

O estágio curricular supervisionado remoto no contexto pandêmico: crenças e atitudes de graduandos(as) em Letras/Língua Portuguesa

The remote curricular internship in the pandemic context: beliefs and attitudes of Portuguese Language Arts undergraduates

Beatriz de Lima Ismael Dantas Gomes

Universidade Federal de Alagoas

Cezar Alexandre Neri Santos

Universidade Federal de Sergipe

Beatriz de Lima Ismael Dantas Gomes

Licenciada em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4674-5572>

Cezar Alexandre Neri Santos

Doutor em Linguística Histórica pelo PPGLinC/UFBA. Professor do Departamento de Letras Vernáculas (DLEV/UFES) e do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFES). Orcid: 0000-0002-1021-2459. E-mail: cezarneri@academico.ufes.br.

Recebido em:
23/06/2024

Aceito em:

AGOSTO/2025
ISSN 2317-9945 (On-line)
ISSN 0103-6858
p. 95-112

RESUMO

Este trabalho descreve e problematiza experiências de estágio curricular supervisionado no formato não presencial vivenciadas por graduandos(as) em Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, no contexto da pandemia de Covid-19, entre 2020 e 2022. Para isso, apresenta-se o estágio como etapa formativa de professores e descreve-se um histórico da oferta desse componente curricular no referido curso. Na pesquisa de campo, procedeu-se à seleção de dados via questionário estruturado online, elaborado na plataforma Google Forms, direcionado a vinte e um licenciandos(as) que haviam cursado, no mínimo, uma das disciplinas do estágio no formato não presencial. Tais respostas permitiram uma análise quali-quantitativa do conteúdo e dos discursos, aliada ao tratamento da documentação institucional para constatar e questionar aspectos referentes à prática docente e a aspectos de aprendizagem não presenciais, visto que o contexto pandêmico exigiu adaptações diversas de toda a rede de agentes educacionais – professores-orientadores e do ensino básico, bem como dos próprios docentes em formação. Ao fim, algumas respostas a perguntas abertas estão disponíveis. Respostas que relatam as especificidades dessa modalidade de estágio durante a pandemia e orbitam em torno de temas, como a falta de contato pessoal, problemas tecnológicos, desafios na participação e engajamento dos alunos e impactos emocionais e psicológicos.

PALAVRAS-CHAVE

Estágio Curricular Supervisionado. Ensino Remoto Emergencial (ERE). Estágio Não Presencial. Formação Docente. Covid-19.

ABSTRACT

This paper describes and problematizes the remote internship experiences of undergraduate students in Languages/Portuguese Language at the Federal University of Alagoas, Campus do Sertão, during the Covid-19 pandemic, between 2020 and 2022. For this purpose, we present the Internship as a mandatory and relevant stage in teacher training and a history of the provision of this curricular component in the undergraduate course. In the field research, we selected data via a structured online questionnaire, drafted on the Google Forms platform, aimed at twenty-one undergraduates who had taken at least one of the remote internship subjects. These responses allowed for a qualitative and quantitative analysis of the content and discourses, combined with the treatment of institutional documentation to verify and question aspects relating to teaching practice and aspects of non-face-to-face learning, given that the pandemic context required different adaptations from educational agents – supervisors, tutors, and teachers in training themselves. At the end, some responses to the questionnaire are available. These responses relate the specificities of this type of internship during the pandemic and focus on issues such as lack of personal contact, technological problems, student participation and engagement challenges, and emotional and psychological impacts.

KEYWORDS

Supervised Curricular Internship. Emergency Remote Learning. Non-Face-To-Face Internship. Teacher Training. Covid-19.

INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado (ECS) constitui componente curricular obrigatório no processo de formação profissional, visto permitir vivenciar a realidade profissional dos cursos de licenciatura por meio da práxis pedagógica, e estabelece um espaço-momento de construção da identidade acadêmico-profissional ao possibilitar a reflexão e a ação dentro do espaço educativo.

Esse componente, que era ofertado exclusivamente no formato presencial até a paralisação das aulas em virtude da pandemia de Covid-19 (Sars-CoV-2), quando foi instituído o Ensino Remoto Emergencial (ERE) em 2020, (vide Hodges *et al.* (2020), passou, assim, por adaptações no âmbito da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Os ECS foram regulamentados pela Resolução nº 25/2021, que autorizou sua realização também no formato não presencial. Foi motivado por esse contexto que se buscou compreender fatos e discursos relativos a esse período *sui generis*: percepções e discursos gerados pela atuação no ECS no formato não presencial do curso de Letras/Língua Portuguesa da UFAL, Campus do Sertão. As análises do conteúdo e do discurso objetivaram compreender fatos próprios à adaptação de sujeitos e de instituições, que (sobre)viveram àquele “novo normal”, ao ERE.

Para cumprir essa tarefa, este estudo de natureza descritivo-analítica e documental de caráter qualiquantitativa, além da pesquisa bibliográfica, teve como *corpus* primário as respostas ao Questionário de Avaliação sobre Estágios Curriculares Supervisionados Não Presenciais, questionário *online* destinado a licenciados/as de Letras/Língua Portuguesa que haviam cursado, no mínimo, uma disciplina do ECS no ERE diante do contexto pandêmico. Espera-se poder assinalar, por meio desses dados, aspectos socioeconômicos e estruturais que influenciaram significativamente o processo de ensino-aprendizagem, tanto no contexto universitário quanto no ensino básico, e descrever perspectivas diversas sobre identidades docentes em formação.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE

O ECS, etapa obrigatória na formação inicial de licenciandos, tem como principal objetivo a aproximação do formando com o seu campo de atuação profissional, de modo que se concretize a relação teoria-prática pela articulação dos conteúdos curriculares específicos com a prática do aprendizado via exercício de funções (Scalabrin; Molirani, 2013).

O ECS compreende legislação tanto no âmbito nacional quanto na esfera institucional da Ufal. A Lei nº 11.788/2008 regulamenta o estágio supervisionado e apresenta pontos fundamentais que viabilizam o estagiário a reflexões sobre práticas de ensino-aprendizagem. Conforme se observa na definição estabelecida nessa lei, o estágio configura-se como um componente educativo comum a quaisquer cursos de formação profissional realizados a partir de meados de sua conclusão. Estágios em cursos de formação docente normalmente ocorrem nos espaços escolares, em especial da rede pública, e oportunizam desenvolver habilidades pedagógicas eficientes no exercício da profissão.

Essas demandas pedagógicas são complexas e extrapolam o aspecto conteudista, visto que, como destaca Moran (2012, p. 11): “Ela [a educação] envolve todos os cidadãos, as organizações e o Estado e depende intimamente de políticas públicas e institucionais coerentes, sérias e inovadoras”. Para (trans) formar cidadãos, o profissional docente não apenas precisa de competências no nível do conhecimento, mas também nos níveis comportamental, afetivo e interativo.

Assim, as práticas tão necessárias à formação de professores constituem-se momentos de construção da identidade do profissional, configurando-se no campo de embates ideológicos, pedagógicos, políticos, epistemológicos, sociais e econômicos, uma vez que promovem a profissionalização docente e requerem inovação para transformar a educação e os sistemas educacionais pensados na formação profissional. Com isso, o ECS pode contribuir diretamente na formação inicial de professores críticos, competentes e comprometidos e oportuniza relações que geram empatia e humanização.

A OFERTA DO COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO SUPERVISIONADO

No âmbito das licenciaturas no Brasil, o ECS é componente indispensável da formação, obrigatório para a conclusão do curso. Sua institucionalização se deu nos anos 1980,

[...] a partir do pressuposto de que a atividade do ensino exige a constituição de uma base de conhecimentos composta por saberes plurais construídos, sistematizados, regulados e mobilizados a partir de demandas concretas da escola (Severo, 2016, p. 262).

Atualmente, o componente de estágio é regido pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, e regulamentada pelo Decreto nº 9.757, de 11 de abril de 2019. Outras normas constitucionais que regulamentam o estágio curricular supervisionado nas licenciaturas são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP-01/02). Este último documento justificava a obrigatoriedade e o fortalecimento dos ECS, pois

Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – *pedagogismo*, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – *conteudismo*, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica (Brasil, 2001, p. 21, grifos do documento).

Este documento evidencia o quanto cursos de licenciatura ainda enfatizavam uma formação conteudista, produto da sua relação com a educação tradicional, materializada pela ideia de educação bancária assinalada por Paulo Freire. De alguma maneira, identifica-se que, a partir da promulgação da LDB nº 9.394/1996 e das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, homologadas pela Resolução CNE nº 1/2002, propostas de mudanças foram sugeridas em relação à formação de professores. Outro documento recente importante foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre as competências profissionais do/a licenciado/a, destaca-se a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que, em seu artigo 3º, apresenta três dimensões fundamentais na ação docente no âmbito da educação básica: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional (Brasil, 2020a, p. 2).

Institucionalmente, a resolução própria da Ufal dispõe, em seu artigo 5º, que

O estágio curricular supervisionado tem como objetivo o desenvolvimento de competências – conhecimentos teórico-conceituais, habilidades e atitudes – em situações de aprendizagem conduzidas no ambiente profissional, sob a responsabilidade da UFAL e da Instituição Concedente (Universidade Federal de Alagoas, 2019, p. 2).

De acordo com a Resolução nº 95/2019, todos os cursos da Ufal que visam à formação de profissionais na área da educação precisam envolver processos pedagógicos, sociais e culturais ao promover um acompanhamento específico para a sua preparação e qualificação também por meio de estágio supervisio-

nado (Universidade..., 2019, p. 1). Forma-se, para isso, um tripé indissociável de sujeitos: (a) professor-orientador; (b) professor em serviço no ensino básico; e (c) estagiário, que atuarão no campo de estágio – uma instituição escolar de nível básico –, como disposto no Parecer nº 28/2001 (Brasil, 2001, p. 10). No âmbito da licenciatura em tela, o curso de Letras/Língua Portuguesa da Ufal, *Campus* do Sertão, do qual são graduandos/as os sujeitos de pesquisa, o Projeto Pedagógico assinala como perfil do egresso que

[...] o curso de Letras objetiva formar um profissional atuante e crítico, capaz de transitar pelas diversas áreas do saber a partir dos estudos literários e linguísticos, aliando conhecimento científico, valores culturais e uma prática pedagógica. Essa formação só pode ser atingida através de ações que viabilizem o contato efetivo entre acadêmicos e instituições educacionais. Nessa formação acadêmica, compreende-se o Estágio Supervisionado como a linha articuladora entre a teoria e a prática docente. Como componente curricular obrigatório, o Estágio Supervisionado é o momento em que o aluno vivencia a realidade profissional, na qual desenvolverá as competências e as habilidades fundamentais para o futuro exercício docente (Universidade..., 2018, p. 131).

E quanto ao componente Estágio, esse PPC de Letras assinala que “o Estágio Supervisionado visa assegurar uma formação pautada em processos isomorfos, isto é, que possuem equivalência com as situações de ensino e aprendizagem exigidas para a Educação Básica. Esses aspectos tornam-se parâmetros da tematização da prática.” (Universidade..., 2018, p. 33).

Como se pode identificar, a documentação referente ao ECS era, até a pandemia de Covid-19, atualizada. Contudo, motivado pelo contexto de Ensino Remoto Emergencial no período de 2020-2022, debates inéditos foram iniciados, com a demanda de revisão das normativas de ECS no âmbito da Ufal.

O ECS NO FORMATO NÃO PRESENCIAL NA UFAL: NORMATIVAS REVISITADAS

A pandemia de Covid-19 que chegou de forma intensa ao Brasil em março de 2020, provocada pelo vírus Sars-CoV-2, gerou mudanças relacionadas às formas de convívio em sociedade, às relações de trabalho e a aspectos educacionais. Com o fechamento das escolas e universidades durante o período de pandemia, leis, como a nº 13.979/2020 e a Portaria nº 343/2020, dispuseram sobre medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do referido coronavírus; medidas para o seu enfrentamento, dentre as quais o isolamento social (Brasil, 2020a).

A suspensão das aulas presenciais e sua substituição por aulas no formato digital requereu ajustes diversos (Brasil, 2020c) também por parte das instituições de ensino superior. No contexto escolar e acadêmico, o calendário letivo foi interrompido e adequações curriculares e adaptações logísticas e didáticas foram efetivadas, dentro das limitações do ensino remoto. Tomando em consideração o ECS como um componente obrigatório, as discussões acerca da modalidade remota se intensificaram, visto ser a única alternativa imediata e possível a ser adotada então. Em 16 de junho de 2020, por meio da Portaria nº 544, o Governo Federal autorizou a realização de estágios supervi-

sionados dos cursos de graduação de acordo com as diretrizes curriculares de cada curso e com a organização de cada instituição (Brasil, 2020b).

Na Ufal, em especial no âmbito das licenciaturas, foi criada uma comissão especial, da qual fez parte um dos autores deste trabalho, para discutir os encaminhamentos das atividades a serem desenvolvidas na modalidade não presencial dos ECS. O produto desses debates institucionais foi uma cartilha intitulada *Orientações e possibilidades para estágio curricular supervisionado não presencial na UFAL* (Universidade..., 2021b). Dentre as recomendações, destaca-se o estabelecimento de contato urgente e prévio das Coordenações de Estágio dos cursos junto às Secretarias Municipais e Estadual de Educação do Estado de Alagoas e Estados circunvizinhos aos *campi* interiorizados para um profundo (re)conhecimento das ações e protocolos desenvolvidos no ensino remoto na educação básica¹; e a necessidade de revisitar projetos pedagógicos para permitir e organizar os estágios a esse novo formato de ensino não presencial (Universidade..., 2021b).

O colegiado do curso de Letras/Língua Portuguesa da Ufal-Campus do Sertão optou pela não oferta de disciplinas de estágio supervisionado durante o Período Letivo Excepcional (PLE), cuja sigla no sistema está registrada como 2020/E, entre outubro de 2020 e janeiro de 2021. Com o retorno do período letivo obrigatório, o semestre 2020/1, em fevereiro de 2021, todas as disciplinas obrigatórias passaram a ser ofertadas, dentre elas, os estágios curriculares supervisionados, ofertados integralmente no formato remoto, tanto em relação à etapa de observação quanto de regência. Concorde-se com Souza e Ferreira (2020), quando afirmam que, mesmo em condições atípicas, é importante que alunos-estagiários atuem nas escolas-campo, inclusive para que possam refletir criticamente acerca dos desafios e das possibilidades que o momento pandêmico apresentou.

Motivados por esse contexto (auto)avaliativo, desde 2021, as Coordenações de Estágio Supervisionado dos quatro cursos de licenciatura, junto à Direção Acadêmica da UFAL, Campus do Sertão, têm atuado em um fórum específico, o Núcleo de Estágios Supervisionados do Sertão Alagoano (Nessa), que tem por iniciativa “[...] o propósito de sistematizar a organização, o planejamento e a execução dos Estágios Supervisionados obrigatórios e não obrigatórios” (Universidade..., 2021a) das Unidades Acadêmicas de Delmiro Gouveia e Santana do Ipanema, por meio de ações estratégicas que têm estreitado a relação universidade-escola-estagiários no âmbito da rede de ensino dos municípios circundantes e limítrofes dos estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe.

Após a apresentação da documentação e a contextualização do estágio supervisionado, passa-se a descrever o lócus e os sujeitos que corroboraram para a constituição do *corpus*.

1 Na esfera do ensino básico, a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (Seduc/AL), por meio da Portaria nº 4.904, de 7 de abril de 2020, estabeleceu o Regime Especial de Atividades Escolares não presenciais nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, de modo que as instituições de ensino superior tiveram que propor alternativas para repensar a reestruturação da oferta dos estágios curriculares.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir dos anos 2000, políticas públicas educacionais do Governo Federal, como o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), permitiram a expansão e a interiorização. Como consequência, na Ufal, foram inaugurados os *campi* de Arapiraca e do Sertão em 2006 e em 2010, respectivamente. Este último, com sede na cidade de Delmiro Gouveia, oferta oito cursos de graduação, dos quais quatro licenciaturas, a saber: Letras/Língua Portuguesa, Pedagogia, História e Geografia.

Este trabalho delimita-se ao contexto de realização do ECS na modalidade não presencial por graduandos/as em Letras/Língua Portuguesa no período pandêmico em três semestres letivos, a saber: 2020/1, 2020/2 e 2021/1, que se deram entre os anos civis de 2020 e 2022. A pesquisa tem caráter descritivo-analítico, norteadas por pesquisas bibliográfica e de campo, com seleção de dados via questionário semiestruturado *online* na plataforma Google Forms. A seleção dos sujeitos da pesquisa foi se deu pelo envio do *link* do Questionário de Avaliação sobre Estágios Supervisionados Não Presenciais (Gomes; Santos, 2022) via aplicativo de mensagens WhatsApp, com um total de 30 questões, de modo a obter informações sobre crenças, sentimentos, valores e expectativas (Gil, 2008, p. 121) ao longo do processo de estágio supervisionado desses professores em formação.

O *corpus* foi constituído de dados selecionados em resposta ao questionário, organizado em cinco seções. Nas três primeiras seções, configuram-se dados sensíveis – restritos e protegidos por anonimização – para perfilamento desses sujeitos, licenciandos/as em Letras/Língua Portuguesa da Ufal, *Campus* do Sertão, à época. A seção 4 aborda aspectos próprios às crenças e à percepção sobre o estágio curricular supervisionado no formato não presencial, com nove questões fechadas e três questões abertas. Por fim, a seção 5 indaga sobre a atuação no campo de estágio, com seis questões fechadas e duas questões abertas. O questionário esteve disponível para geração de respostas por duas semanas no primeiro semestre de 2022 e recebeu um número amostral de vinte e uma respostas válidas ($n=21$), dos pouco mais de cem alunos matriculados à época da pesquisa, que permitiram a análise de conteúdo e dos discursos. Essa amostragem pode, sim, ser considerada significativa, considerando o critério de que apenas alunos a partir do 6º período tiveram respostas validadas, visto que deveriam ter obrigatoriamente cumprido, no mínimo, uma das quatro disciplinas de estágio supervisionado na modalidade não presencial.

Assim, a discussão dos resultados referentes à percepção de docentes em formação no âmbito do estágio curricular supervisionado na modalidade não presencial está apresentada a seguir.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA MODALIDADE NÃO PRESENCIAL NO CURSO DE LETRAS EM TEMPOS PANDÊMICOS

Nesta seção descritivo-analítica, compreendemos o contexto do estágio curricular supervisionado na modalidade não presencial na licenciatura em Letras durante os semestres letivos de 2020/E, 2020/1, 2020/2 e 2021/1, como espe-

cificado anteriormente. Ao relacionamos o *corpus* às normativas, está claro que as experiências vivenciadas no ECS realizado durante o período de ERE propiciaram a ressignificação da formação de professores.

Desses sujeitos, 76,2% deles já haviam realizado estágios de observação e regência no ensino fundamental; 81% dos participantes já haviam realizado o estágio de observação no ensino médio; 52,4% haviam realizado a etapa de regência no ensino médio; e apenas um sujeito havia cumprido as quatro etapas do estágio supervisionado, correspondente às 400 horas/aula. Percentualmente, desses 21 sujeitos, 12 (57,1%) haviam realizado etapas de observação e de regência no estágio supervisionado não presencial; seis (28,6%) haviam cumprido apenas a etapa de regência; enquanto apenas três respondentes (14,3%) cumpriram apenas a etapa de observação. Sete (um terço da amostragem) desses cumpriram o ECS nas modalidades tanto presencial quanto remota. Em alguma medida, esses tiveram experiências adicionais que tornaram sua prática complementar.

Quanto à faixa etária, os/as estagiários/as apresentaram o seguinte quadro: onze desses têm entre 23 e 27 anos (52,4%); seis sujeitos estão entre 17 e 22 anos (28,6%); dois sujeitos entre 28 e 32 anos (9,5%); e apenas uma resposta para sujeito entre 33 e 37 anos; e outro sujeito acima de 42 anos. Com essa caracterização, temos em nossa pesquisa um perfil de sujeitos relativamente jovem, sendo a maioria do sexo feminino, algo esperado em cursos de formação docente da área de Letras, Linguística e Artes.

No que diz respeito às dificuldades logísticas e administrativas na escola-campo para realização do estágio numa escala de nota 0 (nenhuma dificuldade de aceitação da escola campo) à nota 10 (total dificuldade), 42,9% dos/as respondentes disseram não ter enfrentado nenhuma dificuldade de aceitação; 23,8% assinalaram nota 5, correspondente à dificuldade mediana; outros sete respondentes (33,3% do total) dizem ter tido muita dificuldade. Em respostas livres sobre *Quais diferenças e/ou dificuldades você tem identificado no Estágio Não-Presencial?*, selecionamos falas como: a falta de “um contato mais próximo dos alunos e do professor supervisor” (S1); “as escolas estão com mais receio de aceitar estagiários” (S10); e ter sentido “resistência da gestão escolar no acolhimento ao estágio à distância” (S13). Tais discursos atestam o quanto algumas escolas-campo ainda se apresentam resistentes à aceitação e/ou incorporação de estagiários/as ao processo pedagógico, problema longe de ser exclusivo das escolas de zona rural ou urbana.

As diferenças e dificuldades que tiveram no ECS durante a pandemia revelam vários temas: a falta de contato pessoal, problemas tecnológicos, desafios na participação e engajamento dos alunos e impactos emocionais e psicológicos, tanto dos estagiários quanto dos alunos. Esses sujeitos mencionaram, ainda, a ausência de “contato cara a cara” com alunos e professores supervisores como uma grande dificuldade, pois afetou a dinâmica e a eficácia do ensino, tornando a experiência menos enriquecedora para os estagiários. Esse fator inevitavelmente diminuiu a participação e o engajamento dos alunos no processo pedagógico.

Outro sujeito destacou a resistência dos alunos em participar das aulas, afirmando que muitos “nem participavam”, o que configura um ambiente edu-

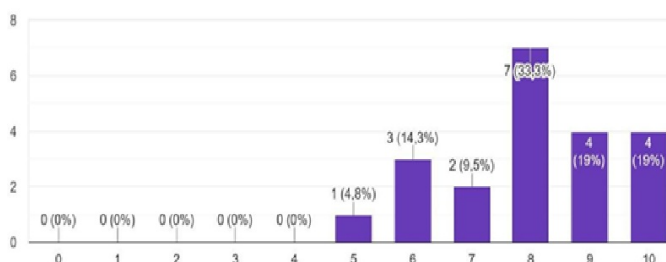
cacional menos interativo. S9, por exemplo, quando no estágio de regência, assinalou que “a maior dificuldade foram as quedas da Internet no meio da aula. Mas me adaptei bem a nova forma. Só o que prejudicou um pouco foi isso é [sic] também pq estava sem computador.” A falta ou lentidão no acesso à *internet* são dificuldades recorrentes que atrapalham o bom desempenho docente. Além de aspectos instrumentais básicos, questões psicossociais foram assinaladas: “nem todos possuem acesso pleno aos recursos tecnológicos, e pode ocorrer oscilação na rede de internet. No mais, foi uma experiência diferenciada” (S14); e “conexão com Internet, distanciamento emocional e baixa frequência dos e das estudantes” (S16).

Buscou-se também identificar o grau de habilidade desses estagiários de Letras em relação ao uso dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e de tecnologias digitais de comunicação (TDC). Como resultado, reconhece-se que esses sujeitos relatam ter bom ou excelente domínio para lidar com o ensino em AVA e/ou uso de TDC. Os dados do gráfico 1 expõem suas respostas para a questão:

Gráfico 1: Habilidade no uso de ambientes virtuais de aprendizagem pelos estagiários

Qual seu grau de habilidade em relação ao uso dos ambientes virtuais de aprendizagem (Ex.: MODLE, CLASSROOM, WHATSAPP, E-MAIL etc.) e te...c.) durante a observação/regência de Estágio?

21 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2022).

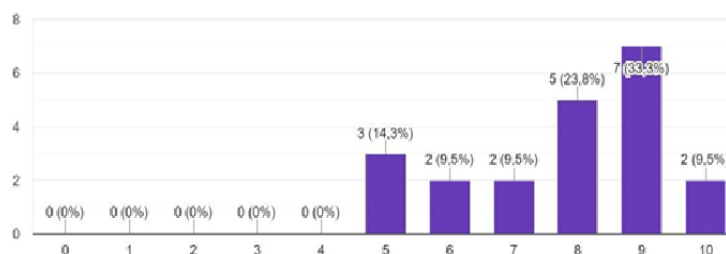
Considerando a faixa etária dos sujeitos da pesquisa (52,4% estão na faixa etária dos 23 aos 27 anos e 28,6% daqueles estão na faixa etária dos 17 aos 22 anos, ou seja, mais de 80% dos estagiários encontram-se abaixo dos 30 anos de idade), estamos lidando com profissionais em formação nascidos na era digital, que tiveram contato com essas tecnologias muito jovens, os nativos digitais. Por outro lado, se tomarmos as respostas para o questionamento *Enfrentei dificuldades durante as aulas remotas por conta de aspectos tecnológicos comuns à localidade de minha residência* (seção 4/questão E), permite assinalar em que medida as dificuldades de atuação se dão por aspectos tecnológicos particulares ao Sertão alagoano. Esses sujeitos, majoritariamente residentes de zona urbana, apresentaram um espectro de respostas que vai de *nenhuma dificuldade* (nota 0) à *total dificuldade* (nota 10), o que demonstra que as dificuldades são específicas e individuais.

Mesmo assim, a autoavaliação e o senso de preparo desses estagiários para exercer a atividade docente no ECS pode ser considerada positiva, dadas as respostas dispostas no gráfico 2: os resultados estão exclusivamente no polo entre as notas 5 e 10.

Gráfico 2: Grau de desempenho dos cursistas nas disciplinas relativas ao estágio supervisionado

Numa escala de 0 a 10, como analisa seu desempenho / aproveitamento em relação ao componente ESTÁGIO SUPERVISIONADO PRESENCIAL até então?

21 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Considerando que as experiências de ECS dos sujeitos foram desenvolvidas no modo remoto, isso exige adaptações pedagógicas diversas, como em relação aos conteúdos, à interação com os alunos, às estratégias e às ferramentas de ensino. Alguns sujeitos destacaram positivamente a interação presencial e o planejamento em parceria com o professor em serviço no ensino básico, quando da questão *Qual sua principal lembrança em relação à sua atuação como estagiário/a observador/a?*: “Eu fiz na modalidade de ensino presencial. Aprendi bastante. Pude interagir com o alunado e com todo o processo que envolve a estruturação de uma aula (antes, durante e pós). Também me recordo do corpo docente e da gestão escolar.” (S5); o ECS presencial como mais dinâmico e afetivo, em “Lembro dos diálogos com a docente supervisora. Após a aula, passávamos o intervalo inteiro comentando sobre a aula, os/as estudantes e ela me contava relatos de sua vida docente” (S13); e em: “[...] observar a didática da supervisora/preceptora na sala de aula, e poder levar a discussão além do estágio foi, e continua sendo, uma lembrança/experiência incrível” (S18).

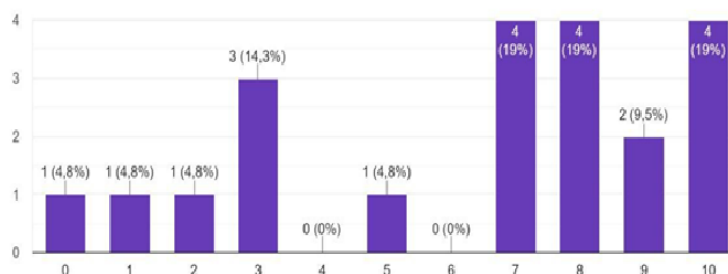
O reconhecimento de competências docentes não passa apenas pela identificação de situações controláveis, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, capacidades, esquemas de pensamento e orientações necessárias para fazer a articulação entre teoria e prática. A transição para o ECS não presencial durante a pandemia apresentou desafios significativos, desde questões tecnológicas e de infraestrutura até problemas emocionais e de engajamento. A falta de interação pessoal e os obstáculos tecnológicos foram os principais fatores que dificultaram a eficácia e a qualidade do estágio para os futuros educadores.

Por isso, buscamos reconhecer, pela questão L da seção 4, captar em que medida esses docentes em formação se sentiam preparados para atuar de forma presencial e não presencial. As respostas à afirmação “O Estágio Supervisionado Não Presencial me deixou preparado/a para atuar como docente de forma presencial e não presencial” vão de um polo a outro da escala de 0 a 10, como disposto no gráfico 3, abaixo.

Gráfico 3: Respostas à questão “O Estágio Supervisionado Não Presencial me deixou preparado/a para atuar como docente de forma presencial e não presencial”

Numa escala de 0 a 10, responda a partir de sua experiência pessoal: “O Estágio Supervisionado Não-Presencial me deixou preparado/a para atuar c...o docente de forma presencial e não presencial.”

21 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2022).

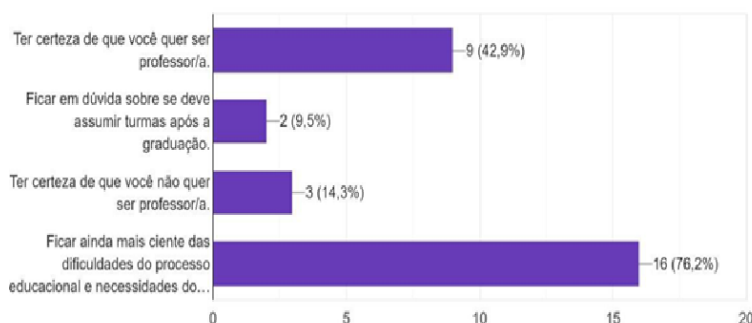
A necessidade de se adequarem ao uso das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) no desempenho de suas atribuições docentes, mesmo aqueles que não possuíam formação ou experiência no ensino a distância ou habilidades com ferramentas digitais, foi o principal desafio para docentes, independente do tempo de experiência em sala. Assim, tentamos compreender em que medida os estagiários conseguiram ter desempenho satisfatório em relação aos novos desafios relacionados à organização do ensino não presencial quando o ERE surgiu, em 2020, como alternativa em meio às impactantes limitações do ensino, pesquisa e extensão pedagógicas no modo presencial. Se, por um lado, as respostas permitem interpretar que dois terços dos sujeitos questionados se sentem preparados, considerando a maioria das notas na escala entre 7 e 10, não se pode negligenciar esse outro terço que destacou o despreparo total ou parcial: problemas tecnológicos foram uma dificuldade mencionada com recorrência, como a oscilação da *internet*, a ausência de computadores adequados e a necessidade de se adaptar rapidamente ao uso de novas ferramentas digitais.

Considerando ainda aspectos autoavaliativos, apresentam-se as respostas subjetivas para a seguinte constatação: *Sua experiência como estagiário/a te fez...* As opções e respostas estão destacadas no gráfico 4, que se segue.

Gráfico 4: Respostas abertas sobre as experiências dos sujeitos ao longo do ECS

Sua experiência como estagiário/a te fez:

21 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Dentre a variedade de desafios e adaptações necessárias para lidar com essa nova forma de ensino por parte desses/as estagiários/as, está a dificuldade de ao tentar relacionar teoria e prática no ambiente remoto. Um participante mencionou que foi “desafiador, pois pude perceber que nem sempre as coisas saem como planejado”. Essas adaptação e improvisação forçadas também gerou ações positivas, pois “o imprevisto em algumas situações me ajudou a colocar melhor o estudado”; foi uma experiência “enriquecedora”; “pude descobrir novas formas de ensinar e também aprendi muito”. Esses comentários indicam que, apesar da falta de preparação específica para o ensino a distância, o ensino remoto também proporcionou momentos de crescimento profissional e inovação pedagógica.

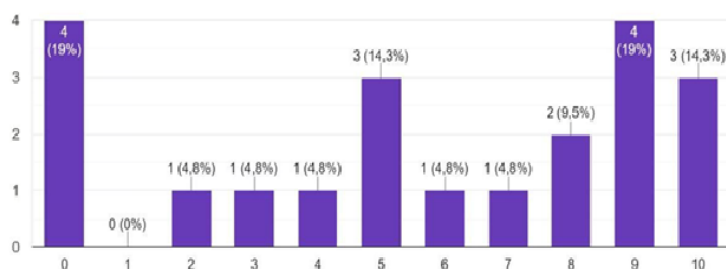
Por isso, o ECS pode ser compreendido como uma fase que proporcionou ao discente o aprimoramento de sua profissão e a reflexão a respeito de aspectos profissionais. A experiência do ECS mostrou-se produtiva ao criar uma consciência a respeito da docência de forma geral, trazendo para os estagiários uma percepção maior das competências e habilidades requeridas. A marcação de respostas como a que o ECS promoveu – *Ficar em dúvida sobre se deve assumir turmas após a graduação* (duas respostas) e *Ter certeza de que não quer ser professor/a* – é igualmente válida como propósito de uma experiência prática durante a formação docente.

O ECS de observação constitui um momento de construção da identidade docente, no qual o aluno-estagiário se insere no potencial campo de atuação. Em se tratando do curso de Letras do Sertão, isso se dá no 5º período, com a observação de prática docente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II; e, posteriormente, a observação em ensino médio, no 7º período. Nessas etapas, o aluno relaciona a teoria estudada à prática observada para que se desenvolva, então, uma identidade profissional mais sólida a partir da investigação e da interpretação da práxis. A seguir, no gráfico 5, destacamos as respostas dos sujeitos para o grau de dificuldade em realizar o ECS de observação no formato não presencial.

Gráfico 5: Grau de dificuldade no processo de ECS não presencial de Observação

Em uma escala de 0 a 10, considerando sua atuação como estagiário, qual o grau de DIFICULDADE em realizar o Estágio Supervisionado Não-presencial de OBSERVAÇÃO?

21 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2022).

A nota 0 indica *Nenhuma Dificuldade*, enquanto a nota 10, o oposto. Com respostas que abrangem toda a escala, percebe-se que o ERE gerou insegurança aos/às estagiários/as e lidar com o novo contexto educacional não foi uma ação simples para muitos. A variação no grau de dificuldades que os alunos

tiveram para enfrentar no ENP pode ser igualmente atestada em relação à etapa de regência do ECS.

Gráfico 6: Grau de dificuldade no processo de ECS não presencial de Regência

Em uma escala de 0 a 10, considerando sua atuação como estagiário, qual o grau de DIFICULDADE em realizar o Estágio Supervisionado Não-presencial de REGÊNCIA?

19 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2022).

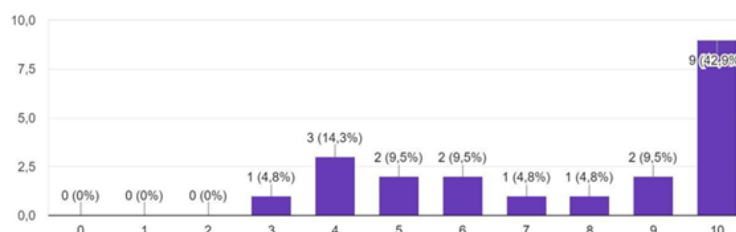
O estágio de regência é um processo de experiência prática – no PPC do curso de Letras da UFAL/CS acontece nas disciplinas de Estágio II e IV – com cursistas dos 6º e 8º períodos. Ela possibilita a aproximação com a realidade na sua área de formação e o auxilia na compreensão de teorias que o conduz ao exercício da profissão, vivenciando a experiência de estar inserido em um ambiente virtual ministrando aulas e, dependendo da participação do professor lotado no campo de estágio, planejar e desenvolver aulas. No estágio de regência não presencial, os respondentes demonstraram dificuldades para desenvolver suas atividades, segundo o gráfico 6, acima, pois, numa escala de 0 (nenhuma dificuldade) a 10 (total dificuldade), as notas acima de 6 representam a maioria deles.

Tais dificuldades perpassam problemas diversos, sem que se possa deixar de compreender um dos pilares desse processo: o professor-orientador da disciplina ECS. Buscamos, via pesquisa de campo, compreender a percepção dos alunos-estagiários sobre esse grau de orientação dos ECS de observação e de regência. Obviamente, esse professor-orientador também estava diante de uma situação atípica, sendo obrigado a ingressar em um sistema diferente do usual, tendo que se adaptar à utilização de plataformas que antes eram utilizadas apenas como apoio ao seu trabalho em sala de aula e passou a se tornar sua principal ferramenta de trabalho.

Gráfico 7: Grau de auxílio do professor-orientador aos estagiários no ECS de observação

Considere a afirmação: "O professor-orientador da UFAL, durante o ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO, me foi bastante útil e conseguiu me instrumentalizar nos aspectos pedagógicos e tecnológicos."

21 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2022).

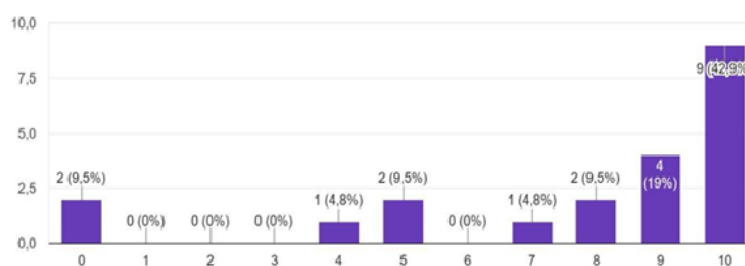
A percepção dos/as entrevistados/as em relação ao ECS de observação foi majoritariamente positiva, como demonstrado no gráfico 7. Considerou-se útil o aparato teórico-prático de professores/as-orientadores/as apresentado nas disciplinas de ECS para uma observação adequada dos processos de ensino-aprendizagem no campo de estágio. Contudo, assinalam-se os oito respondentes cujas notas orbitaram entre 3 e 6 (38% do total), o que também demonstra que ainda há lacunas ao longo da formação docente.

A percepção de lacunas no processo formativo também foi identificada em relação ao ECS de regência: dois sujeitos (9,5%) declararam não terem sido auxiliados pelo/a professor/a-orientador/a do curso e outros três sujeitos assinalaram notas 4 ou 5 para a questão G/seção 5, como demonstrado no gráfico 8, a seguir.

Gráfico 8: Grau de auxílio do professor-orientador aos estagiários no ECS de Regência

Considere a afirmação: "O professor-orientador da UFAL, durante o ESTÁGIO DE REGÊNCIA, me foi bastante útil e conseguiu me instrumentalizar nos aspectos pedagógicos e tecnológicos."

21 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2022).

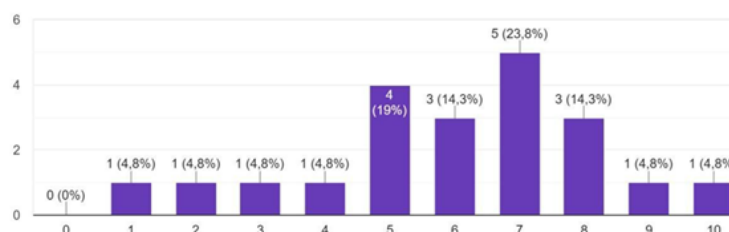
Os dados do gráfico 8 expõem que, mesmo que a percepção positiva seja majoritária, ainda não é ideal, e isso requer autocritica e autoavaliação por parte do corpo docente, especialmente no âmbito do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Por parte do/a graduando/a, destaca-se a demanda de formação continuada. A cada etapa formativa o/a aluno/a-estagiário/a adquire experiências, e as vivências, métodos e técnicas devem ser adaptados num contexto de ensino não presencial.

Buscou-se, igualmente, selecionar a percepção desses/as estagiários/as sobre o processo de aprendizagem pela pergunta sobre as competências digitais e cognitivas dos/as alunos/as. Os dados estão dispostos no gráfico 9, abaixo.

Gráfico 9: Impressões sobre o grau de aptidão em aspectos digitais por alunos das escolas de campo de ECS

Considere a afirmação: "Os discentes que encontrei na escola estão aptos digitalmente e conseguiram apreender o conteúdo ministrado durante o processo pedagógico não presencial."

21 respostas



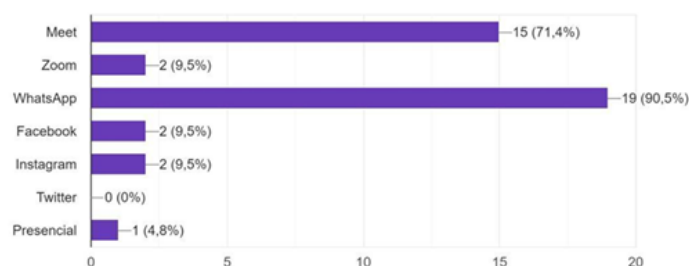
Fonte: dados da pesquisa (2022).

Num contexto de ensino remoto inédito e instável, as limitações estruturais e os indicadores socioeconômicos se relacionam qualitativamente ao processo de ensino-aprendizagem. Além da insegurança quanto à qualidade de vida, a comunidade escolar precisou aderir bruscamente à educação virtual pelo uso de aplicativos e de redes sociais como ferramentas educacionais. As ferramentas mais utilizadas nesse processo, em ordem decrescente, foram o aplicativo de conversas instantâneas WhatsApp, em prol da facilitação do acesso ao diálogo e de usuários da comunidade escolar; a plataforma de videochamadas e vídeo aulas Google Meet e, em menor número, o Zoom – usada para aulas e encontros síncronos –, além das redes sociais Facebook e Instagram.

Gráfico 10: Ferramentas de comunicação mais utilizadas ao longo do processo de ECS

Qual(is) ferramenta(s) de comunicação e rede(s) social(is) foi(ram) usada(s) durante o(s) Estágio(s)
? Pode marcar mais de uma opção.

21 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2022).

A partir dos dados e das constatações da transição abrupta para o ERE durante o período de isolamento social entre 2020 e 2022, evidenciou-se as desigualdades socioeconômicas e estruturais que influenciam significativamente o processo de ensino-aprendizagem. A necessidade de adaptação rápida à educação virtual exigiu da comunidade escolar o uso intensivo de ferramentas digitais, como o WhatsApp, o Google Meet e o Zoom, além das redes sociais Facebook e Instagram.

Aliás, esse panorama diversificado de experiências e percepções acaba por destacar tanto aspectos negativos quanto positivos. Num polo negativo, o estágio foi descrito como “desesperador”; “precária de orientação”; como uma experiência que “não vem sendo nada fácil” devido a “muitos empecilhos para a realização dos estágios”; a dificuldade de contato com os professores orientadores e a necessidade de mais explicações sobre a documentação e procedimentos também foram citadas.

Num polo positivo, houve respostas que reconheceram o valor e o aprendizado proporcionados pelo estágio remoto: “muito proveitoso para mim, pois aprendi bastante e me reinventei”; “desafiadora e contribuinte para a construção do saber de ambos [professores e alunos]”; a relação proveitosa com os orientadores, destacando o suporte e a o diálogo. Um sujeito mencionou que “todos os docentes que me orientaram durante o período de ensino remoto foram excelentes mentores”; permitiu reflexões sobre a educação de forma ampla: “serviu para que conseguíssemos entender o descaso da educação”.

As práticas educacionais durante esse período mostraram que, apesar

das adversidades, a integração de recursos tecnológicos no ensino pode expandir as possibilidades de aprendizagem, explorando o universo digital. Essa é uma das considerações baseadas nas respostas dos sujeitos. A intenção da pesquisa não é de apresentar soluções ou trazer receitas prontas para essas situações atípicas, como a pandêmica, mas apresentar essa realidade específica a fim de dialogar com pares e pensar alternativas que fortaleçam o papel social e político da educação. Os dados aqui apresentados, por exemplo, ratificam a discussão levantada por Souza e Ferreira (2020), ao tratar de propostas adaptadas para o ensino remoto e os desafios na formação docente no período pandêmico. Em especial, nosso estudo fornece uma visão real sobre os efeitos na dinâmica do ECS em licenciatura, bem como move formadores de professores à inovação pedagógica.

CONCLUSÕES

O estágio curricular supervisionado como prática comum a cursos de formação profissional e, especificamente, a formação docente requer constante autoavaliação, visto que a identidade docente é construída sob diversos aspectos. Diante do cenário de isolamento social da Covid-19, que apresentou restrição na circulação de pessoas e suspensão de atividades pedagógicas presenciais, a necessária solução institucional foi o ERE e, conseqüentemente, o estágio no formato não presencial. Por isso, buscou-se descrever e analisar as adaptações instauradas e os discursos de graduandos/as da licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da Ufal, *Campus do Sertão*.

As ações institucionais da Ufal em prol da regulamentação do ENP e o ERE demandaram a adaptação de professores, de alunos, de pais e de gestores, e as principais ferramentas utilizadas nesse processo foram Meet, Zoom, Facebook e Instagram, além de *e-mails*. Desses, foi possível constatar que o WhatsApp foi o principal meio de comunicação utilizado como ferramenta pedagógica no ensino remoto.

A avaliação dos estágios supervisionados no curso de Letras da UFAL/CS durante o ensino remoto na pandemia é mista, com muitos destacando dificuldades e falta de preparação, enquanto outros reconheceram o aprendizado e o suporte recebidos, evidenciando a complexidade e os desafios enfrentados nesse período. A pandemia trouxe implicações emocionais, psicológicas, econômicas e políticas que afetaram a experiência dos estágios. Um sujeito avaliou que “houve implicações em relação à sua realização, sejam elas de caráter emocional, psicológico, econômico e/ou político”, mas ainda assim considerou a realização do estágio fundamental e necessária.

Aspectos político-ideológicos, pedagógicos e socioeconômicos permearam a atuação, como observador ou como regente, dos sujeitos nessa etapa de formação. O ERE e o ESC não presencial no contexto pandêmico, entre 2020 e 2022, proporcionaram experiências inéditas e ressignificaram a prática docente ao exigir a adaptação a ambientes virtuais de aprendizagem como instrumento de apoio ao trabalho docente e interação aluno-aluno e aluno-professor. Os dados só confirmam a necessidade da indissociabilidade entre teoria e prática num momento socioeducacional crítico e instável, tal qual

propõem Pimenta e Gonçalves (1990). Os resultados demonstram, ainda, que as experiências ao longo do estágio curricular supervisionado na modalidade não presencial contribuíram positivamente para a formação docente dos sujeitos inquiridos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Lei Federal de nº 11.788 de 25 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. (2020a) **Lei nº 13.979**, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/13979.htm. Acesso em: 1 maio 2024.

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CP nº 28**, de 2 de Outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. (2020b). **Portaria MEC Nº 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pdf>. Acesso em: 1 maio 2024.

BRASIL. (2020c). **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 1 maio 2024.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Projeto nº 249 de 1971**. Institui o Estágio profissional e dá outras providências. República dos Estados Unidos do Brasil, 06 de agosto de 1971. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=373B52AB779864E133B78484D0F77DBF.node1?codteor=1095402&filename=Avulso+-PL+249/1971 Acesso em: 1 maio 2024.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 2020a) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 maio 2024.

GIL, A. C. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, B. de L. I. D.; SANTOS, C. A. N. **Questionário de Avaliação sobre Estágios Supervisionados Não-presenciais**. Janeiro de 2022. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1WN-4hp2pq2whgUxQIsMJX5X0w-pWlaQot1OMtZ3E6S8/edit?usp=forms_home&ths=true. Acesso em: 1 jun. 2024.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 16 maio 2020.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Revendo o ensino de 2º Grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

SEVERO, J. L. R. Formação e Profissionalidade docente: a pedagogia como base de saberes competências do professor. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 261- 279, Ago. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4695>. Acesso em: 1 jun. 2024.

SOUZA, E. M. de F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14290>. Acesso em: 11 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. UFAL, 2021a. NESSA – Núcleo de Estágio Supervisionado do Sertão Alagoano. **Normativas Gerais**. Delmiro Gouveia/AL, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. UFAL, 2021b. Conselho Superior Universitário (CONSUNI). **Resolução nº. 25/2021 - CONSUNI/UFAL, 16 de março de 2021**. Autoriza a realização dos estágios curriculares supervisionados obrigatórios (ECSOs), de forma não presencial e/ou presencial, para os cursos de graduação da UFAL durante o ano letivo 2020 e dá outras providências. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes/2021/rco-n-25-de-16-03-2021.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. 2018. **Projeto Político-pedagógico do curso de Letras-UFAL-Campus do Sertão**. Disponível em: <https://campusdosertao.ufal.br/graduacao/letras/documentos/projeto-pedagogico-1>. Acesso em: 17 jun. 2024.