

Cadernos de estágio

A escrita online dos relatos de estágio em gestão: experiências na licenciatura em Pedagogia EaD

Thiago Araújo da Silveira¹
Artur Torres de Araújo

Informações

1 thiago.silveira@ufrpe.br

Como citar este texto

SILVEIRA, Thiago Araújo da; ARAÚJO, Artur Torres de. A escrita online dos relatos de estágio em gestão: experiências na licenciatura em pedagogia EaD. Cadernos de Estágio, v. 7, n. 3, 2025. DOI: [10.21680/2763-6488.2025v7n3ID40790](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2025v7n3ID40790).



Resumo: Este artigo analisa a produção escrita online dos relatórios de Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) em Gestão Educacional, no âmbito de um curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD, ofertado por uma universidade pública em Pernambuco. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando a análise documental de dez relatórios elaborados por estudantes do polo de uma cidade do Agreste Pernambucano, tratados por meio da Análise Hermenêutica-Dialética (AHD). Os resultados revelam convergências, como a escrita enquanto instrumento de reflexão crítica e formativa; o apoio institucional como mediador do processo de escrita; e a percepção da escrita como síntese das aprendizagens teórico-práticas. Divergências também foram identificadas, como os diferentes graus de dificuldade enfrentados na escrita e a profundidade reflexiva dos textos produzidos. Conclui-se que o processo de escrita online contribui para o desenvolvimento da identidade docente e gestora dos licenciandos, embora enfrente desafios relacionados à criticidade e ao domínio do letramento acadêmico.

Palavras-chave: processo de escrita online; estágio supervisionado; educação a distância; escrita acadêmica; gestão escolar; formação docente.

26

Introdução

O processo de escrita acadêmica dos Relatórios de Estágio Supervisionado é carregado de experiências e discursos teóricos e interativos, marcado por elementos argumentativos, descritivos, narrativos e reflexivos do período da prática. (Melo et. al, 2013). Para Silva (2012), o relatório de estágio precisa ser um espaço de reflexão sobre as práticas pedagógicas vivenciadas, com o intuito de ampliar e melhorar os trabalhos didáticos realizados.

A produção escrita dos relatórios de ESO são momentos muito significativos, porque mobilizam memórias, sentimentos, registros e reflexão sobre as atividades observadas e discutidas com os gestores escolares, orientadas pelas discussões realizadas com o professor da disciplina, com os tutores virtuais e todos os recursos síncronos e assíncronos disponibilizados para essa produção escrita qualificada e estruturada (Silva, 2012) (Alhatim; Elgoudman; Almughays, 2024).

Quando essa vivência de escrita acadêmica é mediada por multimeios e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), como nos cursos de licenciatura em formato de educação a distância, pode trazer alguns benefícios como a aprendizagem de novas habilidades e competências de escrita em formatos mais flexíveis. Os estudantes podem ser ensinados a se autorregular, gerenciando seu próprio aprendizado e

administrando seu tempo e foco enquanto fazem outras tarefas cotidianas (Muico; Simene; Tagalog; Jaban, 2022).

Segundo Melo et. al (2013), os processos de escrita dos relatórios de estágio são produtivos e ajudam a formar a identidade docente dos futuros professores quando convidam a refletir criticamente sobre práticas pedagógicas experienciadas e observadas; e, quando reorientam a ação profissional dos indivíduos, em estágios posteriores ou no próprio campo de trabalho, após a licenciatura concluída.

Em função disso, a literatura mais atualizada sobre Estágio Supervisionado Obrigatório (Melo et. al, 2013; Reichmann, 2012; Silva et. al, 2016) indicam que os conteúdos e a forma desses relatórios de estágio devem trazer características das práticas características do discurso acadêmico (objetividade, clareza, coerência e coesão, argumentação fundamentada, rigorosidade, formalidade, estruturação linear, entre outras) e também do discurso escolar (didatização, dialogicidade, linguagem mais acessível, articulação entre saberes científicos e populares, formação ética e cidadã, etc.):

Na mesma proporção que se aproximam de alguns gêneros acadêmicos, os relatórios também podem se assemelhar aos denominados gêneros profissionais utilizados para rememorar trajetórias de vida, construídas no espaço do trabalho, como diários, portfólios, relatos autobiográficos ou relatos reflexivos, todos atravessados por uma escrita bastante subjetiva, envolvendo memórias individuais e sociais. (Melo et. al, 2013, p. 98, 99)

27

Por outro lado, Alhatim; Elgoudman e Almughays (2024) reforçam que a produção de textos escritos no ambiente *online* pode ser uma maneira eficaz de melhorar a escrita dos estudantes. O ambiente virtual, por suas próprias características, coloca os estudantes em um local de maior contato com a leitura e apresenta maior flexibilidade no que tange aos gêneros literários e disposição da informação. Para os autores, a escrita em ambientes virtuais influencia na aprendizagem de regras gramaticais pela prática da escrita nos fóruns, nas produções, nas respostas aos comentários, na interação com os tutores e outras pessoas. Além disso, esse tipo de ambiente geralmente usa as tarefas de escrita como premissa, sejam aquelas curtas como um comentário num fórum, ou a construção de um relatório, e possui ainda a exigência de um prazo para a realização e devolução dessa escrita, formando, assim, alunos mais atentos e cientes de um processo de escrita mais continuado e perene.

O papel do professor e dos tutores para produção escrita acontece por meio dos *feedbacks* das atividades. Eles são responsáveis em dizer o que o estudante fez bem e o que ele pode melhorar. Esses profissionais também podem responder as perguntas sobre gramática e vocabulário, dando um *feedback* qualificado e construtivo. Isso significa que os estudantes podem aprender com seus erros e melhorar

(Alhatim; Elgoudman; Almughays, 2024).

Muico *et. al* (2022) esclarecem também que há um efeito positivo do uso de recursos digitais no processo de produção escrito em ambientes online. Para eles, o uso de recursos como *e-books*, vídeos, aplicativos e softwares, periódicos acadêmicos, entre outros, impactam diretamente na produção da escrita. Estudantes que usam recursos digitais em ambientes virtuais escrevem mais, bem como se preocupam mais com elementos da gramática e da estrutura formal do gênero, para desenvolver suas ideias mais adequadamente e criar argumentos mais sólidos. Quando usam recursos online como os citados, os estudantes demonstraram maior envolvimento ativo no discurso escrito (Makruf; Rifa'iq; Triana, 2022).

O ESO em Gestão Educacional é um componente essencial para articular os conhecimentos teóricos adquiridos sobre gestão no curso de Licenciatura em Pedagogia com a prática vivenciada por gestores na escola. Ele tem por objetivo analisar a natureza política e administrativa da gestão educacional para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), observando a organização e funcionamento da instituição escolar, com foco na gestão e coordenação pedagógica (Silva, 2024) (UFRPE, 2019).

28

Sendo assim, estágios em Gestão Educacional permitem aos futuros pedagogos a compreensão do funcionamento da gestão escolar na realidade cotidiana, observando e, em alguns casos, intervindo e questionando os processos administrativos e pedagógicos da instituição. O espaço-tempo do Estágio em Gestão também influencia na formação da identidade gestora dos futuros pedagogos, ampliando a compreensão acerca do papel deste profissional como gestor, em funções possíveis de coordenação pedagógica, supervisão ou orientação educacional, promovendo aproximações e aptidões pela área, a partir da relação entre teoria e prática (Silva, 2024) (UFRPE, 2019).

Paralelamente, a produção dos relatórios de Estágio em Gestão possibilitará a reflexão crítica e a discussão sobre os dilemas enfrentados pelas equipes gestoras, como relação com a comunidade escolar e externa, tomada de decisões, implementação de políticas públicas e articulação pedagógica.

Dada essa importância do relatório de estágio, nosso objetivo é analisar o processo de produção escrita online dos relatórios de estágio na disciplina de ESO em Gestão Educacional e Escolar, de um curso de Licenciatura em Pedagogia, no formato EaD, de uma Universidade pública em Pernambuco.

Material e métodos

A abordagem metodológica que escolhemos foi a qualitativa, que para Ludke e André (1986) é realizada em situações naturais, com dados descritivos em sua maior essência, e que possui plano aberto e flexível focalizado numa realidade complexa e contextualizada.

Utilizamos como procedimento de pesquisa a análise documental, que segundo Cellard (2008) e Minayo (2008) é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Corroboramos com Bell (1993) e Appolinário (2009) acerca da definição de documento, que não é considerado apenas como o conjunto de objetos escritos, que possuem um determinado peso histórico e oficialidade a respeito de um tema. Documento é entendido como qualquer suporte que contenha informação registrada, que forma um todo significativo e serve para consulta, estudo ou prova.

A análise documental deste estudo contou com 10 relatórios de estágio produzidos online pelos estudantes de um polo em uma cidade do Agreste Pernambucano, na disciplina Estágio Supervisionado Obrigatório em Gestão Educacional e Escolar, do curso de Licenciatura em Pedagogia EaD, de uma Universidade pública em Pernambuco. Esses documentos foram investigados em consonância com o objetivo proposto e tratados mediante a Análise Hermenêutica-Dialética (AHD) de Minayo (2008).

Os dez sujeitos que produziram os relatórios tiveram seus nomes reais trocados por nomes fictícios para garantir o anonimato e manter o sigilo. Todos realizaram seus estágios na Gestão Educacional em escolas de Educação Infantil ou Anos iniciais do Ensino Fundamental, como recomenda a ementa da disciplina. Os relatórios utilizados como fonte de dados foram de um grupo de quatro homens e seis mulheres, descritos a seguir: 1. Clarice Lispector; 2. Rachel de Queiroz; 3. Graciliano Ramos; 4. Jorge Amado; 5. Carlos Drummond de Andrade; 6. José Lins do Rego; 7. Cecília Meireles; 8. Lygia Fagundes Telles; 9. Adélia Prado e 10. Hilda Hilst.

Silveira (2017) afirma que a AHD é o método de análise de dados que consegue apreender de forma mais aproximada a realidade dos pesquisados, pois ela situa as falas, os sentidos e as expressões dos sujeitos dentro de um contexto vivenciado em partilha com eles, para entendê-los a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante, em que essa realidade é produzida. Isso quer dizer que neste tipo de interpretação e organização das informações obtidas na pesquisa, o pesquisador e os pesquisados estão imbricados na mesma realidade, compartilham as concepções do mundo observado e buscam entender os fatos, os relatos e

as observações apoiados por uma reflexão coletiva sobre o contexto histórico e a tradição.

Os relatórios foram produzidos com foco na atuação prática dos estudantes na escola-campo de atuação. Para isso, os estudantes foram orientados por um manual de orientações de estágio em gestão educacional e escolar, que trazia todas as recomendações para o preenchimento, reflexões e discussões possíveis a serem pensadas por eles.

Com relação ao tempo de atuação na escola, o estágio teve carga horária de prática na escola campo de 45h, sendo divididas em:

- 5h de organização e preenchimento de documentos;
- 10h de planejamento das atividades de estágio;
- 6h de análise do Projeto Político Pedagógico da escola ou documento equivalente;
- 4h de participação em reuniões administrativas ou pedagógicas;
- 5h de entrevista com o gestor sobre o funcionamento administrativo da escola;
- 5h de entrevista com a coordenação pedagógica sobre o funcionamento pedagógico da escola e;
- 10h para escrita do relatório da disciplina de estágio.

30

A composição formal escrita dos relatórios era: capa, contra capa, introdução com uma descrição da escola, descrição de todas as atividades práticas realizadas no estágio, considerações finais, referências e anexos (contendo termo de compromisso, plano de atividades, ficha de registro das atividades desenvolvidas na escola com assinatura dos supervisores e declaração de avaliação emitida pelos tutores virtuais).

O papel do professor orientador da disciplina, além de orientar o processo de escrita online, também perpassou pela orientação sobre preenchimento dos documentos formais para a realização do estágio (seguro, termos, fichas, diários, etc.) e sobre a execução das atividades práticas conforme descrito na divisão da carga horária prática do estágio. Além disso, o professor orientador sentiu a necessidade de elaborar um manual de orientações, que continha vídeo aulas gravadas para consulta a qualquer momento pelos estudantes. Nesse manual estavam detalhados aspectos essenciais do preenchimento dos documentos, procedimentos para registros das práticas, planejamento pedagógico, atuações na escola e outros.

Ademais, ocorreram com o professor orientador e os tutores virtuais alguns encontros semanais síncronos para esclarecimentos e acompanhamento da escrita semanal do relatório online, com o intuito de não deixar o processo de escrita online

a ser realizado somente ao final das atividades da atuação na escola campo, bem como diminuir problemas de esquecimento e autorreflexão na escrita dos relatórios.

O papel dos tutores se deu na orientação das atividades e produção dos relatórios mediante a disponibilização do manual de orientações e das vídeo aulas gravadas, sendo cada tutor responsável por um polo do curso. As orientações com esses profissionais aconteciam via AVA com a realização de fóruns de dúvidas, respostas a perguntas privadas dos estudantes e outras possibilidades que surgissem ao longo do processo de escrita. Quando realizavam a produção semanal dos relatórios, os estudantes enviavam esse material escrito para os tutores avaliarem conteúdos, descrições, reflexões e outros elementos ortográfico-gramaticais.

Embora tenhamos realizado um recorte do universo total do contexto de pesquisa, na qual o ESO teve um número elevado de estudantes (mais de 100 estudantes matriculados), é necessário dizer que o processo avaliativo no polo pesquisado e nos demais não se deu de forma simples, pelo contrário, foi uma etapa bastante trabalhosa e repleta de “vai-e-vem” entre tutores e estudantes, que muitas vezes, realizavam as correções requeridas somente três ou quatro orientações posteriores ao comando. Desta forma, o material de apoio institucional que criamos foi destinado a suprir essa demanda avaliativa, tanto para orientar os tutores virtuais, quanto para auxiliar o processo de escrita online dos estudantes.

Uma vez escritos os relatórios, procedemos à realização da AHD, que foi executada em dois níveis (Silveira, 2017):

- **Nível de determinações fundamentais:** momento que situa o objeto de estudo no tempo e no espaço, é o nível que revela a realidade de pesquisa em toda a sua concretude. Neste período há a partilha da realidade entre o pesquisador e os pesquisados, o envolvimento do investigador na realidade pesquisada e a tentativa de compreensão em função do olhar sobre a história e a tradição dos sujeitos. Minayo (2008) diz que essa etapa vem do exercício da Hermenêutica, é a hora de entender o outro, entender-se no outro, é o momento de análise da história dos sujeitos, dos documentos e/ou dos fatos, num movimento em que o pesquisador se “torna presente”, por meio da interpretação das falas dos pesquisados.
- **Nível de encontro com os fatos empíricos:** etapa da análise na qual o pesquisador confronta os dados da realidade pesquisada com a teoria, com a sua realidade e com as contribuições dos pesquisados. Aqui, o pesquisador soma à sua interpretação todas concepções, pontos de vista, intercâmbio e análises de

experiências que obteve durante o processo e convivência com os pesquisados. O pesquisador neste momento também organiza os dados, apresentando as convergências, as contradições, as complementaridades e questionamentos que encontra nos dados.

Nos relatórios analisados, os sujeitos tinham um espaço para revelar livremente suas experiências de produção escrita online, informando os aspectos do trabalho de escrita que gostariam de ressaltar, e trazendo à tona como os recursos, as pessoas, e os processos escolhidos e oferecidos pela equipe da disciplina ajudaram nessa escrita.

Nos 10 relatórios analisados, quando realizamos a AHD, encontramos convergências, divergências e complementaridades que revelam não apenas as experiências singulares, mas também aspectos comuns e contraditórios do processo de produção escrita, que ao mesmo tempo revelam como se dá esse fenômeno, mas também apresentam detalhes da formação docente no que tange a importantes experiências de formação que ocorreram nessa escrita do ESO, que serão apresentados nos resultados e discussão a seguir.

32 Resultados e discussão

Com a realização da AHD, é possível identificar convergências e divergências das falas e contextos encontrados nos relatórios de ESO, isso nos permitiu compreender o sentido confluyente das falas, como também os sentidos conflitantes existentes entre elas, nascendo assim, as categorias e subcategorias deste estudo. (Silveira, 2017), que ficaram assim definidas:

Figura 1: Composição das categorias de análise do estudo.



Fonte: os autores

1. Convergências

As convergências revelam os sentidos das falas sobre a produção escrita online que caminharam para um sentido comum e revelaram tendências para pontos similares entre a maioria dos relatos dos indivíduos. Sendo assim, essa categoria principal se subdivide em três subcategorias:

- a) A escrita como momento de síntese reflexiva;
- b) Apoio institucional como mediador da escrita e;
- c) Reconhecimento da escrita como instrumento formativo.

1.1 A escrita como momento de síntese reflexiva

Todos os relatórios indicaram que os sujeitos encararam a produção escrita online como um momento de redação que sintetiza as aprendizagens práticas e teóricas do ESO. Assinalamos na mesma direção que Silva e Gaspar (2018), quando dizem que a escrita sobre o estágio deve convidar os estudantes a rever suas concepções sobre o ensinar e o aprender, deve versar sobre a reflexão no trabalho e na formação docente e, principalmente estabelecer um diálogo entre a teoria apreendida no curso de formação e a prática nas escolas-campo de estágio.

Nessa convergência, os relatos traziam à tona como escrever sobre o ESO permitiu realizar reflexões críticas sobre a gestão escolar e analisar as práticas pedagógicas observadas. Jorge Amado, por exemplo, em sua fala sobre a escrita do relatório revela que foi um momento de *“reflexão sobre as práticas observadas, permitindo consolidar o aprendizado e integrar teoria e prática”*. Esse trecho nos inclina a encarar a escrita do relatório como um momento fundamental da formação e integração de conhecimentos, capaz de explorar as demandas impostas àquela gestão observada, a partir dos conhecimentos da Universidade, mas também aqueles aprendidos sob a observação e diálogo com os gestores escolares.

Lygia Fagundes Telles destacou que o processo de escrita “exigiu uma reflexão crítica sobre as atividades realizadas, a organização dos conteúdos e a conexão entre teoria e prática”, o que nos faz depreender que a escrita do relatório de estágio não se limita a descrever ações, mas busca analisar intencionalmente as experiências, evidenciando o que a literatura aponta como essencial à formação: o pensamento pedagógico crítico e reflexivo (Silva, 2024). Da mesma forma, quando ela trata da organização dos conteúdos, o relato aponta para a necessidade de planejamento consciente e articulado com os princípios da didática crítica e da práxis.

Reforçando o papel do próprio licenciando como sujeito ativo na construção do currículo vivido durante o estágio (Soares et al., 2025).

1.2 Apoio institucional como mediador da escrita

Os estudantes, em sua maioria, retrataram em seus relatórios a importância do apoio institucional para a realização da escrita online do relatório de ESO em gestão. Essas contribuições surgem de várias frentes, como por exemplo: das “orientações do professor formador”, dos “vídeos tutoriais”, da “tutoria virtual” e dos “colegas” no processo de redação. Essa ajuda refere-se a uma escolha institucional pela colaboração, pelo cooperativismo e principalmente pela reflexão compartilhada das experiências vividas no ESO.

Eis aqui algumas falas que retratam esse apoio institucional:

*“Sobre vídeo-aulas assistidas como direcionamento para preenchimento de documentos, orientado pelo professor formador da disciplina Artur Araújo, que postou vários vídeos específicos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)...”
(José Lins do Rego)*

“Tive o auxílio dos vídeos concedidos pelo docente da disciplina, Artur Torres, um grande suporte ofertado pela tutora virtual, Arlete Lima e colegas de curso, que também se fizeram necessárias, assim, este processo tornou-se mais fácil e compreensivo.” (Rachel de Queiroz)

34

Quando esse apoio institucional acontece, percebemos que a Universidade já apresenta um modelo formativo que supera o “paradigma do isolamento”, desenvolvendo um paradigma colaborativo, baseado na reflexão-na-ação coletiva, na reconstrução da cultura de isolamento do professor na escola, na colaboração como filosofia de trabalho e ampliação da participação, envolvimento, apropriação e pertença do grupo de professores (Imberñon, 2011).

1.3 Reconhecimento da escrita como instrumento formativo

Essa subcategoria descreve o processo de autorreflexão desses sujeitos ao escrever os relatórios de estágio. A autorreflexão é importante porque ela desenvolve a autonomia e a autocrítica, permeada pela subjetividade e autojulgamento necessário para autoformar-se e agir interna e externamente para melhorar a práxis.

Silva (2016) ressalta que a autorreflexão produz um conhecimento sobre si mesmo, remetendo o indivíduo a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si as experiências e as aprendizagens que construiu ao longo do processo de estágio. Nas falas abaixo encontramos alguns excertos retirados de alguns relatórios:

“O progresso de escrita deste relatório ocorreu com recapitulação de detalhes importantes para a construção deste documento. (...) de maneira fluida e sem maiores dificuldades [...]” (Lygia Fagundes Telles)

“Foi uma etapa tranquila, detalhar tudo o que vivenciei [...]. Um momento único e proveitoso para a minha carreira.” (Cecília Meireles)

2. Divergências

As divergências trazem os sentidos das falas sobre a produção escrita online que caminharam para um sentido oposto entre si e revelaram a falta de congruência sob o mesmo aspecto para os diferentes licenciandos do objeto de pesquisa. Sendo assim, essa categoria principal se subdivide em duas subcategorias:

- a) Grau de dificuldade enfrentado na escrita e,
- b) Profundidade da escrita reflexiva.

2.1 Grau de dificuldade enfrentado na escrita

35

Os estudantes enfrentaram diferentes dificuldades no processo de escrita dos relatórios de ESO de Gestão. Para Silva (2013), esse grau de dificuldade na escrita dos relatórios de estágio tem a ver com o letramento crítico do estudante, que se refere às práticas sociais de uso da escrita com propósitos diversos, nas infindáveis interações do cotidiano, que neste caso, trata da escrita do relatório de ESO em Gestão.

Embora seja uma divergência encontrada no escopo do coletivo de relatórios analisados, esse grau de dificuldade não resulta numa relação direta da realização da autorreflexão das experiências do estágio ao longo do relatório. O que isso quer dizer? Alguns estudantes que relataram dificuldades, conseguiram ser críticos e aprofundados em suas autorreflexões, enquanto outros não relataram dificuldades, trataram o processo de escrita meramente como uma descrição das atividades e escutas realizadas, com pouca articulação com a teoria e com os requisitos formativos do estágio.

Silva e Pereira (2013) tratam do grau de dificuldade enfrentado na escrita como decorrente, muitas vezes, de lacunas no desenvolvimento do letramento crítico, que envolve o domínio das práticas discursivas acadêmicas e da apropriação de ferramentas teóricas que permitam uma leitura crítica da prática vivida no estágio. Por outro lado, um estudante pode estar consciente de suas dificuldades e, justamente por isso, engajar-se de forma mais profunda na autorreflexão das vivências e escutas do ESO. Já outro, com maior domínio da escrita formal, pode produzir um

texto tecnicamente correto, mas com pouca densidade crítica.

A seguir, apresentamos algumas dessas falas que retratam diferentes graus de dificuldade enfrentadas na escrita:

“No começo me atrapalhei um pouco, mas depois organizei as informações por etapas, seguindo o cronograma, vídeos e materiais disponibilizado no AVA.” (Rachel de Queiroz)

“No entanto, é desafiador escrever o que você vivenciou porque a criticidade precisa estar aguçada, com a característica da impessoalidade. Mas no geral, não houve grandes dificuldades na escrita em si.” (Clarice Lispector)

2.2 Profundidade da escrita reflexiva

Uma divergência que mereceu nossa atenção foi a respeito da profundidade da autorreflexão ocorrida nos relatórios escritos, pois nem todos os relatórios revelaram a preocupação do(a) estagiário(a) em realizar uma escrita verdadeiramente reflexiva. Alguns casos se limitaram a um processo de escrita mais esvaziado de problematizações críticas, de articulações teóricas com as experiências, e foram feitos em um formato meramente descritivo e factual das atividades do ESO.

36

Para Silva e Gaspar (2018), a escrita reflexiva, nesse contexto do relatório de ESO, não pode ser apenas um relato burocrático de ações, deve ser um processo de subjetivação que permite ao pedagogo em formação compreender-se no exercício da docência; confrontar desafios postos pelos gestores com a teoria verificada na Universidade; reelaborar as concepções de Gestão Educacional e escolar; e produzir sentidos individuais e coletivos sobre sua prática. Por outro lado, Soares et. al. (2025) sinaliza que a superficialidade de alguns relatórios, pode evidenciar perdas na dimensão dialógica e formativa do processo de escrita online. O que demonstra um problema mais grave: a escrita do relatório como uma mera formalidade, sem sentido, e não incentivada e orientada como prática reflexiva ao longo do estágio.

A seguir, algumas falas que denotam a mera formalidade do cumprimento das atividades de escrita, sem preocupação com a autorreflexão:

“Relatei as atividades que observei na escola e o que a coordenadora falou na entrevista. Segui os tópicos sugeridos.” (Graciliano Ramos)

“Participei de atividades, observei a escola e depois escrevi o relatório conforme o que me foi orientado no AVA.” (Carlos Drummond de Andrade)

Quando correlacionamos as divergências, verificamos que não há uma relação direta e linear entre quem apresenta facilidade na escrita e profundidade da reflexão. Ou seja, observamos que alunos que consideraram a escrita “tranquila” nem sempre desenvolveram uma reflexão aprofundada. Da mesma forma, alguns estu-

dantes que relataram dificuldades iniciais acabaram produzindo relatórios mais densos e críticos.

Alguns casos como de Lygia Fagundes Telles e Adélia Prado apresentam relatos de “tranquilidade” no processo de escrita online, e ainda assim apresentam boa articulação entre teoria e prática, detalhamento dos processos pedagógicos e leitura crítica da gestão escolar. Discutem, ainda, referências críticas importantes como Paulo Freire, valorização da infância e da gestão democrática.

Também ocorreu outros casos como o de José Lins do Rego e Jorge Amado, que informaram que a escrita foi “tranquila”, mas demonstraram pouca profundidade crítica em seus relatórios. Ademais, os autores limitaram-se à descrição objetiva de atividades, sem aprofundar sentidos formativos ou análises críticas da gestão e focaram mais um relato vazio das atividades do que na interpretação viva e articulada da experiência do estágio em Gestão.

Sobre essas relações, concordamos com Silva (2013) que explica que o nível de envolvimento do estudante com o estágio, o apoio recebido durante o processo de escrita, o diálogo com outros sujeitos e processos institucionais e a autorreflexão sobre o processo papel formativo da escrita do relatório podem desempenhar maior possibilidades de mudanças no campo da prática e maior criticidade sobre os desafios e possibilidades da gestão educacional em sua atuação futura.

37

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo central analisar o processo de produção escrita online dos relatórios de estágio na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório em Gestão Educacional e Escolar, considerando os desafios, apoios institucionais e experiências formativas vividas pelos estudantes do curso de Pedagogia EaD de uma universidade pública em Pernambuco.

Consideramos que os objetivos foram atingidos, uma vez que essa análise dos dez relatórios permitiu observar como os licenciandos lidaram com a produção escrita e como se deu esse processo, destacando a influência dos suportes institucionais, a articulação entre teoria e prática e os impactos na formação da identidade profissional.

Os resultados demonstraram que a escrita online dos relatórios configura-se como uma prática formativa que aponta convergências e divergências entre os produtores dessas escritas. As convergências revelaram o reconhecimento da escrita como instrumento de síntese reflexiva e formativa, intensificado pelo apoio pedagógico de professores, tutores e recursos oferecidos pelo AVA. No entanto, as

divergências evidenciaram que nem todos os estudantes alcançaram níveis profundos de autorreflexão, sendo esse aspecto influenciado por fatores como o domínio do letramento acadêmico, a compreensão crítica da gestão escolar e o engajamento com os materiais e mediações pedagógicas.

Ao mesmo tempo, o estudo evidenciou a necessidade de investigar com maior profundidade as relações entre o grau de letramento crítico dos estudantes e a profundidade reflexiva dos relatórios. Merecendo atenção ainda a análise do papel formativo dos tutores e professores no acompanhamento contínuo da escrita reflexiva em EaD, bem como as práticas de feedback pedagógico e sua influência na qualidade dos textos produzidos. Isso pode justificar a necessidade da inclusão de outros instrumentos de pesquisa, como entrevistas e grupos focais com os licenciandos para obtermos uma compreensão mais profunda de suas percepções sobre o processo de escrita online e sobre a formação vivenciada na disciplina de ESO em Gestão.

REFERÊNCIAS

38

ALHATIM, O.; ELGOUDMAN, K.; ALMUGHAYS, A. Aprendizagem online e seus efeitos nas habilidades de escrita dos alunos. **International Journal of English Language and Linguistics Research**, [S.l.], v. 12, n. 13, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.37745/ijellr.13/vol12n13237>. Acesso em: 29 mar. 2025.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

BELL, J. **Como realizar um projecto de investigação**. Lisboa: Gradiva, 1993

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAKRUE, I.; RIFA'IQ, A. A.; TRIANA, Y. Gestão de aprendizagem online basEaDa em Moodle no ensino superior. **International Journal of Instruction**, [S.l.], v. 15, n. 1, 2022.

MELO, L. C. de; GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 95–119, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732013000100007>. Acesso em: 29 mar. 2025.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 2008

MUICO, E.; SIMENE, M.; TAGALOG, D.; JABAN, J. The relationship of online resource use and academic writing of students. **International Journal of Information Technology and Computer Engineering**, [S.l.], 2022.

SILVEIRA, T. A. da. **Análise das orientações conceituais e metas de formação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de Ciências**. 2017. 263 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - UFRPE, Recife.

39

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 164–180, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hX97HhvkMZnDnkxLyJtVX-zr/?lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2025.

SILVA, S. M. C. da. **O estágio supervisionado em gestão educacional na modalidade remota: percepções acerca da formação do pedagogo**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – UFPB, João Pessoa, 2024.

SILVA, W. R. da. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 281–305, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502012000200004>. Acesso em: 29 mar. 2025.

SILVA, W. R.; PEREIRA, B. G. Letramento acadêmico no estágio supervisionado da licenciatura. **Raído**, Dourados, MS, v. 7, n. 13, p. 37–60, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/raido/article/view/2204>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SILVA, W. R.; SILVA, K. L. S.; BORBA, L. de C. Construção da reflexão na escrita acadêmica por professores em formação inicial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 277–308, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201519220>. Acesso em: 29 mar. 2025.

SOARES, D. C.; MEDEIROS, M. V. dos S. O.; COSTA, B. M. N.; FERNANDES, Z. B. A integração teoria-prática no estágio e a aprendizagem docente na Educação Infantil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – CIEPEX, 2025. **Anais** [...]. Belém: Universidade Federal do Pará, 2025. Disponível em: <<https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/120397>>. Acesso em: 29 mar. 2025.

UFRPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – UFRPE/UAEaDTec**. Recife: UFRPE, 2019.