rangel, 2011, p. 15). Nesse sentido, compreende-se a discussão/conceito de diversidade e diferença como intrínsecas em sua essência, embora dispares em sua efetividade.

## 5 Considerações finais

Com a conclusão do presente estudo, algumas questões acerca do ensino de Estágio, da elaboração de situações pedagógicas para mediá-lo e da participação dos discentes nesse processo se tornaram candentes, entre elas está a necessidade de o professor revisitar os métodos e estratégias implicados nas práticas de ensino.

Por intermédio da participação no exercício Prática Simulada os estagiários puderam, entre outros aspectos, melhor se preparar para diversas etapas do Estágio, principalmente para a realização de Minicurso Temático e na Regência de Classe, também para pensar, maturar sobre inúmeras questões que permeiam as vivências professorais. Contribuições percebidas em duas circunstâncias: primeiro quando o discente sorteia um mote do qual tinha propriedade e/ou dialogava com sua proposta de Projeto Didático para o Estágio, o sujeito já construía sua atividade pensando em futuramente aliá-la à mediação/regência nas escolas campos. Já quando o sorteado se tratava de temática ou modalidade de ensino na qual o aluno não dispunha leituras densas ou ainda quando o tema era divergente da sua proposta de Estágio, ele se via obrigado a estudar mais, realizar pesquisas para construir sua proposta de aula. Movimento que se mostrou enriquecedor no Estágio, pois muitos dos colegas adquiriram novos conhecimentos com as pesquisas desenvolvidas e a atividade exercida pelos seus pares, ficando evidente na significativa quantidade de alunos-mestres que incorporaram estratégias, exemplos e referências às suas vivências nas escolas-campo.

Outro fator percebido é o da relevância de se escutar os alunos, e de desenvolver estratégias para que eles se pronunciem dirimindo dúvidas, pois, no curso da atividade, muitos dos discentes, mesmo aqueles que já haviam passado pelos componentes das Práticas Pedagógicas, são bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID ou do Programa Residência Pedagógica -PRP<sup>2</sup>, até alguns já regentes em classes nos municípios, apresentavam dúvidas que, àquela altura do campeonato pareciam ser superadas, questões como “Há necessidade de sistematizar, escrever o planejamento?”, “E quando o Livro Didático acabar?”, entre outras questões de natureza similar.

Desse modo, como avaliado pelos próprios estudantes, especificamente, os que responderam ao questionário, a atividade Prática Simulada necessita de alguns ajustes, tais como: pensar em temáticas transversais, conteúdos e ações que reflitam a

---

<sup>2</sup> Cabe ressaltar que o curso de Letras participa desde o 1º edital dos respectivos programas e estes têm possibilitado proficuas discussões e reflexões para a formação dos discentes.

interdisciplinaridade e a promoção de maior conexão entre a atividade e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a fim de aprimorá-la como estratégia de ensino, método ativo, entretanto, é inegável as contribuições já prestadas aos alunos no desenvolvimento do Estágio e no pensar à docência.

### Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortêz Editora, 1996.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2019.

GIL, A. S. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**. v.33, n.3, p.12-25, 2005.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa sócia: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

NÓVOA, A. S. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf). 2009. Acessado em 10 jan. 2023.

PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 2013.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RANGEL, M. Três ângulos de análises para a compreensão da diversidade, diferença e multiculturalismo. RANGEL, Mary. (Org.). **Diversidade, diferença e multiculturalismo**. Niterói Intertexto, 2011.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2019.

VASCONCELLOS, C. dos S.. **Planejamento**: plano de ensino aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1994.

WELLER, W. PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação – teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.