



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARCOS VINICIUS MARQUES DA SILVA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

SÃO LUÍS – MA

2023

MARCOS VINICIUS MARQUES DA SILVA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edinólia Lima Portela

SÃO LUÍS – MA

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

SILVA, MARCOS VINICIUS MARQUES DA.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO: : IMPLICAÇÕES PARA A
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA /
MARCOS VINICIUS MARQUES DA SILVA. - 2023.

160 f.

Orientador(a): EDINÓLIA LIMA PORTELA.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, SÃO LUÍS,
2023.

1. ESTÁGIO SUPERVISIONADO. 2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO
REMOTO. 3. IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE. 4. SABERES
DOCENTES. I. PORTELA, EDINÓLIA LIMA. II. Título.

MARCOS VINICIUS MARQUES DA SILVA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edinólia Lima Portela

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Edinólia Lima Portela (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Maria Alice Melo
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa
Doutor em Educação em Ciências e Matemática
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Nem sei por onde começar. O processo de escrita da dissertação é tão solitário que muitas vezes acabei esquecendo que, na verdade, nunca estive só. Para que esta pesquisa fosse idealizada e materializada a participação direta ou indireta de diferentes pessoas e instituições foi fundamental. Nesse sentido meu muito obrigado:

A Deus, que me concedeu o dom da vida e que, embora eu não seja merecedor, sempre esteve comigo, guiando os meus caminhos.

A mim mesmo por não ter desistido. Embora possa parecer presunçoso, ao longo dessa jornada, as batalhas mais intensas foram travadas em um espaço exclusivo ao qual somente eu tive acesso. Chegar até aqui representa uma vitória pessoal, um triunfo interno sobre mim mesmo.

A minha orientadora, professora Edinólia Portela, que aceitou embarcar comigo neste desafio. Obrigado pela compreensão, apoio, incentivo e suporte, principalmente na reta final de construção deste trabalho.

A minha mãe, Regilene, e minha tia Aline, que me ofereceram o suporte necessário para que eu pudesse me dedicar aos estudos ao longo da graduação e pós-graduação.

A Bruno, Leilane, Dayane e Nyldeson que, em meio ao caos que foi a pandemia de COVID-19, contexto em que ingressei neste mestrado, me acolheram e foram sinônimo de amizade, afeto, família. Embora hoje estejamos distantes, sou grato pelo que vivemos. Vocês fazem parte desta trajetória.

A Larisse e Elisangela, que nos momentos de incertezas me deram abrigo. Obrigado pelos almoços, risadas e até mesmo as sonecas nas tardes de domingo. De forma indireta vocês foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

A Carlos Richard, que esteve comigo nos momentos mais difíceis. Obrigado por sempre acreditar em mim e não ter deixado eu desistir deste trabalho e nem de mim mesmo.

A Maycon, Greyck, Stella, Juliana e Fernanda, amigos de formação e de profissão, que compartilham comigo os anseios e receios da graduação, pós-graduação e atuação profissional. Obrigado pelo apoio e companheirismo. As conversas e risadas jogadas fora, seja por meio das mensagens, dos extensos áudios de WhatsApp ou nos barzinhos, foram essenciais para que eu mantivesse a minha sanidade mental e conseguisse concluir esta etapa.

A Patrícia, Jéssica, Grácia, Nayana, Débora e Marcella, companheiras de turma da linha de formação de professores que tornaram o processo de cursar o mestrado de forma remota no

contexto de uma pandemia menos solitário e mais prazeroso. Obrigado pelas parcerias, discussões e trocas.

Aos estimados professores Mariana Guelero do Valle e Carlos Erick Brito de Sousa, minhas primeiras inspirações na pesquisa em educação e fundamentais na construção do perfil de professor-pesquisador que agora se consolida. Expresso minha gratidão por terem me proporcionado uma visão de educação humanizada, crítica e reflexiva.

Ao Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia (GPECBio/UFMA) e ao Grupo de Pesquisa em Divulgação Científica, Educação e Ambiente (DiCEA), minhas escolas de formação enquanto pesquisador. Obrigado pelas trocas de saberes, discussões e reflexões que foram essenciais para que eu conseguisse ingressar no mestrado.

Ao Instituto Federal do Maranhão campus Barreirinhas, minha escola de formação enquanto professor. A oportunidade de atuar na formação inicial de futuros professores de Ciências e Biologia e coordenar os estágios supervisionados me forneceram um novo olhar sobre as licenciaturas e sobre o estágio que contribuiu de forma significativa para a escrita deste trabalho.

A todas as professoras e professores do curso de Mestrado em Educação do PPGE/UFMA, em especial à professora Lélia Cristina Silveira de Moraes, que me acompanhou desde a defesa do projeto de pesquisa no processo seletivo, até as últimas disciplinas do curso. Obrigado pelos puxões de orelha, considerações, discussões, reflexões e trocas de saberes.

Às professoras Ilma Vieira no Nascimento e Maria Alice Melo, que participaram da minha banca de qualificação e trouxeram ricas contribuições para o aprimoramento desta pesquisa.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa, sobretudo no início do curso, em que estivemos no ápice da pandemia que intensificou as tensões dilacerantes de nossa organização social. Sem a bolsa seria impossível permanecer no curso e conseqüentemente chegar até aqui. Meu muito obrigado.

Por fim, mas não que sejam menos importantes, a cada um dos licenciandos e àqueles que no tempo presente já são licenciados pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão campus São Luís que aceitaram participar da pesquisa. Sem vocês esta dissertação não seria possível.

Mais uma vez, a todas e a todos, meu muito obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as implicações do Estágio Supervisionado Remoto no que se refere aos saberes e a identidade profissional na formação inicial de estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão campus São Luís. Deste modo, na realização da pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa com a utilização de instrumentos e técnicas da pesquisa bibliográfica e documental, bem como entrevistas semiestruturadas e questionário. Os dados foram tratados à luz das técnicas de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) que favoreceram a construção das categorias: Organização e desenvolvimento do Estágio Supervisionado Remoto; Desafios do Estágio Supervisionado Remoto; Mobilização e construção de Saberes Docentes e processo de construção da Identidade Profissional Docente no contexto do Estágio Supervisionado Remoto. A pesquisa foi realizada com doze (12) estagiários/egressos, que frequentaram o Estágio Supervisionado na modalidade remota nos anos 2020 e 2021. Para fundamentação do trabalho, destacam-se autores como: Pimenta (1999, 2020), Pimenta e Lima (2018), Almeida e Pimenta, 2015, Tardif, (2014), Dubar (2005), Hall (2000), Marcelo (2009), Guimarães (2004), Souza e Ferreira, (2020), Ferraz e Ferreira (2020), Araújo, (2021), dentre outros, e em documentos como: a Portaria nº 343/2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia de COVID-19, a Portaria nº 544/2020 que autorizou a realização de estágios em meios digitais durante a pandemia, o Parecer CNE nº 9/2020 que recomendou a realização de atividades não presenciais de práticas e estágios, especialmente aos cursos de licenciatura e formação de professores e a Instrução Normativa nº 04/2020, que dispõe sobre a realização das atividades de estágio curricular obrigatório no âmbito dos cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão em função da pandemia causada pelo novo coronavírus. Os resultados revelaram que o Ensino Remoto Emergencial impôs desafios inéditos ao Estágio Supervisionado, exigindo a absorção de demandas sociais complexas, sobretudo com o uso de tecnologias. Dentre os desafios identificados, destaca-se a restrição das interações entre os estagiários e os alunos, o que pode ter impactado nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesse ambiente. No entanto, os desafios enfrentados instigaram os estagiários a buscar estratégias para superá-los, resultando na mobilização e construção de diferentes saberes docentes. A (re)construção da identidade profissional docente, nesse cenário, ocorreu mediante a reflexão sobre as experiências vivenciadas, a mobilização e (re)construção dos saberes docentes, e a adaptação ao ambiente virtual. Dessa forma, apesar das singularidades do Estágio Supervisionado Remoto, sua trajetória revelou-se marcada por desafios, mas também por valiosos aprendizados e superações. Além disso, evidencia-se como uma proposta formativa possível para a formação inicial de professores em cenários pós-pandemia, contanto que seja reavaliada e cuidadosamente planejada, evitando a abordagem abrupta que caracterizou sua implementação durante a pandemia. Desse modo, a integração do Estágio Supervisionado aos objetivos socialmente definidos para o ensino, alinhada a uma perspectiva que o conceba como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, é crucial para criar possibilidades para a construção de saberes e contribuir para o reconhecimento e consolidação das identidades profissionais dos futuros professores.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; Estágio Supervisionado; Estágio Supervisionado Remoto; Saberes Docentes; Identidade Profissional Docente.

ABSTRACT

This research aims to analyze the implications of a Remote Supervised Internship regarding knowledge and professional identity in the initial training of students in the Biological Sciences Teaching Program at the Federal University of Maranhão, São Luís campus. In conducting the research, a qualitative approach was adopted, using instruments and techniques from bibliographic and documentary research, as well as semi-structured interviews and a questionnaire. Data were analyzed using Content Analysis techniques (BARDIN, 2016), which facilitated the construction of the following categories: Organization and development of Remote Supervised Internship; Challenges of Remote Supervised Internship; Mobilization and construction of Teaching Knowledge; and the process of building Professional Identity in the context of Remote Supervised Internship. The study involved twelve (12) interns/graduates who participated in the Remote Supervised Internship in 2020 and 2021. The work is grounded in the contributions of authors such as Pimenta (1999, 2020), Pimenta and Lima (2018), Almeida and Pimenta (2015), Tardif (2014), Dubar (2005), Hall (2000), Marcelo (2009), Guimarães (2004), Souza and Ferreira (2020), Ferraz and Ferreira (2020), Araújo (2021), among others. Additionally, it draws from documents such as Ordinance n° 343/2020, which deals with the replacement of face-to-face classes with digital classes during the COVID-19 pandemic; Ordinance n° 544/2020, which authorized the realization of internships in digital media during the pandemic; Opinion CNE n° 9/2020, which recommended the execution of non-face-to-face activities for practices and internships, especially for teaching and teacher training courses; and Normative Instruction n° 04/2020, which regulates the implementation of obligatory curricular internship activities in the undergraduate courses at the Federal University of Maranhão due to the pandemic caused by the new coronavirus. The results revealed that Emergency Remote Teaching posed unprecedented challenges to the Supervised Internship, requiring the assimilation of complex social demands, particularly with the use of technologies. Among the identified challenges, the restriction of interactions between interns and students stands out, which may have impacted the pedagogical practices developed in this environment. However, the challenges faced prompted interns to seek strategies to overcome them, resulting in the mobilization and construction of different teaching knowledge. In this scenario, the (re)construction of the professional teaching identity occurred through reflection on lived experiences, the mobilization and (re)construction of teaching knowledge, and adaptation to the virtual environment. Despite the unique characteristics of a Remote Supervised Internship, its trajectory proved to be marked by challenges but also valuable learning experiences and overcoming obstacles. Furthermore, it demonstrates itself as a potential formative proposal for the initial training of teachers in post-pandemic scenarios, provided it is carefully reassessed and planned, avoiding the abrupt approach that characterized its implementation during the pandemic. Thus, integrating the Supervised Internship with socially defined objectives for teaching, aligned with a theoretical perspective that conceives it as an instrumental theoretical activity in teaching practice, is crucial to creating opportunities for the construction of knowledge and contributing to the recognition and consolidation of the professional identities of future teachers.

Keywords: Emergency Remote Teaching; Supervised Internship; Remote Supervised Internship; Teaching Knowledge; Professional Teacher Identity.

LISTA DE SIGLAS

AC - Análise de Conteúdo

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CNE - Conselho Nacional de Educação

EaD - Educação à Distância

ERE - Ensino Remoto Emergencial

ESR - Estágio Supervisionado Remoto

GPECBio - Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

RP - Residência Pedagógica

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UNB - Universidade de Brasília

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná

UNIRIO - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	22
Quadro 2. Trabalhos selecionados para análise.	58
Quadro 3. Questões norteadoras e objetivos das teses e dissertações analisadas	59
Quadro 4. Procedimentos metodológicos empregados pelos trabalhos analisados.	62
Quadro 5. Categorização do corpus da pesquisa.....	65

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O PERCURSO METODOLÓGICO	19
2.1 A abordagem qualitativa	19
2.2 O contexto da investigação	21
2.3 Os instrumentos de coleta e produção dos dados	22
2.4 O processo de análise dos dados	25
3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO FORMATIVO E OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE.....	29
3.1 Contexto histórico da formação docente: situando a formação de professores de Ciências e Biologia.....	29
3.2 O Estágio Supervisionado como espaço de construção de saberes e da identidade profissional docente	38
3.3 O Estágio Supervisionado como objeto de investigação: o que dizem as pesquisas no contexto das Licenciaturas em Ciências Biológicas?	55
4 A CRISE SANITÁRIA E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: NOVAS CONFIGURAÇÕES PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	70
4.1 A pandemia de COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial	70
4.2 Experiências em Estágio Supervisionado Remoto: implicações para a formação docente	77
5 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	92
5.1 “São tantas horas aqui, não sei quantas horas ali, não vai dar”: a organização e o desenvolvimento do Estágio Supervisionado Remoto.....	93
5.2 “Eu só via mesmo a bolinha colorida com a letra”: os desafios do Estágio Supervisionado Remoto.....	102
5.3 “A gente teve que achar ferramentas para quebrar essa barreira da distância do ensino remoto”: os saberes docentes mobilizados e construídos no contexto do Estágio Supervisionado Remoto	112
5.4 “Não é porque foi online que não foi aula... eu me vi sim como professor”: o processo de (re)construção da identidade profissional docente.....	130
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	158
APÊNDICE B - Questionário de identificação do perfil dos participantes.....	159
APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas.....	160

1 INTRODUÇÃO

“A investigação é um produto humano” (RICHARDSON et al., 2009, p. 15). Nesse sentido, entendo que o processo de construção de uma pesquisa envolve, em partes, a subjetividade do pesquisador. Portanto, inicialmente julgo pertinente desvelar minha trajetória, uma vez que dissertar sobre o processo de idealização desta pesquisa exige conhecer um pouco sobre mim e sobre o percurso que realizei para chegar aqui.

Até um certo tempo atrás eu tinha objetivos totalmente distintos dos que tenho hoje e segui por caminhos que jamais imaginei trilhar. Motivado principalmente pelo apreço às disciplinas de Ciências e Biologia durante a educação básica e pelos programas de televisão que exibiam corajosos biólogos desbravando a savana africana e a exuberante Amazônia, decidi cursar Biologia. Entretanto, isso parecia ser um sonho distante, afinal, cursar uma graduação em uma universidade pública era algo bastante fora da minha realidade. Nunca imaginei que seria capaz.

Para minha surpresa o que se mostrava para além das minhas possibilidades logo tornou-se realidade. Em setembro de 2013 ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão. No curso de Biologia, me vi imerso em um ambiente totalmente novo. A Biologia mostrou-me uma variedade de possibilidades de carreira e eu deveria escolher um caminho para seguir.

No segundo período do curso surgiu uma possibilidade de bolsa. Sem dispor de muitos recursos, era tudo que eu precisava para conseguir permanecer e concluir um curso em tempo integral. Essa bolsa era do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID. A partir daí começa uma reviravolta em minha vida profissional. Desbravar a Savana e a Amazônia já não eram mais meus objetivos. Conheci um novo mundo, o da Educação e o seu poder de transformação.

O PIBID me proporcionou as melhores experiências no âmbito da universidade. No contexto desse programa, obtive não só crescimento profissional, mas também pessoal. Ter contato com a sala de aula durante os primeiros períodos do curso e participar do processo de construção do conhecimento de outras pessoas foi uma experiência singular. O programa me mostrou a beleza da profissão docente, mas também me mostrou as dificuldades e problemas. Coube a mim lidar com as adversidades da profissão e, a partir delas, tirar as melhores lições. Sempre tentei aprender com as dificuldades para poder contorná-las e com os erros para não mais cometê-los. Nesse processo fui gradativamente tentando construir meus saberes docentes e minha identidade profissional em um processo contínuo de reflexão sobre a minha prática.

O objetivo agora era ser professor. Na tentativa de superar as lacunas existentes em meu processo formativo no que se refere à formação para a docência, que era deixada em segundo plano, comecei a buscar por mais conhecimentos que envolvessem esse universo e que pudessem me tornar um professor melhor. Em 2015 tive a oportunidade de fazer uma disciplina optativa que versava sobre a Formação de Professores. Lá tive contato com uma vasta literatura e ricas discussões sobre esta temática. Nasceu aí o meu interesse em pesquisar sobre a Formação de Professores, sobretudo a Formação Inicial, uma vez que eu estava inserido nesse contexto e via de perto as problemáticas que a envolviam. Uma das avaliações da referida disciplina era a construção de um artigo sobre um dos temas abordados durante o semestre. Dentre estes temas, o que mais me chamou atenção versava sobre os saberes docentes, principalmente as pesquisas de Maurice Tardif.

Eu achei muito interessante porque eu conseguia ver os saberes sobre os quais ele falava na minha própria formação, principalmente os que poderiam ser desenvolvidos no contexto da prática profissional, que na época me era proporcionada pelo PIBID. Meu artigo, então, buscou analisar as contribuições do PIBID para a construção dos saberes experienciais de futuros professores de biologia. Depois do desenvolvimento desse trabalho comecei a me interessar pela pesquisa em Educação e decidi que gostaria de pesquisar nesta área.

Com pouca experiência, busquei aprimoramento no Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia, o GPECBio/UFMA, grupo que faço parte desde 2015. Durante minha participação no referido grupo, tive a oportunidade de participar de diversas discussões sobre a pesquisa em Educação, desenvolver pesquisas na área e contribuir com as produções dos meus colegas. Ademais, tive a oportunidade de participar de eventos nos quais pude divulgar as reflexões suscitadas pelos resultados das minhas pesquisas. Assim, fui gradativamente, constituindo-me como professor-pesquisador.

Meu trabalho de conclusão da graduação foi fruto de todo esse processo pelo qual passei. O PIBID, a disciplina de Formação de Professores e minha participação no grupo de pesquisa foram essenciais para que ele pudesse ser idealizado e materializado. O trabalho surgiu a partir de minhas indagações, reflexões e inquietações em relação ao contexto em que estive inserido ao longo da graduação, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão *campus* São Luís.

Por meio desta pesquisa almejei trazer contribuições para a construção da identidade deste curso enquanto curso de Formação de Professores, uma vez que foi idealizado sob a forma conjugada (Bacharelado e Licenciatura) e ainda trazia resquícios de uma cultura

“bacharelizante”, na qual a formação pedagógica era tratada em detrimento das disciplinas de formação específica.

Publicado com o título “Saberes e identidade docente: uma análise em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas”, meu trabalho tinha como objetivo analisar a mobilização de saberes docentes e o processo de construção da identidade profissional docente de alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMA. Os resultados demonstraram a construção e mobilização de uma série de saberes inerentes à profissão docente que, por sua vez, carregavam traços da identidade profissional dos licenciandos. Ademais, revelaram que esta identidade é mutável, construída de forma coletiva, depende do reconhecimento de outros atores sociais envolvidos neste processo para que seja assumida e está pautada principalmente em dois saberes: os disciplinares e os experienciais.

Com esta pesquisa encerrei em 2019 o ciclo da graduação e no ano seguinte ingressei no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação também da Universidade Federal do Maranhão. Descrevo a minha trajetória e resgato meu trabalho de conclusão da graduação porque foram fundamentais para a idealização da proposta de pesquisa de mestrado aqui descrita.

Ao analisar os espaços de (re)construção e mobilização de saberes, meu trabalho de conclusão de curso evidenciou as potencialidades do estágio supervisionado não só para a construção ou ressignificação de saberes, mas também suas implicações para a construção da identidade docente dos licenciandos. Devido ao pouco espaço disponibilizado na pesquisa anterior, resgato aqui o Estágio Supervisionado como objeto de análise, na tentativa de retomar e ampliar as discussões que outrora foram iniciadas.

Entretanto, considerando o contexto em que está inserido, marcado pelas reconfigurações suscitadas pela pandemia de COVID-19, meu objeto de pesquisa sofreu reformulações. O estágio supervisionado passou a ser desenvolvido em espaços virtuais de aprendizagem, que trouxeram novas exigências e implicações para a formação inicial de professores. Nesse sentido, nos próximos parágrafos delimito e problematizo meu objeto de investigação a partir desta perspectiva.

Considerando as reflexões outrora levantadas e, entendendo que assim como qualquer outra profissão, a profissão docente também dispõe de um corpo de saberes que a orienta e a caracteriza, identificar a natureza destes saberes e os conhecimentos que os envolvem torna-se pertinente, no sentido de que pode trazer contribuições para a valorização da profissão docente não só no âmbito epistemológico, mas também no âmbito político e social.

Acredito que seja importante reconhecer tais saberes e compreender suas relações com o processo de construção da identidade profissional, almejando uma formação de professores comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem em seu sentido mais amplo, ultrapassando as concepções tradicionais de professores como meros técnicos reprodutores de conhecimento. Nesse sentido, considero que seja necessário fornecer meios, sobretudo no contexto da formação inicial, para que os futuros professores tenham a oportunidade de construir e mobilizar saberes que legitimem suas ações e os auxiliem em seu processo de autorreconhecimento enquanto professores profissionais que podem produzir e ressignificar novos conhecimentos a partir da reflexão sobre e em suas práticas.

Para tanto, ressalto que o ambiente de estágio representa um espaço privilegiado para o desenvolvimento desses elementos. Trabalhos de diferentes autores (BACCON; ARRUDA, 2010; MARTINY; SILVA, 2011; CARMO; ROCHA, 2016) evidenciam as contribuições deste componente curricular para a construção e mobilização de uma série de saberes ligados ao trabalho docente, uma vez que pode possibilitar a reflexão sobre a ação profissional, além de proporcionar o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a dinâmica das relações existentes no futuro ambiente de trabalho. Ademais, este espaço de formação também pode criar possibilidades para a (re)construção da identidade profissional docente, uma vez que se constitui como “o *locus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida [...]” (BURIOLLA, 1995, p. 10).

As contribuições do estágio supervisionado para a mobilização e construção de saberes, bem como para o processo de construção da identidade profissional docente são inegáveis. Entretanto, em virtude da pandemia de COVID-19, ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) no início do ano de 2020, estas contribuições foram comprometidas, dadas as reconfigurações sofridas pelo estágio nesse novo contexto.

Frente a problemática emergente, marcada por medidas de contenção do avanço do novo coronavírus, os diferentes setores da sociedade tiveram que reconfigurar suas ações. Na tentativa de contornar o distanciamento e isolamento social, a suspensão das aulas e, conseqüentemente, os prejuízos educacionais impostos pela pandemia, as instituições educativas buscaram por alternativas que pudessem reaproximar professores e alunos e dar continuidade aos processos de ensino-aprendizagem. Nesse novo cenário, a tecnologia, sobretudo as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), até então secundarizadas nos processos de ensino e práticas pedagógicas, ganharam maior destaque ao oportunizarem a migração dos espaços físicos para os virtuais e atuarem como mediadoras nos novos ambientes de ensino-aprendizagem, garantindo a segurança sanitária da população.

Inspirado no já consolidado modelo de Educação à Distância (EaD), surge, nesse contexto, o Ensino Remoto Emergencial (ERE). De acordo com Joye, Moreira e Rocha (2020) esta modalidade de ensino constitui uma alternativa de emergência em resposta ao contexto gerado pela pandemia para dar continuidade aos processos educacionais. Envolve a produção e o desenvolvimento de estratégias de ensino totalmente remotas, como aulas por videoconferência e a produção de atividades e videoaulas, que podem ser transmitidas por televisão ou de forma online por meio da internet.

Acompanhando as mudanças sofridas pelas escolas, que passaram a desenvolver suas atividades didático-pedagógicas em ambientes virtuais de aprendizagem, o Estágio Supervisionado também passou por modificações, originando o que se convencionou chamar de Estágio Supervisionado Remoto (ESR). Neste novo contexto, os licenciandos passaram a desenvolver as atividades relativas ao estágio de forma online em salas de aula virtuais criadas pelas escolas.

Esse novo formato imposto ao Estágio Supervisionado é passível de problematizações e questionamentos, dadas suas características e contexto de formulação. De acordo com Souza e Ferreira (2020) a imersão na sala de aula por meio do estágio é um direito dos licenciandos, uma vez que as tarefas de planejar, desenvolver e avaliar atividades de ensino, acompanhados pelo professor da escola é o que lhes possibilita a experiência da profissionalização.

É nesse contexto que os licenciandos começam a produzir significados acerca do que representa o trabalho docente e, por meio das interações que estabelecem tanto com os professores mais experientes quanto com os alunos, mobilizam e/ou constroem saberes e, gradativamente, suas identidades docentes. Souza e Martins (2012, p. 14) destacam que,

a ação na sala de aula de planejamento e aplicação deste planejamento é uma relação de participação e apropriação de conhecimentos, por parte do estagiário e alunos da educação básica. Tem um lugar de destaque no processo formativo, pois é nesse estágio que o licenciado encontra o contexto natural de ensino: a aula. Essa situação de intervenção e (re) conhecimento da realidade é decisiva para o processo de reflexão da práxis educacional. O ensino, por meio da regência de classe, é uma das ações formativas do protagonismo profissional, espaço de exercício da autonomia docente e de assunção da autoridade profissional do estagiário.

É certo que o estágio supervisionado em seu formato remoto continua a oportunizar as regências e, conseqüentemente, pode contribuir para o desenvolvimento dos elementos citados anteriormente por Souza e Martins (2012). Entretanto, quando pensamos em sua natureza emergencial, que de forma abrupta exigiu o deslocamento dos espaços físicos para os ambientes virtuais, sobretudo sem as discussões necessárias sobre que configuração o estágio deveria assumir frente a esta nova realidade, de modo a assegurar as contribuições já evidenciadas pela literatura para o processo de formação inicial de professores e muito menos

sobre a preparação dos licenciandos para lidar com esta realidade inédita, é necessário situar o Estágio Supervisionado Remoto como objeto de investigação.

De acordo Silva e Ferreira (2021) esse novo modo de “ensinar”, que surgiu em decorrência da pandemia, afronta o saber-ser e o saber-fazer dos professores, que imediatamente precisaram redimensionar as práticas pedagógicas frente aos condicionantes impostos por este novo cenário. Desse modo, as novas, urgentes e imprevisíveis necessidades pedagógicas passaram a requerer um arsenal de saberes múltiplos específicos a esta nova realidade para a escolha e emprego de estratégias didáticas pertinentes (FERRAZ; FERREIRA; NOVA, 2021).

Acredito que tais saberes ultrapassam e/ou requerem a retradução daqueles desenvolvidos ao longo do processo formativo em virtude do ineditismo com que os licenciandos tiveram que lidar. Tal problemática leva-nos a questionamentos como: que saberes são exigidos por essa nova realidade? Bem como: que saberes são mobilizados, construídos ou reconstruídos no contexto do Ensino Remoto Emergencial?

No que se refere ao processo de construção da identidade docente, Silva, Soares e Valle (2021) evidenciaram que sua estruturação e assunção está intimamente relacionada com as interações e relações estabelecidas entre os alunos e os licenciandos estagiários. De acordo com os autores, a identidade docente é assumida pelos licenciandos mediante o processo de atribuição dela por parte dos alunos, ou seja, a identidade docente é legitimada e assumida quando atribuída aos licenciandos pelos alunos com quem estão trabalhando.

Nesse sentido, questiono: como esta identidade pode ser desenvolvida em um contexto em que as interações são extremamente limitadas? Como construí-la por meio do diálogo, as vezes monólogo, com uma tela de smartphone ou computador? Como construí-la sem sequer conhecer o rosto ou a voz dos alunos? Como construí-la quando o ápice da interação é representado por poucas palavras escritas no chat de uma videoconferência?

Nesta perspectiva, busco compreender os impactos do Estágio Supervisionado Remoto na formação docente, mais especificamente na formação inicial de professores de Ciências e/ou Biologia, levando em consideração o caráter emergencial de implementação do Estágio Supervisionado Remoto e as configurações que assume nos espaços virtuais, que possuem características e formas de interação bastante particulares e distintas das atividades desenvolvidas nos espaços físicos de sala de aula. Desse modo, a pesquisa aqui descrita parte dos seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Analisar as implicações do Estágio Supervisionado Remoto no que se refere aos saberes e à identidade profissional na formação inicial de estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão - campus São Luís.

Objetivos específicos:

- Caracterizar as práticas relativas ao Estágio Supervisionado Remoto no contexto da formação inicial, durante a pandemia de Covid-19;
- Identificar os saberes docentes mobilizados e/ou (re)construídos pelos licenciandos no contexto do Estágio Supervisionado Remoto;
- Analisar, a partir da perspectiva dos licenciandos, os reflexos do Estágio Supervisionado Remoto sobre a construção da identidade docente.

Com o intuito de conferir materialidade a estes objetivos, esta investigação tem a seguinte estruturação: na primeira seção são apresentadas a introdução do trabalho juntamente com a justificativa pessoal, social e acadêmica do estudo, a delimitação do objeto, problema e objetivos da pesquisa. Na segunda seção é apresentado o percurso metodológico seguido para a materialização da investigação. Nela são delimitadas a abordagem dada à pesquisa, o contexto da investigação e os processos de construção e análise dos dados.

A terceira seção, denominada: *O Estágio Supervisionado como espaço formativo e objeto de Investigação: olhares sobre a formação docente*, compreende o Estágio Supervisionado como objeto de conhecimento inserido em um campo de pesquisa maior: a formação de professores. Inicialmente contextualizo, por meio de uma perspectiva histórica, a formação de professores e, mais especificamente, a formação inicial de professores de Ciências e Biologia. Posteriormente, concebo o Estágio Supervisionado, no âmbito da formação inicial, como um espaço fértil para a (re)construção de saberes e da identidade profissional docente. Por fim, apresento um panorama das pesquisas que tomam o Estágio Supervisionado como objeto de investigação no contexto de cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A quarta seção intitulada: *A Crise Sanitária e o Ensino Remoto Emergencial: novas configurações para o Estágio Supervisionado*, descreve o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e caracteriza o Estágio Supervisionado Remoto (ESR) como alternativas a este modelo de ensino instituído no contexto da pandemia. Ademais, apresenta suas formas de operacionalização em diferentes instituições de ensino superior brasileiras e maranhenses e suas implicações sobre a formação docente.

A quinta seção nomeada: *O Estágio Supervisionado Remoto no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas*, apresenta os resultados da pesquisa obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas. As subseções que dela surgem exemplificam cada uma das categorias que emergiram ao longo do processo de análise e nos ajudam a compreender as implicações do Estágio Supervisionado Remoto na formação inicial dos (futuros)professores de Ciências e Biologia, oriundos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão - *campus* São Luís, bem como fornecem elementos para o debate no campo da Formação de Professores. Por fim, na sexta seção, são evidenciadas as considerações finais da investigação.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 A abordagem qualitativa

Para o desenvolvimento da presente investigação foram utilizados os pressupostos teórico-metodológicos da abordagem qualitativa de pesquisa. A escolha por este caminho metodológico justifica-se pelas características apresentadas por este tipo de abordagem que, em nosso entendimento, podem possibilitar o alcance dos objetivos propostos por considerar a complexidade e o contexto do nosso objeto de investigação.

De acordo com Flick (2009, p. 16) o termo “pesquisa qualitativa” foi usado, durante muito tempo, de forma diferenciada, para descrever uma alternativa à pesquisa “quantitativa”. Enquanto esta última enfoca em dados quantificáveis e passíveis de análise estatística, a pesquisa qualitativa surgiu em resposta a “qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 23). Entretanto, a pesquisa qualitativa ganhou desdobramentos que ultrapassam esta definição posta em contraste à pesquisa quantitativa, assumindo identidade com características próprias.

Yin (2016) argumenta que definir a pesquisa qualitativa constitui tarefa difícil, dada sua diversidade e relevância em diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, uma definição simplificada deixaria de fora alguma particularidade, enquanto uma definição mais ampla a tornaria altamente abstrata. De acordo com Bogdan e Biklen (2007) a pesquisa qualitativa apresenta cinco características principais que elucidam este tipo de abordagem, a citar: tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Nesta perspectiva, Lüdke e André (2013) argumentam que uma investigação qualitativa “se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Endossando esta ideia Gil (2021) acrescenta que

este tipo de pesquisa é empregado, quando se busca, por exemplo, conhecer a essência de um fenômeno, descrever a experiência vivida de um grupo de pessoas, compreender processos integrativos ou estudar casos em profundidade. O que se busca com a pesquisa qualitativa é, mediante um processo não matemático de interpretação, descobrir conceitos e relações entre os dados e organizá-los em um esquema explicativo. Trata-se, portanto, de uma modalidade de pesquisa de caráter essencialmente interpretativo, em que os pesquisadores estudam coisas dentro dos contextos naturais destas, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem (GIL, 2021, p. 16).

Em síntese, “a pesquisa qualitativa enfatiza as qualidades de entidades e de processos que não são apresentadas em termos de quantidade, intensidade ou frequência” (GIL, 2021, p. 15). Dessa forma, “parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (FLICK, 2009, p. 16).

De acordo com Richardson et al. (2009, p. 79) “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do pesquisador, justifica-se, sobretudo por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Nesta direção, Gil (2021) destaca, dentre muitos outros, alguns pontos principais que justificam a escolha pela abordagem qualitativa em pesquisas educacionais. Na perspectiva do autor, “a pesquisa qualitativa estuda o ambiente da vida real” (GIL, 2021, p. 15), o que possibilita perceber o contexto analisado em sua riqueza de detalhes a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa e como eles lidam com as questões que permeiam este espaço.

Esta abordagem também é “adequada para pesquisar algo que ainda não está bem definido”, nesse sentido, permite o desenvolvimento de estudos exploratórios, que visam compreender uma problemática emergente ou a construção de hipóteses para tal. Ademais, destaca que “proporciona aos indivíduos expressarem livremente suas crenças, sentimentos e experiências, sem limitações ou constrangimentos” e “favorece a identificação de vínculos e mecanismos que explicam o funcionamento das coisas”. Sendo assim, pode possibilitar a identificação dos “porquês” por trás dos dados estatísticos, a elaboração de hipóteses testáveis e o desenvolvimento de teorias (GIL, 2021, p. 15).

Considerando as especificidades da proposta de pesquisa aqui descrita, dentre as diferentes modalidades de pesquisa qualitativa, optamos pelo estudo de caso. Segundo Yin (2015, p. 18) “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno

contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Para Lüdke e André (2013),

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (C A) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 20).

Nesta perspectiva, esta modalidade representa um estudo em profundidade que investiga um fenômeno contemporâneo, preservando seu caráter unitário e levando em consideração seu contexto de produção por meio da utilização de diferentes fontes de informação (GIL, 2021). “A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 24).

2.2 O contexto da investigação

A pesquisa foi realizada no âmbito do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão *campus* São Luís, criado no ano de 2012 a partir do desmembramento do curso de Ciências Biológicas, que antes era ofertado na modalidade conjugada (Licenciatura e Bacharelado).

O curso é ofertado em tempo integral com duração de oito semestres (períodos letivos) e prazo máximo de integralização de doze semestres e está organizado em disciplinas de conteúdos básicos e específicos das áreas das Ciências Biológicas e Educação, Estágios Supervisionados, monografia de conclusão de curso e atividades complementares. A carga horária de estágio contabiliza 405 horas divididas em dois estágios, a citar: Estágio Supervisionado I, previsto para o 7º período com carga horária de 180 horas, realizado nos anos finais do Ensino Fundamental na disciplina de Ciências e Estágio Supervisionado II, previsto para o 8º período com 225 horas, realizado no Ensino Médio na disciplina de Biologia (UFMA, 2013).

No contexto descrito, os Estágios Supervisionados I e II ocorreram remotamente durante os semestres de 2020.1, 2020.2 e 2021.1. Desse modo, para esta pesquisa, foram selecionados aleatoriamente dois alunos de cada estágio oferecido pelo curso em cada um dos respectivos

semestres em que o componente curricular foi desenvolvido de forma remota, totalizando doze participantes.

A coleta de dados foi realizada após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) que, em linguagem clara e compreensível, descreveu as principais informações sobre a pesquisa e assegurou a preservação da identidade dos participantes. Após a assinatura do termo foi aplicado junto aos participantes um questionário de identificação (Apêndice B), de modo a traçar o perfil dos sujeitos e, posteriormente, nos meses de março e abril de 2023 foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa foram adotados nomes fictícios que homenageiam cantores da música popular brasileira, apreciados pelo autor da pesquisa, a citar: Bethânia, Caetano, Cássia, Elis, Gal, Gilberto, Liniker, Marília, Raul, Rita, Tim e Zeca. O quadro abaixo traz informações acerca do perfil dos sujeitos coletadas por meio do questionário de identificação.

Quadro 1. Perfil dos sujeitos da pesquisa

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I								
Semestre	Nome Fictício	Gênero	Idade	Cor	Estado Civil	Residência	Equipamento	Acesso Internet
2020.1	Elis	Feminino	26	Branca	Solteiro	Urbana	Computador	Sim
2020.1	Cássia	Feminino	26	Branca	Solteiro	Urbana	Computador	Sim
2020.2	Caetano	Masculino	24	Parda	Casado	Urbana	Computador	Sim
2020.2	Gilberto	Masculino	28	Parda	Solteiro	Urbana	Computador	Sim
2021.1	Raul	Masculino	23	Branca	Solteiro	Urbana	Computador	Sim
2021.1	Tim	Masculino	26	Amarela	Solteiro	Urbana	Computador	Sim
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II								
Semestre	Nome Fictício	Gênero	Idade	Cor	Estado Civil	Residência	Equipamento	Acesso Internet
2020.1	Marília	Feminino	27	Branca	Solteiro	Urbana	Computador	Sim
2020.1	Rita	Feminino	34	Branca	Solteiro	Urbana	Computador	Sim
2020.2	Zeca	Masculino	35	Branca	Solteiro	Urbana	Computador	Sim
2020.2	Gal	Feminino	25	Preta	Solteiro	Rural	Tablet	Sim
2021.1	Bethânia	Feminino	26	Branca	Solteiro	Urbana	Computador	Sim
2021.1	Liniker	Feminino	25	Preta	Solteiro	Rural	Computador	Sim

Fonte: autor, 2023.

2.3 Os instrumentos de coleta e produção dos dados

O processo de construção dos dados da pesquisa foi articulado com os objetivos da investigação. Com o intuito de conferir materialidade ao primeiro objetivo específico -

caracterizar as práticas relativas ao estágio supervisionado remoto no contexto da formação inicial, durante a pandemia de Covid-19 – foram utilizados os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa bibliográfica e da análise documental.

A pesquisa bibliográfica constitui uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico sem precisar recorrer diretamente aos fatos ou fenômenos da realidade empírica (OLIVEIRA, 2007). Nesse sentido, foi utilizado mais especificamente o aparato metodológico dos estudos denominados “estado da arte” que, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 41), são pesquisas que possibilitam uma visão geral do que vem sendo produzido em uma área específica do conhecimento “que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes”. As autoras argumentam que:

estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

No que se refere à análise documental, Lüdke e André (2013, p. 44-45) esclarecem que ela “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Os documentos são aqui entendidos como materiais escritos, ou audiovisuais, que ainda não passaram por um tratamento analítico e que possam ser utilizados como fontes de informação sobre uma determinada questão (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Nesse sentido, incluem “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos”, dentre outros materiais (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.45)

Os documentos fornecem evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador e compreendem ainda uma fonte “natural” de informação por serem historicamente situados e fornecerem evidências valiosas sobre o contexto em que foram produzidos. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.13-14) a análise documental justifica-se pela “possibilidade que se tem de partir de dados passados, fazer algumas inferências para o futuro e, mais, a importância de se compreender os seus antecedentes numa espécie de reconstrução das vivências e do vivido”. Nesta direção, a análise documental “propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”.

Nesta perspectiva, inicialmente, foram analisadas teses e dissertações no intervalo de tempo de 2015 a 2019 que discutem o Estágio Supervisionado como objeto de investigação no contexto de cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Posteriormente foram analisados artigos de periódicos científicos e relatos de experiência, bem como as instruções normativas, portarias e pareceres sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o Estágio Supervisionado Remoto (ESR) publicados entre os anos de 2020 e 2022, na tentativa de desvelá-los e compreender suas implicações sobre a formação docente. A execução desta etapa inicial nos permitiu construir base teórico-metodológica para posterior análise do nosso objeto de investigação – o Estágio Supervisionado Remoto no contexto da licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão *campus* São Luís.

Para o alcance do segundo e terceiro objetivos específicos - identificar os saberes docentes mobilizados e/ou (re)construídos pelos licenciandos no contexto do Estágio Supervisionado Remoto e analisar, a partir da perspectiva dos licenciandos, os reflexos do Estágio Supervisionado Remoto sobre a construção da identidade docente - foram empreendidas entrevistas semiestruturadas.

De acordo com Poupart *et al.* (2012) a utilização de entrevistas em pesquisas qualitativas justifica-se em três argumentos principais, a citar:

O primeiro é de ordem epistemológica: a entrevista de tipo qualitativo seria necessária, uma vez que uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais. O segundo tipo de argumento é de ordem ética e política: a entrevista de tipo qualitativo parece necessária, porque ela abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais. Destacam-se, por fim, os argumentos metodológicos: a entrevista de tipo qualitativo se imporia entre as "ferramentas de informação" capazes de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores. (POUPART *et al.*, 2012, p. 216).

Nesta mesma direção, para Bauer e Gaskell (2015, p. 66), as entrevistas em pesquisas qualitativas partem do pressuposto de que “o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram”. Desse modo, elas constituem o ponto de entrada do pesquisador no mundo vivencial que contorna (ou no nosso caso, que contornou) as condições de vida dos participantes. Por meio da interpretação das narrativas por elas apreendidas é possível delimitar e compreender o desenvolvimento das relações entre os atores sociais e o contexto em que estão/estiveram inseridos.

Tal compreensão, de acordo com Lüdke e André (2013, p.39), pode ser alcançada, sobretudo, por meio da utilização de entrevistas semiestruturadas, uma vez que permitem “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de

informante e sobre os mais variados tópicos”. Por meio delas é possível a obtenção das informações, de forma natural e autêntica, pois não impõem questões rígidas e permitem que o entrevistado disserte sobre a temática abordada com base nas informações que ele mesmo possui e que constituem o real propósito da entrevista. Rosa e Arnoldi (2014) acrescentam que a utilização deste tipo de entrevistas é pertinente porque

permitem a obtenção de grande riqueza informativa – intensiva, holística e contextualizada – por serem dotadas de um estilo especialmente aberto, já que se utilizam de questionamentos semiestruturados; proporcionam ao entrevistador uma oportunidade de esclarecimentos junto aos segmentos momentâneos de perguntas e respostas, possibilitando a inclusão de roteiros não previstos, sendo esse um marco de interação mais direta, personalizada, flexível e espontânea do que a entrevista estruturada; cumprem um papel estratégico na previsão de erros, por serem uma técnica flexível, dirigida e econômica que prevê, antecipadamente, os enfoques, as hipóteses e outras orientações úteis para as reais circunstâncias da investigação, de acordo com a demanda do entrevistado, propiciando tempo para a preparação de outros instrumentos técnicos necessários para a realização, a contento, da entrevista (ROSA; ARNOLDI, 2014, p. 87-88).

Levando em consideração as particularidades da nossa proposta de investigação, a opção pelas entrevistas semiestruturadas também se justifica por elas “permitirem o acesso a temas de difícil observação”, a “reconstrução de eventos” e a “obtenção de dados em profundidade” (GIL, 2021, p. 97). Uma vez que não foi possível observar *in loco* a atuação dos licenciandos nos contornos do estágio supervisionado remoto, as entrevistas nos permitirão reconstruir o cenário vivenciado pelos licenciandos com base na descrição das situações por eles narradas.

Nesta perspectiva, para a realização das entrevistas foi elaborado um roteiro (APÊNDICE B) com perguntas que nos permitiram desenvolver um panorama sobre como o estágio foi estruturado na licenciatura em Ciências Biológicas, mediante a realidade do ensino remoto emergencial. As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma de videoconferência Google Meet que, mediante a autorização dos participantes, teve a reunião gravada em vídeo. Os vídeos resultantes das entrevistas foram posteriormente transcritos e analisados.

2.4 O processo de análise dos dados

No que se refere à análise dos dados a compreendemos como “um processo recursivo e dinâmico que se inicia concomitantemente à própria coleta de dados” (GIL, 2021, p. 136). Desse modo, não é engessada ou linear, mas se desenvolve em espiral com constantes idas e vindas. Se processa de forma diversa, seguindo as diferentes modalidades que constituem a pesquisa qualitativa, estabelecendo procedimentos alinhados a elas (GIL, 2021). Lüdke e André (2013, p. 56) argumentam que “nesse momento o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou

menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para “trabalhar” o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa”.

Considerando a natureza do objeto de pesquisa aqui delimitado e os objetivos da investigação, a Análise de Conteúdo (AC) mostrou-se como uma opção pertinente, uma vez que visamos, de acordo com Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021, p. 99), “analisar os dados provenientes das comunicações, buscando compreender os significados e os sentidos das mensagens, que vão além de uma leitura comum”. Ainda na perspectiva destes autores,

a Análise de Conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, desempenha um importante papel nas investigações no campo das pesquisas sociais, já que analisa com profundidade a questão da subjetividade, ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto. O que não a descredencia no aspecto da validade e do rigor científicos, já que tem status de metodologia, com princípios e regras bastante sistematizados (CARDOSO; OLIVEIRA; GHELLI, 2021, p. 100).

Por este ângulo, a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas seguiu as propostas de análise de conteúdo descritas por Bardin (2016). Segundo a autora, a Análise de Conteúdo constitui:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Bardin (2016) argumenta que o processo de análise de conteúdo envolve três etapas fundamentais, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação. A primeira etapa, a pré-análise, é caracterizada como fase de organização e tem por objetivo sistematizar e operacionalizar as fases iniciais do processo analítico. Esta etapa envolve três missões principais que não necessariamente seguem uma ordem cronológica, mas que estão estritamente interligadas umas com as outras: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 125).

Dentre as atividades recomendadas pela autora para esta etapa destaca-se o que ela denomina como “leitura flutuante”. Esta consiste na primeira aproximação do pesquisador com os dados a serem analisados com o intuito de “conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, p. 126). Condicionada às hipóteses emergentes e à projeção das teorias, a leitura flutuante torna-se, paulatinamente mais precisa, sugerindo as possíveis técnicas a serem aplicadas. Esta leitura, por sua vez, norteará a escolha dos materiais a serem analisados, o que constituirá o *corpus* da investigação. De acordo com Bardin (2016), esta escolha implica o emprego de algumas regras, a citar:

Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso ter-se em conta todos os elementos desse corpus. Em outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos [...]; **Regra da representatividade:** a análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo; **Regra da homogeneidade:** os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios; **Regra de pertinência:** os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise (BARDIN, 2016, p. 126-128, grifo nosso).

Nesta fase iniciamos a preparação do material, organizando o *corpus* para a segunda etapa do processo analítico – a exploração do material. A preparação do material, em nosso caso, se fez pela "edição" das entrevistas transcritas, envolvendo desde o “alinhamento dos enunciados intactos, proposição por proposição, até à transformação linguística dos sintagmas, para padronização e classificação por equivalência” (BARDIN, 2016, p. 131).

Feito isto, seguimos para a fase de referenciação dos índices e a elaboração de indicadores. Os índices emergem das questões norteadoras ou, quando presentes, das hipóteses da investigação e são organizados em indicadores que podem ser traduzidos em temas. Para Bardin (2016, p. 130)

o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem. Caso parta do princípio de que este tema possui tanto mais importância para o locutor quanto mais frequentemente é repetido (caso da análise sistemática quantitativa), o indicador correspondente será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativo a outros [...] uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. Desde a pré-análise devem ser determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados.

Com os índices e indicadores delimitados foi possível seguir para a próxima etapa da Análise de Conteúdo: A exploração do material. Esta etapa “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração” (BARDIN, 2016, p. 131). Por meio dela, os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades de análise menores pertinentes em relação às características e representatividade do material, face aos objetivos da investigação. Para Bardin (2016, p. 133),

tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto [...] A organização da codificação compreende três escolhas: [...] o recorte: escolha das unidades; a enumeração: escolha das regras de contagem e a classificação e a agregação: escolha das categorias.

Nesta perspectiva, o recorte, que compreende a escolha das unidades de registro e de contexto, possibilitou delimitar quais elementos do material seriam levados em consideração e decompô-lo em fragmentos completos em termos de significação que revelassem os sentidos

pertinentes à investigação. A unidade de registro é a unidade de significação base que permite a categorização. Ela pode ser representada em nível semântico por meio de temas, ou em nível linguístico por meio de palavras ou por frases (BARDIN, 2016).

Levando em consideração as especificidades da investigação aqui proposta, optamos pela delimitação de unidades de registro que correspondiam a temas. De acordo com Bardin (2016, p. 135) “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis”. Ainda na perspectiva da autora, realizar uma análise temática implica desvelar os “núcleos de sentido” que constituem a comunicação, desse modo, sua presença, frequência ou até mesmo a ausência podem representar significados quando contrastados com os objetivos e com o quadro teórico empregado.

As unidades de registro nem sempre são compreendidas em si mesmas, desta forma, precisam estar inseridas dentro de um contexto para que seja apreendido o seu verdadeiro sentido. É aí que reside a essencialidade da unidade de contexto. De acordo com Bardin (2016, p. 137) ela

serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Ela pode, por exemplo, ser a frase para a palavra, e o parágrafo para o tema.

Nesse sentido, ainda na fase de exploração do material os trechos referentes às formas de organização do estágio supervisionado remoto, os desafios enfrentados pelos estagiários, as estratégias didáticas empregadas, os saberes mobilizados e/construídos e os elementos alusivos à construção da identidade profissional identificados foram organizados em um quadro em que, por meio de leitura exaustiva, identificamos recorrências, divergências e convergências nos discursos dos estagiários, que nos levaram à definição das categorias de análise. A categorização, segundo Bardin (2016)

é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria "ansiedade", enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual "descontração"), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 2016, p. 147).

Ainda na perspectiva da autora, as categorias resultantes deste processo podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori*, ou seja, a partir do quadro teórico que subsidia a investigação ou a partir dos sentidos produzidos ao longo do processo de construção dos dados. Na presente investigação as categorias surgiram *a posteriori*, a citar: organização e desenvolvimento do Estágio Supervisionado Remoto; Desafios do Estágio Supervisionado Remoto; Saberes docentes mobilizados e construídos no contexto do Estágio Supervisionado Remoto e Processo de construção da Identidade Profissional no Estágio Supervisionado remoto.

Os procedimentos de análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016) encerram-se na etapa denominada tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação. Nesta etapa foi realizada a validação dos dados, na qual são atribuídos significados aos resultados obtidos com base no objetivo da pesquisa e no referencial teórico que subsidia a investigação. De acordo com Câmara (2013, p. 188) “esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO FORMATIVO E OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Esta seção concebe o Estágio Supervisionado como campo de conhecimento, que no contexto da formação de professores constitui-se como elemento fundamental para a profissionalização docente, à medida que oportuniza a (re)construção de saberes e o desenvolvimento da identidade profissional docente. Nesse sentido, compreende os saberes docentes como instâncias de legitimação da profissão docente e como elementos fundantes da identidade profissional. Esta identidade, por sua vez, é entendida aqui não como inata, fixa e/ou imutável, mas que sofre influências que residem nas interações sociais estabelecidas pelos estagiários ao longo do percurso formativo. Ademais, esta seção evidencia o Estágio Supervisionado como objeto de investigação, apresentando um panorama das pesquisas que o discutem no contexto de cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e que nos ajudam a desvelar suas implicações sobre a formação docente.

3.1 Contexto histórico da formação docente: situando a formação de professores de Ciências e Biologia

A formação de professores é um campo de estudos recente no contexto ocidental (ZEICHNER, 2005). Inicialmente, devido à ausência de um espaço dedicado, os estudos e a pesquisa científica sobre formação docente estiveram inseridos no campo da Didática.

Entretanto, progressivamente, esta produção científica começou a se expandir e a adquirir autonomia (ANDRÉ, 2010).

De acordo com Garcia (1999) cinco indicadores podem ser utilizados para delimitar o campo de formação de professores. Esses indicadores incluem a existência de um objeto específico de estudo, a utilização de metodologia própria, a presença de uma comunidade científica que estabelece um código de comunicação específico, a participação ativa dos envolvidos no desenvolvimento da pesquisa e o reconhecimento da formação de professores como um elemento essencial para a qualidade da ação educativa.

Para Diniz-Pereira (2013) a expansão da formação de professores como campo de pesquisa teve como marco a publicação de uma revisão da literatura especializada no *Handbook of Research on Teaching*, em 1973, realizada por Robert F. Peck e James A. Tucker. O autor argumenta que esta publicação não implica necessariamente na inexistência de estudos anteriores sobre a formação de professores, mas que até 1973, a comunidade internacional de pesquisadores em educação ainda não reconhecia este tema como uma linha de pesquisa estabelecida, e que somente em 1986 com a publicação de uma nova revisão da literatura especializada, por Lanier e Little, este campo de pesquisa foi consolidado.

No contexto brasileiro, Diniz-Pereira (2013) argumenta que a conformação deste campo de pesquisa foi influenciada principalmente por estudos do tipo “estado da arte” publicados em diferentes períodos por diferentes autores, dentre os quais destacam-se: Maria das Graças Feldens, Vera Candau, Menga Lüdke, Marli André e Iria Brzezinski. O autor descreve uma periodização das três últimas décadas do século XX no Brasil, identificando as ênfases temáticas predominantes na produção acadêmica sobre formação de professores, a citar: durante a década de 1970, foi enfatizado o treinamento do professor enquanto técnico em educação. Na década seguinte, nos anos de 1980, houve uma mudança de foco para a formação do educador. Já nos anos de 1990, surgiram discussões acerca da formação do professor-pesquisador. A partir dos anos 2000, percebe-se uma crítica contundente ao discurso prescritivo na formação docente.

Ao longo das décadas de 1970 a 2000, a pesquisa educacional no Brasil testemunhou transformações significativas no campo da formação de professores. De acordo com Diniz-Pereira (2013) na primeira metade dos anos 1970, prevalecia um enfoque técnico, influenciado pela psicologia comportamental e pela tecnologia educacional. Nesta perspectiva, “o professor era visto como um técnico capaz de estabelecer claros e precisos objetivos de ensino e planejar suas atividades educativas de forma a obter o controle da aprendizagem dos estudantes, modificando, eliminando ou introduzindo novos comportamentos” (NASCIMENTO;

FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 234). A formação docente concentrava-se na aquisição de competências técnicas e habilidades instrucionais (GARCIA, 1999).

A tendência tecnicista predominante nesta época reforçou problemas existentes na educação que incluíam uma abordagem neutra e estritamente científica dos currículos, a separação entre teoria e prática, a fragmentação das disciplinas e a falta de conexão entre a escola e a realidade social. Nesse contexto, o papel do professor de ciências foi reduzido a mera execução de tarefas programadas, com ênfase na memorização de informações científicas e na aplicação de procedimentos didáticos recomendados por especialistas. Essa abordagem disciplinar resultou em currículos fragmentados e na especialização excessiva tanto dos conteúdos quanto da formação docente (VIANA, 2004).

Entretanto, na segunda metade dos anos 1970, ocorreu um movimento de rejeição a essa abordagem técnica e funcional da formação de professores. Estudos filosóficos e sociológicos passaram a considerar a educação como uma prática social inserida no contexto político e econômico vigente, redimensionando a visão do professor como um agente neutro para uma perspectiva de prática educativa transformadora (SAVIANI; 2008; LIBÂNEO, 2017).

Neste sentido, a dialética marxista foi incorporada na análise da educação escolar, enfatizando o papel crítico e revolucionário que os professores deveriam desempenhar. Os professores passaram a ser vistos como agentes capazes de discutir com os alunos as contradições presentes na sociedade brasileira, evidenciando as relações de opressão entre opressores e oprimidos por meio de um trabalho de sensibilização e politização, com o objetivo de combater a exclusão na educação brasileira (VIANA, 2004; FREIRE, 2018). No entanto, o regime autoritário em vigor no país não tolerou a adoção de ideias e práticas educativas que buscavam promover a formação crítica e político-social dos estudantes.

Nos primeiros anos da década de 1980, emergiu um debate centrado no caráter político da prática pedagógica e no compromisso do educador com as classes populares, refletindo o movimento de superação do autoritarismo e a busca pela redemocratização da sociedade brasileira iniciada em 1964 (DINIZ-PEREIRA, 2013). A tecnologia educacional começou a ser questionada pela crítica marxista, que se opunha à oferta de uma formação desvinculada dos aspectos político-sociais aos professores. Argumentava-se que a visão abstrata da cultura, com seu idealismo subjacente, e o positivismo que fundamentava a abordagem tecnicista não eram suficientes para garantir uma formação docente de qualidade. No entanto, as teorias críticas tiveram pouco impacto nos cursos de formação de professores de ciências, que continuaram a ser desenvolvidos com base nos enfoques técnico e funcionalista (NASCIMENTO;

FERNANDES; MENDONÇA, 2010). Nesse contexto, ampliou-se a discussão sobre a reformulação dos cursos de formação docente (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Em suma, sobre a década de 1980, Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010, p. 236) argumentam que:

os debates sobre a formação docente sugeriam que o professor deveria conscientizar-se a respeito da função da escola na transformação da realidade social dos estudantes e das articulações da prática educativa com a prática social mais ampla. Os cursos de licenciatura em ciências deveriam, portanto, formar educadores, ressaltando assim a primazia do ato de educar sobre o ato de ensinar. A imagem do educador dos anos 1980 apareceu em oposição à figura do especialista de conteúdo, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem, ao técnico da educação dos anos 1970.

Os autores destacam ainda que, neste contexto, muitas pesquisas não consideraram os aspectos socioeconômicos e políticos do processo de formação docente. Elas ofereciam críticas genéricas à formação e atuação dos professores, contribuindo pouco para a compreensão dos fatores determinantes e para a busca de soluções para os problemas identificados. Entretanto, outros estudos destacaram a precariedade dos processos de formação de professores e apontaram problemas nos currículos dos cursos, nos temas e conteúdos abordados nas disciplinas de formação geral e específica, nas estratégias de ensino adotadas pelos professores formadores e na falta de definição de um perfil desejável para essa formação, entre outros aspectos.

Diniz-Pereira (2013) destaca ainda que a crise de paradigmas na Educação no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 teve um impacto significativo no pensamento educacional brasileiro e nos estudos sobre formação de professores. O autor argumenta que surgiu, neste contexto, um crescente interesse na compreensão dos aspectos microssociais da escola, enfatizando o papel ativo dos professores na construção do conhecimento e na prática educativa.

Nesta mesma época os currículos dos cursos de formação docente receberam críticas severas, pois ainda mantinham uma abordagem que enfatizava o acúmulo de conhecimento teórico para ser aplicado posteriormente na prática (PIMENTA, 2020). Esta visão estava alinhada com a lógica da racionalidade técnica, que considerava a atividade profissional como a resolução de problemas instrumentais por meio da aplicação de teoria e técnica científicas (SCHÖN, 1992). Essa abordagem unidimensional era questionada e apontava-se para a necessidade de uma formação mais ampla e integrada, que valorizasse a reflexão e a capacidade de lidar com a complexidade da prática docente. A valorização do professor-pesquisador, que integra sua prática profissional à atividade de pesquisa e reflete sobre sua própria ação educativa, ganhou destaque nesse período (PIMENTA, 2005).

Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010) destacam que a universidade, como a principal instituição responsável pela formação de professores, foi alvo de críticas tanto pela qualidade da formação oferecida quanto pela falta de compromisso com a reconstrução da escola pública. Neste contexto, tornou-se essencial oferecer programas de educação continuada aos professores, a fim de mantê-los atualizados e capazes de acompanhar os avanços na ciência, tecnologia e nas complexas mudanças sociais em curso. Melhorar a formação dos professores se tornou uma prioridade para aprimorar o ensino de ciências, levando ao surgimento de diversas propostas elaboradas por especialistas ligados a universidades públicas. No entanto, essas propostas tiveram pouco impacto na prática dos professores e no ensino de ciências como um todo.

Apesar das iniciativas realizadas, houve um esforço insuficiente em investir consistentemente na qualidade da formação dos professores. O problema foi agravado pela falta de ações governamentais adequadas em relação à carreira e remuneração dos professores, o que resultou na desvalorização social da profissão docente. Isso teve consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis educacionais (TANURI, 2000).

Saviani (2009) descreve que existiam expectativas de que a questão da formação docente no Brasil seria melhor abordada após o fim do regime militar, entretanto, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essas expectativas. Ao introduzir os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores como alternativas aos cursos de pedagogia e licenciatura, a LDB indicou uma política educacional que tendia a nivelar por baixo. Os institutos superiores de educação surgiram como instituições de segunda categoria, oferecendo uma formação mais rápida e mais barata por meio de cursos de curta duração.

No contexto do ensino de ciências tanto a LDB quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que surgem na década de 1990, sugeriram que as escolas criassem possibilidades para que os alunos tivessem uma

formação geral de qualidade, tendo em vista levá-los ao desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las, assim como da capacidade de aprender a aprender, ao invés do simples exercício de memorização. Essa formação, portanto, deveria ter como foco a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar diferentes tecnologias (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 237).

Nesse sentido, as propostas formativas tinham como objetivo ampliar o ensino dos conteúdos de ciências, permitindo aos estudantes não apenas o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também sociais. Para tanto, era necessário que os futuros professores tivessem experiências práticas de ensino-aprendizagem, reflexão crítica, pesquisa e atuação com base em

um projeto pedagógico próprio. Além disso, era fundamental que esses professores adquirissem conhecimentos científicos e pedagógicos relevantes.

Embora na maioria dos cursos de formação de professores de ciências estas diretrizes não tenham sido efetivamente implementadas, durante a década de 1990, houve um aumento considerável na investigação das práticas pedagógicas, evidenciando a valorização da prática cotidiana como um espaço de construção de saberes (TARDIF, 2014).

A fim de desempenhar seu papel de maneira eficaz e coerente com as demandas formativas dos estudantes, defendia-se que os professores deveriam possuir saberes específicos inerentes à prática docente, além de possuir uma postura formal e política de qualidade. Esses aspectos exigiram mudanças substanciais nos cursos de formação inicial, de modo a capacitar os professores a atenderem às exigências contemporâneas da prática educacional. Os saberes escolares e os saberes docentes passaram a ser objetos relevantes de pesquisa no contexto educacional brasileiro (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2014).

Além disso, neste mesmo período, as propostas de formação de professores de ciências começaram a abordar as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade em seus projetos pedagógicos (SANTOS; MORTIMER, 2000). O objetivo era superar a mera transmissão de fatos e conceitos científicos, oferecendo aos futuros professores condições para compreender criticamente os fundamentos de suas práticas educativas e as ideologias que permeiam a sociedade e a educação. Ao refletir de forma crítica sobre seu papel e as possibilidades educacionais do ensino de ciências, o professor poderia guiar os estudantes para além da memorização de conceitos científicos, rumo à interpretação científica, construindo saberes estratégicos essenciais para a transformação da sociedade (SASSERON; CARVALHO, 2011).

A partir dos anos 2000, as políticas educacionais no Brasil foram influenciadas por um discurso neoliberal que enfatizava a eficiência e responsabilizava os professores pela formação e melhoria do ensino. A formação docente ficou subordinada a propostas elaboradas por equipes técnicas do Ministério da Educação, com pouca participação docente. Além disso, observa-se uma tendência em direcionar a formação continuada para atender às demandas da indústria e do comércio, transformando os professores em consumidores de produtos didáticos (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010).

De acordo com Marrach (1996) no contexto do discurso neoliberal, a educação perde sua natureza social e política para se tornar um elemento do mercado, funcionando de maneira semelhante a ele. A retórica neoliberal atribui à educação um papel estratégico e estabelece três objetivos principais para ela: vincular a educação escolar à preparação para o trabalho e à pesquisa acadêmica direcionada pelo mercado ou pelas demandas do setor privado; transformar

a instituição escolar em um veículo de disseminação de seus princípios ideológicos e tornar a escola em um mercado consumidor dos produtos oferecidos pela indústria cultural e tecnológica.

Assim sendo, essas políticas seguem diretrizes de órgão internacionais, limitando a formação dos professores e reduzindo-os a meros executores do ensino. Notamos que se evidencia uma ênfase no uso de livros didáticos, tecnologias de educação à distância e propostas de autoaprendizagem como alternativas mais econômicas, em detrimento do investimento na formação dos professores. Isso resultou na desprofissionalização e marginalização dos professores, com condições de trabalho precárias e pouca valorização da formação.

Entretanto, em meio a esta problemática é possível identificar uma mudança significativa no foco da pesquisa sobre formação de professores, com menor ênfase nos cursos de formação e maior destaque para o estudo do professor como objeto de pesquisa (ANDRÉ, 2010). O foco foi transferido às temáticas relacionadas à construção da identidade e profissionalização docente. Além disso, questões de gênero, relações de poder, etnia e raça passaram a ser abordadas, ampliando a compreensão da diversidade e das desigualdades presentes na formação e atuação dos professores (DINIZ-PEREIRA, 2013; SILVA, 2019).

Durante este período, houve maior valorização da reflexão sobre as práticas educativas e a conexão entre a educação e o contexto socioeconômico nas propostas de formação de professores de ciências. Ficou evidente a importância do compromisso do professor com a educação e a sociedade, pois sua capacidade de reflexão e posicionamento em relação a questões concretas poderia transformá-lo em um agente de mudanças em sua atuação.

De acordo com Coimbra (2020) a formação de professores no contexto educacional brasileiro, quando analisada em uma perspectiva histórica, é composta por três momentos distintos que podem ser identificados como três modelos formativos. A autora ressalta que a duração de cada modelo não pode ser rigidamente estabelecida, uma vez que a história da educação, as teorias e concepções educacionais não seguem uma trajetória linear e estática, mas sim um processo dinâmico. Nesse sentido, os três modelos podem coexistir nas práticas educativas. Em outras palavras, a concepção dos modelos não implica em uma estrutura linear e temporal fechada e independente. Pelo contrário, os modelos se entrecruzam e se sobrepõem uns aos outros, mesmo que, em termos legais, alguns já tenham sido superados

O primeiro modelo, denominado conteudista, teve início em 1939 com o esquema 3+1. Nesse modelo, o foco principal recaía sobre o conteúdo, ou seja, a formação dos professores estava centrada no conhecimento disciplinar. Priorizava-se a transmissão de conteúdos específicos, deixando em segundo plano as questões pedagógicas e a prática docente.

O segundo, denominado modelo de transição, teve início em 2002. Nesta fase, a prática docente passou a ser o elemento central da formação de professores. A valorização da experiência prática e da reflexão sobre a prática tornou-se fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes. Houve uma maior integração entre teoria e prática, buscando-se uma formação contextualizada e alinhada com a realidade da sala de aula.

O terceiro e atual modelo, denominado modelo de resistência, teve início em 2015. Esse modelo amplia o conceito de formação, abrangendo tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores. As Diretrizes Curriculares Nacionais foram estabelecidas para os cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura. O modelo de resistência busca uma formação mais progressista, considerando os contextos históricos, culturais e sociais. Além disso, enfatiza o perfil de formação dos professores, proporcionando uma abordagem mais abrangente e atualizada.

Ao analisar o percurso histórico aqui apresentado, nota-se que as mudanças introduzidas ao longo do tempo revelam um cenário de descontinuidade, mas sem rupturas significativas. Inicialmente ausente, a questão pedagógica foi gradualmente ganhando importância, mas ainda não encontrou um caminho satisfatório. O que permanece constante ao longo da história da formação de professores é a precariedade das políticas formativas. As sucessivas mudanças não conseguiram estabelecer um padrão consistente de preparação dos professores para lidar com os desafios enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009).

No contexto em que se insere esta investigação nos filiamos ao modelo de resistência e concordamos com Garcia (1999, p. 26) ao definir o objeto da formação de professores como “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirirem ou aperfeiçoarem seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”. Nesse sentido, a formação de professores e, mais especificamente, a formação de professores de ciências e biologia deve ser concebida como um contínuo desenvolvimento profissional, requerendo o engajamento dos educadores em processos intencionais e planejados. Esses processos, por sua vez, devem visar a promoção de mudanças que conduzam a uma prática pedagógica efetiva e significativa no contexto da sala de aula.

Em suma, o percurso histórico da formação de professores revela a importância crescente atribuída à reflexão sobre as práticas educativas e à relação entre educação e contexto socioeconômico. Destaca-se a necessidade do professor se comprometer com a educação e a sociedade, assumindo um papel ativo na transformação do seu contexto de atuação. No entanto, as políticas educacionais influenciadas principalmente pelo discurso neoliberal trouxeram

desafios, como a desvalorização da formação docente e a redução dos professores a meros executores do ensino.

Ao longo do tempo, a pesquisa sobre formação de professores passou a abordar aspectos mais amplos e complexos, como a construção da identidade profissional, questões de gênero, poder e diversidade. Houve uma valorização maior da reflexão sobre as práticas educativas e da conexão entre educação e contexto socioeconômico nas propostas formativas. Entretanto, persistem desafios quanto à continuidade das políticas formativas, com falta de padrões consistentes e a precariedade das condições de trabalho dos professores.

Embora as discussões aqui apresentadas abranjam a formação de professores de uma forma geral, concordamos com Silva (2011) sobre a necessidade de atribuir destaque à formação inicial de professores. De acordo com a autora, a formação inicial não é mais importante do que as demais e não garante, por si só, a qualidade do profissional, entretanto, a formação inicial, em uma perspectiva social, vai além de iniciativas individuais de aprimoramento pessoal, pois é um direito dos professores e permite o início da construção de sua identidade e profissionalização. A formação de professores é um processo complexo e contínuo, que envolve o desenvolvimento pessoal, profissional e político-social. Não é construída apenas durante anos de estudo ou acumulando cursos e conhecimentos, mas também ao longo do percurso profissional, por meio da reflexão coletiva sobre o trabalho, seus objetivos, métodos e resultados

Nesse contexto, o estágio supervisionado surge como uma etapa fundamental na formação inicial de professores, proporcionando aos futuros professores a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica, refletir sobre suas ações e desenvolver habilidades essenciais para atuar de forma eficaz. Além disso, o estágio supervisionado permite aos professores em formação conduzirem pesquisas e investigações que contribuem para o aprimoramento da prática docente e para a compreensão dos desafios do contexto educacional (PIMENTA, 2013).

A pesquisa no estágio supervisionado possibilita a construção de conhecimentos, a análise crítica das práticas educativas e a busca por soluções que promovam uma educação de qualidade. Portanto, é fundamental investir no desenvolvimento de programas de estágio supervisionado de qualidade, que incluam momentos de pesquisa e reflexão, a fim de preparar os professores para os desafios da profissão e promover uma educação mais significativa e transformadora. Nesta perspectiva, a próxima subseção aborda o estágio supervisionado como espaço formativo e suas potencialidades para a (re)construção de saberes e da identidade profissional docente.

3.2 O Estágio Supervisionado como espaço de construção de saberes e da identidade profissional docente

A Resolução CNE/CP N° 2/2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores atribui centralidade à prática de ensino no contexto formativo. O documento enfatiza que a prática de ensino vai além do estágio obrigatório e abrange tanto os conteúdos educacionais e pedagógicos quanto os específicos da área do conhecimento. Nesse sentido, deve ser desenvolvida ao longo do percurso formativo e por meio de estágios supervisionados, envolvendo o planejamento, regência e avaliação de aulas, sob a orientação de professores experientes.

A prática deve ser progressiva, iniciando com a familiarização com a atividade docente e culminando no estágio supervisionado, no qual os conhecimentos adquiridos devem ser mobilizados para resolver problemas e dificuldades enfrentados durante o curso. Para tanto, ao definir a carga-horária mínima obrigatória para os cursos de licenciatura, a resolução estabelece uma carga horária de 800 horas para a prática de ensino, das quais, 400 horas devem ser destinadas ao estágio supervisionado em ambiente real de trabalho (BRASIL, 2020).

Dada sua natureza obrigatória nos cursos de licenciatura e as contribuições que pode trazer ao processo formativo, o Estágio Supervisionado se tornou objeto de estudo em pesquisas no campo da formação de professores. Segundo Pimenta e Lima (2017), o movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil data do início dos anos 1990, quando discussões acerca da indissociabilidade entre teoria e prática foram levantadas no campo da didática e da formação de professores.

O estágio, em sua concepção tradicional, é frequentemente considerado como o momento oportuno para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, o momento em que as teorias seriam “testadas”, no qual reforça-se o discurso de que “na prática a teoria é outra”. No entanto, é importante questionar esta perspectiva e reconhecer que o estágio não deve ser reduzido a uma mera atividade prática. Pelo contrário, é essencial compreendê-lo como um espaço em que as práticas e os saberes subjacentes a elas podem ser (re)construídos de forma crítica e reflexiva.

De acordo com Pimenta e Lima (2017) tratar o estágio como algo que se opõe à teoria pode gerar problemas no processo de formação profissional, uma vez que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ideia de que há uma prática sem teoria ou de que há uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 37). Nesse sentido, o estágio supervisionado não deveria ser entendido apenas como o momento da prática, mas como uma “atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (PIMENTA, 1994, p.

121), que é pautada na investigação da realidade e marcada por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores que, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, podem ressignificar suas ações. (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Nesta perspectiva, o estágio transcende a ideia de uma simples aplicação do conhecimento teórico, possibilitando aos estudantes uma imersão em situações reais de ensino-aprendizagem e a oportunidade de refletir sobre as complexidades e desafios da prática docente. Dessa forma, o estágio se configura como uma atividade teórico-prática, na qual teoria e prática se entrelaçam, permitindo uma formação mais significativa e contextualizada para os futuros professores.

De acordo com Ghedin, Oliveira e Almeida (2018), a integração da teoria e prática é um elemento indispensável ao longo de todo o processo de formação docente. As experiências de pesquisa, que podem ser suscitadas pelo estágio supervisionado, proporcionam aos estudantes a compreensão de que a prática é um agente que atualiza e interpela a teoria. Deste modo, reconhece-se que a prática educativa levanta questionamentos, sendo a teoria um instrumento de apreensão e interpretação destes questionamentos, bem como de proposição de alternativas.

Os autores argumentam ainda que a sala de aula, quando considerada um espaço de investigação, apresenta ao professor a possibilidade de conhecer, refletir e compreender os processos de aprendizagem individuais e dinâmicos que dos estudantes, suscitando constantemente novas problematizações e favorecendo a revisão de conclusões iniciais à luz de novas observações e conhecimentos já consolidados na literatura educacional.

Assim, a prática educativa é objeto de investigação contínua ao longo da formação e no exercício profissional docente. Esta abordagem possibilita a construção de métodos de ensino que assegurem a aprendizagem dos saberes e a forma de produzi-los, considerando-se ainda a relevância do desenvolvimento pedagógico a partir das práticas, o qual permite apreender a complexidade do processo de formação humana, em constante diálogo com a dinâmica da realidade (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2018).

Ao longo de sua constituição enquanto campo teórico, percebe-se que algumas concepções permeiam o Estágio Supervisionado. De acordo com Pimenta e Lima (2017, p. 24), este componente curricular tem por finalidade “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica.” Deste modo, as autoras nos convidam a refletir sobre o estágio supervisionado como campo de conhecimento e espaço de formação, que tem por eixo a pesquisa, problematizando a relação entre teoria e prática, de modo a superar a dicotomia existente entre elas a partir do conceito de práxis. Ao tecerem discussões acerca desta temática

é possível identificar três concepções que envolvem o estágio, a saber: estágio como imitação de modelos, estágio como instrumentalização técnica e estágio como pesquisa.

A primeira perspectiva, denominada estágio como imitação de modelos, se baseia na reprodução de modelos estabelecidos sem uma análise crítica embasada em teoria e na realidade social da educação. Nesta visão, o estágio se resume à observação dos professores em sala de aula, enfatizando a imitação e a criação de "aulas-modelo" (PIMENTA; LIMA, 2017).

Já a perspectiva do estágio como instrumentalização técnica reduz a atividade a técnicas e habilidades específicas de sala de aula, como o preenchimento de fichas de observação, fluxogramas e diagramas. Segundo as autoras, embora essas atividades sejam importantes, elas não proporcionam uma compreensão abrangente do processo educacional, reforçando a ideia equivocada de que todas as situações de ensino são iguais e que podem ser resolvidas apenas com técnicas predeterminadas.

Por fim, as autoras apresentam a perspectiva do estágio como pesquisa, que surge da valorização da prática profissional como um espaço de construção de conhecimento. Nesta abordagem, o estágio é visto como uma atividade teórica que instrumentaliza a práxis docente, buscando a transformação da realidade por meio da análise, reflexão e problematização. O estágio como pesquisa estimula os futuros professores a desenvolverem posturas e habilidades de pesquisa, capacitando-os para compreender e questionar as situações observadas, e buscar novos conhecimentos na relação entre teoria e prática.

Esta abordagem promove uma postura investigativa e reflexiva, que permite aos estagiários atuarem como agentes de transformação no contexto educacional (PIMENTA; LIMA, 2017). Para Ghedin, Oliveira, Almeida (2018, p. 181)

a pesquisa no estágio se traduz na mobilização de saberes que permitem a ampliação e análise dos contextos em que os estágios se realizam como pesquisa. Essa perspectiva de estágio implica posturas diferenciadas diante do conhecimento. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa.

Endossando esta perspectiva, Lima e Costa (2015) acrescentam que o estágio, concebido como pesquisa, no contexto curricular, pode ser considerado como um momento crucial de formação profissional nos cursos de licenciatura, uma preparação abrangente para o exercício do magistério que transcende as práticas de sala de aula, englobando a compreensão do contexto mais amplo da profissão docente na sociedade contemporânea.

Neste sentido, para uma aproximação efetiva com o campo profissional futuro, objetivo principal dos estágios supervisionados, Almeida e Pimenta (2015) recomendam que é essencial que os estudantes realizem a coleta de dados, observem a prática de profissionais experientes,

reflitam, analisem, conceituem e busquem articular as teorias estudadas com as situações práticas. Ademais, que eles também estabeleçam relações entre os diversos elementos percebidos na realidade observada para que, assim, possam avançar em seu desenvolvimento pessoal e na construção de suas identidades profissionais. Este movimento permite aos estudantes, com o suporte das referências teóricas estudadas e das discussões em sala de aula, refletir criticamente sobre a realidade, interpretar o que observam e, conseqüentemente, estabelecer referências mais amplas para sua prática futura (ALMEIDA; PIMENTA, 2015).

Por meio desta abordagem, os estagiários são incentivados a desenvolver posturas investigativas e reflexivas, reconhecendo a prática profissional como um espaço de (re)construção de saberes. Esta visão vai além da mera imitação de modelos ou da instrumentalização técnica, buscando promover a transformação da realidade por meio da análise crítica, reflexão e problematização. Ao mobilizar saberes, ampliar e analisar os contextos dos estágios como pesquisa, os futuros professores são formados para compreender e questionar as situações observadas, buscando novos conhecimentos na relação entre teoria e prática.

O estágio supervisionado emerge, então, como um espaço formativo fundamental para a construção dos saberes docentes e da identidade profissional dos futuros professores. Ao vivenciarem a realidade da sala de aula e estabelecerem contato direto com os desafios e demandas da prática educativa, os estagiários têm a oportunidade de integrar teoria e prática, experimentar diferentes abordagens pedagógicas e refletir sobre suas próprias concepções e valores como educadores.

Este processo de imersão na profissão possibilita a aquisição de conhecimentos específicos, o desenvolvimento de habilidades de planejamento, mediação e avaliação, bem como a construção de uma postura ética e comprometida com o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o estágio supervisionado se revela como um espaço fértil para a construção dos saberes docentes e a consolidação da identidade profissional, preparando os futuros professores para os desafios e responsabilidades da carreira docente.

Os saberes a que nos referimos são compreendidos aqui como “os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 60). Assim como o estágio supervisionado, os saberes docentes no contexto da formação de professores também ganharam destaque na realidade brasileira a partir da década de 1990, em decorrência do movimento pela profissionalização do ensino e pela profissionalização docente (CUNHA, 2007). Este movimento defendia a criação de um status profissional para os educadores, com o intuito de

legitimar a profissão docente. Embasado na premissa de que há uma base de conhecimento composta por compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições essenciais para o exercício do ensino, buscava-se desmistificar a ideia de que a docência se trata apenas de um saber inato ou vocacional (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

A partir desse impulso reformista, pesquisadores empenharam-se em investigar e organizar os saberes relacionados à profissão docente, visando compreender sua origem e, assim, legitimar um conjunto de conhecimentos mobilizados pelos professores. Em meio a uma ampla variedade de estudos realizados nesta área, Puentes et al. (2009) identificaram diversas terminologias utilizadas para se referir aos saberes profissionais dos professores.

Entre estas terminologias, merecem destaque as ideias de: saberes (FREIRE, 1996; PIMENTA 1999; CUNHA, 2004; GAUTHIER *et al.*, 2013; TARDIF; 2014;); conhecimentos (SHULMAN, 1986; GARCÍA 1992) e competências (MASETTO, 1998; BRASLAVSKY, 1999; PERRENOUD; 2000; ZABALZA, 2006) necessárias à docência. De acordo com os autores, embora haja uma variedade de termos utilizados, a análise dos estudos revelou que o significado conceitual atribuído a eles para se referir ao conjunto de habilidades mais ou menos estruturadas necessárias para a prática docente é semelhante.

Campelo (2001) enfatiza, de forma complementar, que apesar da diversidade de termos utilizados para descrever os saberes dos professores, os estudos nessa área compartilham dos mesmos objetivos fundamentais. Esses objetivos visam contribuir para a construção e o reconhecimento da identidade profissional docente, bem como para a formação de professores capazes de desenvolver um ensino alinhado com os propósitos socialmente estabelecidos para a educação.

Na presente investigação utilizaremos a abordagem dada por Maurice Tardif (2014) aos saberes docentes. O autor propõe uma visão ampla destes saberes, que vai além do conhecimento teórico e abrange também as habilidades práticas e as atitudes necessárias para a atuação profissional dos professores. Esta perspectiva reconhece que os saberes docentes são construídos e desenvolvidos ao longo da formação e da prática profissional, considerando a experiência e a reflexão como elementos fundamentais nesse processo. Os saberes docentes são “temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (TARDIF, 2014, p. 269).

Segundo o autor a dimensão temporal dos saberes docentes se manifesta em três aspectos distintos. Primeiramente, parte significativa do conhecimento dos professores sobre o ensino e seus papéis é adquirida ao longo de suas próprias histórias de vida, especialmente durante sua experiência escolar. Esses conhecimentos, crenças e representações sobre a prática

docente tendem a ser estáveis ao longo do tempo e são resistentes a modificações durante a formação inicial.

Em segundo lugar, os primeiros anos de prática profissional desempenham um papel crucial na construção do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho. Durante esta fase, os professores aprendem de maneira empírica, um saber baseado na experiência que se consolida em certezas profissionais, estratégias pedagógicas, rotinas e modelos de gerenciamento da classe e das disciplinas que ministram. Por fim, os saberes profissionais são moldados e aprimorados ao longo de uma carreira, que envolve processos de socialização e identificação com as práticas e rotinas institucionais, como a equipe docente e a gestão escolar. Na perspectiva apresentada pelo autor, saber como se adaptar e viver no contexto escolar torna-se tão relevante quanto saber como ensinar na sala de aula.

O caráter plural e heterogêneo dos saberes docentes também se manifesta em três aspectos. De acordo com Tardif (2014), primeiramente, eles são provenientes de diversas fontes, como a bagagem cultural e experiências pessoais do professor, conhecimentos adquiridos durante sua formação acadêmica, influências da prática docente etc. Em segundo lugar, esses saberes não formam um conjunto unificado e estático de conhecimentos. Ao contrário, os professores utilizam uma combinação eclética de teorias, concepções e técnicas em sua prática, adaptando-se às demandas específicas de cada situação, o que reflete a natureza prática e integrada do trabalho do professor.

Por fim, o autor ratifica que os saberes são heterogêneos, pois abrangem uma variedade de objetivos que exigem diferentes tipos de conhecimentos, habilidades e competências. Ao trabalhar em sala de aula, os professores se esforçam para alcançar simultaneamente objetivos como manter o controle da turma, motivar os alunos, direcionar o foco para as tarefas, fornecer suporte individualizado, organizar atividades de aprendizagem e avaliar os alunos. Estas múltiplas tarefas são realizadas de forma dinâmica, em um processo contínuo de interação entre professores e alunos.

Tardif (2014) destaca, ainda, que os saberes docentes são personalizados e situados. O autor argumenta que é importante reconhecer que os professores não são apenas sistemas cognitivos, mas também atores sociais com uma história de vida, que têm emoções, personalidade e cultura. Seus pensamentos e ações são profundamente influenciados pelos contextos específicos em que trabalham. Esses saberes são enraizados nas experiências individuais dos professores, sendo incorporados e subjetivos, o que significa que são intrinsecamente ligados às pessoas, suas vivências e subjetividades.

Ademais, o autor argumenta que são situados, pois são construídos e utilizados em relação direta com o contexto específico de trabalho. Diferentemente dos conhecimentos acadêmicos, esses saberes não são concebidos visando à transferência e generalização para diferentes contextos. Eles são moldados e adaptados para atender às especificidades de cada situação de trabalho em que são aplicados.

Por último, mas não menos importante, Tardif (2014) nos convida a perceber que os saberes docentes são moldados pelo seu objeto de trabalho: os alunos. Embora os professores trabalhem com grupos de alunos, o foco deve ser o desenvolvimento individual de cada um. Esses saberes orientam a disposição dos professores em conhecer e compreender os alunos em sua singularidade e contexto. Esta disposição requer sensibilidade e discernimento para evitar generalizações e para manter uma percepção clara de cada aluno, sem diluí-los em um grupo homogêneo.

Por carregarem marcas do ser humano, os saberes docentes são intrinsecamente éticos e emocionais. Isso ocorre porque o ato de ensinar é uma prática que desencadeia mudanças emocionais imprevisíveis na vida do professor, que envolvem emoções, levantam questionamentos e surpresas, levando o professor a refletir, de forma involuntária, sobre suas intenções, valores e métodos. Esses questionamentos abrangem a maneira de ensinar, estabelecer relacionamentos com os outros, avaliar os efeitos de suas ações e os valores que as sustentam (TARDIF, 2014).

O autor aponta que os professores precisam demonstrar uma disposição emocional significativa e ter a capacidade de discernir suas próprias reações internas, que são carregadas de certezas sobre os fundamentos de sua prática pedagógica. Pimenta (2018) complementa esta discussão ao enfatizar que:

o ensino é uma práxis social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, é modificado pela ação e relação dos sujeitos (professores e alunos) situados em contextos (institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais), e, ao mesmo tempo em que é modificado nesse processo relacional contextualizado, modifica os sujeitos nele envolvidos (PIMENTA, 2018, p. 84)

Em suma, por meio da abordagem postulada por Tardif (2014) acreditamos ser possível compreender como os saberes docentes se articulam com a prática pedagógica e como eles são mobilizados pelos professores em situações concretas de ensino e aprendizagem. Ademais, podem nos permitir uma reflexão mais aprofundada sobre a formação de professores, considerando não apenas os aspectos teóricos, mas também as dimensões práticas e as competências necessárias para a atuação profissional.

Conforme abordado por Tardif (2014), a interação entre os professores e os saberes docentes vai além de simplesmente transmitir conhecimentos já existentes. A prática docente abrange diversos saberes originados de diferentes fontes, que estabelecem diversas formas de relação entre eles. Nesse sentido, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36).

Tardif (2014) apresenta um modelo tipológico que visa identificar e categorizar os saberes profissionais dos professores, levando em conta a diversidade e heterogeneidade desses saberes, destacando suas diferentes fontes de aquisição, bem como as maneiras pelas quais são integrados ao trabalho docente. Para tanto, o autor os classifica como: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica): conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação docente, que visa desenvolver a formação científica dos professores e conferir um caráter científico às suas práticas. Esses saberes são resultado de reflexões sobre a prática educativa e incluem doutrinas e concepções que fornecem uma base ideológica à profissão docente, que devem orientar a atividade educativa. A integração dos saberes pedagógicos com as ciências da educação busca incorporar os resultados da pesquisa às concepções propostas, com o objetivo de legitimá-las cientificamente;

Saberes disciplinares: saberes incorporados à prática dos professores no contexto de sua formação inicial e/ou contínua, por meio do estudo de disciplinas específicas oferecidas pelas universidades. Esses saberes abrangem diversas áreas do conhecimento presentes em nossa sociedade e são ensinados nas universidades por meio de disciplinas que fazem parte de cursos e departamentos especializados como, por exemplo, as Ciências Biológicas;

Saberes curriculares: dizem respeito aos discursos, objetivos, conteúdos e abordagens utilizados pelas instituições de ensino para categorizar e apresentar os conhecimentos socialmente construídos considerados relevantes para a cultura erudita e a formação acadêmica. Esses saberes são concretamente manifestados através dos programas escolares, que estabelecem os objetivos educacionais, os temas a serem estudados e as estratégias de ensino a serem empregadas.

Saberes experienciais: saberes produzidos pelos próprios professores, por meio de suas práticas e vivências pedagógicas. São saberes específicos fundamentados em suas experiências

diárias e na compreensão dos ambientes em que atuam. Eles emergem da prática e são validados por meio dela e integram à experiência individual e coletiva dos professores.

O autor atribui destaque aos saberes experienciais, pois estes, diferentemente dos demais saberes, sobre os quais os professores não têm participação em sua definição, são construídos pelos próprios professores no exercício de suas funções baseados no trabalho cotidiano, formando “um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão [...]” (TARDIF, 2014, p. 49).

Pimenta (1999) destaca que os saberes da experiência têm recebido pouca atenção na formação de professores e ressalta o imperativo de conferir a eles um estatuto epistemológico. A autora enfatiza que a mobilização desses saberes é fundamental para a construção da identidade profissional docente durante a formação inicial, portanto, torna-se necessário revisar os processos de formação inicial, situando a prática docente e a prática pedagógica como pontos de partida e de chegada ao longo dos projetos de formação.

Ademais, Pimenta (1999) tece críticas aos modelos de formação de professores que enfatizam um currículo e estágios desvinculados da realidade das escolas, pois eles contribuem pouco para o desenvolvimento de uma identidade profissional docente e dificultam a articulação dos saberes necessários à profissão. Nesse sentido, a autora ratifica que, ao colocar a prática docente e os saberes que dela emergem como base para a formação de professores, seria possível superar a fragmentação tradicional dos saberes da docência.

Isso permitiria uma ressignificação desses saberes durante o processo de formação, à medida que o futuro profissional pudesse construir seu próprio saber-fazer a partir de suas próprias práticas e experiências. Em suma, é imprescindível a valorização dos saberes da experiência e a sua integração na formação de professores como uma abordagem mais efetiva para desenvolver uma identidade profissional docente consistente e fortalecer os saberes necessários para a prática educacional, pois como aponta Houssaye (1995 apud PIMENTA, 1999, p. 25), “a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz”.

Conforme ressaltado por Pimenta (1999), os saberes docentes desempenham um papel crucial na formação da identidade profissional dos futuros professores. Esta identidade, por sua vez, reflete os elementos essenciais da profissionalidade docente que, segundo Sacristán (1995, p. 65) refere-se à “afirmação do que é específico na formação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, ou seja, são os aspectos que caracterizam ou identificam profissionalmente o professor.

Nesse sentido, a relação entre os saberes docentes e a construção da identidade profissional dos professores é estreita e significativa. Os saberes docentes desempenham um papel fundamental na formação da identidade profissional, influenciando como os professores se veem e como são percebidos pela sociedade enquanto profissionais da educação. Nesta perspectiva, a mobilização dos saberes docentes e a construção da identidade profissional são interdependentes. Os professores se apoiam nos saberes adquiridos para dar significado e sentido à sua atuação, enquanto a construção da identidade profissional fortalece e legitima a mobilização desses saberes.

Ao buscar compreender os elementos relacionados à formação da identidade profissional docente, é imprescindível direcionar uma análise à questão da identidade que, segundo Guimarães (2004, p. 28) “[...] é complexa, nova, com significados diferentes para a psicologia, sociologia e outras ciências”. No entanto, apesar de apresentar diversas facetas, os estudiosos que se dedicam à sua análise convergem em um mesmo aspecto: a identidade é um processo em constante transformação que se desenvolve ao longo do tempo e está sujeita a contínuas mudanças. (CIAMPA, 1987; HALL, 2000; SILVA, 2007). Apoiando esta ideia, Dubar (2005, p. 13) ressalta que a identidade:

[...] não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto de sucessivas socializações.

De acordo com Dubar (2005), o processo de socialização envolve a adoção de atitudes e comportamentos de um grupo específico do qual o indivíduo deseja fazer parte e ser reconhecido. A identidade, construída nestas circunstâncias, é influenciada pelo contexto histórico, cultural e social em que o indivíduo se desenvolve e é moldada pela interação entre a dimensão subjetiva (a imagem que o indivíduo tem de si mesmo) e a dimensão objetiva (a imagem que os outros têm ou esperam dele). O processo de socialização envolve uma confrontação entre esses dois universos.

Nesta mesma direção, baseada em Lipiansky (1990), Moita (2014) estabelece uma diferença entre identidade pessoal e identidade social. De acordo com a autora, esta última refere-se à compreensão objetiva que abrange as características que definem um sujeito e permitem sua identificação externa. Por outro lado, a identidade pessoal está relacionada à percepção subjetiva de sua própria individualidade, incluindo a consciência de si mesmo e a autodefinição.

Entretanto, Moita (2014) ressalta que essas duas facetas do fenômeno identitário, embora diferentes, estão interligadas e não podem ser separadas. A identidade pessoal também

incorpora a apropriação subjetiva da identidade social, ou seja, a consciência que um sujeito tem de si mesmo é influenciada pelas categorias de pertencimento e pela situação em relação aos outros. Além disso, as múltiplas dimensões da identidade social serão mais ou menos significativas de acordo com a personalidade do indivíduo.

Nesta perspectiva, a identidade pessoal é um sistema complexo de múltiplas identidades, cuja riqueza está na dinâmica organizacional dessa diversidade. Engloba diversos aspectos, territórios e características que compõem a pessoa e pode ser compreendida como a percepção subjetiva que temos de nós mesmos. A identidade social, por sua vez, está relacionada à forma como somos percebidos pelos outros (MOITA, 2014).

A identidade, portanto, possui natureza tanto individual quanto coletiva, uma vez que sua construção ocorre dentro das relações sociais e está condicionada ao reconhecimento e validação por parte de outros agentes sociais para que seja internalizada. Por ser um processo socialmente construído, está sujeita a mudanças conforme as transformações sociais experimentadas pelos grupos de referência, à medida que estes redefinem suas expectativas, valores e configurações identitárias (SANTOS, 2005).

Por meio desta abordagem, compreende-se que a identidade não é estática ou imutável, mas sim um fenômeno que emerge no âmbito intersubjetivo, caracterizando-se como um processo gradual que se desenrola por meio das interpretações individuais sobre si mesmo, enquanto sujeito inserido em um contexto social específico. Nesse sentido, pode-se conceber a identidade como uma resposta em constante evolução à pergunta: "quem sou eu neste momento?" (MARCELO, 2009, p. 112).

No que se refere à identidade profissional, também é importante ressaltar que ela também não é fixa ou imutável. É produto de um equilíbrio complexo e dinâmico no qual a imagem do professor como profissional precisa estar em harmonia com uma variedade de papéis que eles sentem que devem desempenhar (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004). Ao abordar a identidade profissional docente de forma mais específica, Pimenta (1999, p.5) enfatiza que:

uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições [...] Constrói-se, também, pelos significados que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Assim, a identidade profissional docente é construída com base na forma como a profissão é percebida socialmente e nas interações sociais estabelecidas entre os professores e

seus alunos, famílias, colegas de trabalho e outras pessoas presentes em seu ambiente diário, que podem influenciar de alguma maneira na (re)construção de sua identidade profissional. É importante ressaltar que essa identidade não é estática ou definitiva, mas sim passível de constantes reinterpretações e ressignificações.

De acordo com Marcelo (2009) a identidade profissional docente possui as seguintes características:

1 [...] é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?”

2 [...] envolve tanto a pessoa, como o contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os docentes se comportem de maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto.

3 [...] é composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. Essas subidentidades têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam. É importante que essas subidentidades não entrem em conflito. Este aparece, por exemplo, em situações de mudanças educacionais ou mudanças nas condições de trabalho. Quanto mais importante é uma subidentidade, mais difícil é mudá-la.

4 [...] contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos (MARCELO, 2009, p. 113-114).

Para Moita (2014), a construção da identidade profissional docente é um processo complexo que abrange toda a trajetória profissional, desde a escolha da profissão até a aposentadoria, passando pela formação, práticas desenvolvidas e experiências vivenciadas. Ela é influenciada pela função social da profissão, pelo estatuto profissional, pela cultura do grupo profissional e pelo contexto sociopolítico em que atua. A construção da identidade profissional não se restringe apenas ao ambiente profissional, mas também é influenciada pelas interações entre o universo profissional e outros contextos socioculturais.

A autora argumenta, ainda, que essas interações entre diferentes universos de pertencimento podem contribuir para compreender o papel da profissão na vida e o impacto da vida na profissão. A trocas e influências entre esses diversos contextos auxiliam na construção e no desenvolvimento da identidade profissional, agregando significados e enriquecendo a compreensão da própria profissão e de si mesmo como profissional.

Para Diniz-Pereira (2016), o conceito de identidade profissional docente engloba aspectos relacionais e contrastivos. O autor argumenta que, no contexto educacional,

compreender a identidade docente implica reconhecer a interação constante entre o professor e o ambiente em que atua. A identidade docente é moldada em relação a diferentes atores, como instituições (estado, universidades, escolas, sindicatos) e pessoas (estudantes, pais, colegas, administradores). Além disso, fatores como gênero, classe social, raça-etnia e orientação sexual desempenham um papel crucial na construção dessa identidade profissional. Essas perspectivas destacam a importância das relações sociais, das dinâmicas de poder e das dimensões individuais e coletivas que são fundamentais para entender como a identidade docente se forma e se desenvolve.

Ao examinar a profissão docente e a construção de sua identidade, Marcelo (2009) apresenta o que denomina como as “constantes” que caracterizam esta identidade. Essas constantes podem ser consideradas também como desafios que ajudam a compreender a natureza única da profissão docente, que precisa se adaptar e se reconstruir para cumprir um dos seus compromissos éticos: garantir o direito de aprendizagem dos alunos. Nos próximos parágrafos apresentaremos algumas das constantes e desafios pontuados pelo autor:

Milhares de horas como alunos não são gratuitas: a socialização prévia

A profissão docente se destaca por oferecer um período prolongado de observação não direcionada das tarefas que os futuros professores desempenharão. Durante esse tempo, eles desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino com base em suas experiências como alunos. A construção da identidade docente ocorre de forma gradual, por meio da aprendizagem informal e da observação de outros professores ao longo do caminho.

Nesse processo, os aspectos emocionais desempenham um papel significativo, influenciando as crenças dos professores sobre como ensinar, aprender e se tornar um educador. É essencial considerar a conexão entre os aspectos emocionais e cognitivos na formação docente, reconhecendo que as emoções têm um impacto fundamental na formação das convicções e práticas pedagógicas dos professores.

As crenças sobre o ensino dirigem a prática profissional

Quando os aspirantes a professores entram nas licenciaturas, eles já trazem consigo crenças e concepções estabelecidas sobre o ensino e a aprendizagem. Essas crenças são influenciadas por suas experiências pessoais, como sua visão de mundo, relações sociais, contextos culturais e suas próprias vivências como estudantes. Essas crenças pessoais funcionam como filtros pelos quais eles interpretam os conhecimentos e experiências adquiridos durante sua formação. No entanto, essas crenças também podem se tornar obstáculos

à mudança, limitando a capacidade dos futuros professores de desenvolver novas ideias sobre o processo de ensino.

O conteúdo que se ensina constrói identidade

O conhecimento do conteúdo que os professores ensinam é um aspecto fundamental de sua identidade profissional. É essencial que os professores tenham um conhecimento profundo e abrangente da disciplina que lecionam. Isso inclui não apenas o domínio das informações, conceitos e procedimentos específicos da disciplina, mas também a compreensão dos paradigmas de pesquisa, tendências e perspectivas na área de especialização.

No entanto, muitos professores iniciantes possuem um conhecimento fragmentado e desorganizado do conteúdo, o que dificulta sua eficácia no ensino. Isso se reflete no planejamento de aulas, resultando em uma dependência excessiva de livros didáticos e na transmissão superficial de informações aos alunos. Em contrapartida, os professores que possuem um conhecimento conceitual profundo da matéria são capazes de estabelecer conexões e relações entre diferentes tópicos, o que possibilita uma compreensão mais profunda e a aplicação do conhecimento em situações reais de ensino e resolução de problemas.

Fragmentação do conhecimento docente: alguns conhecimentos valem mais que outros

O conhecimento do conteúdo é certamente importante para a identidade e o reconhecimento social do professor, porém, além de dominar a disciplina, outros tipos de conhecimento são igualmente relevantes, como o conhecimento do contexto em que se ensina, dos alunos, de si mesmo como professor e de como ensinar. O conhecimento didático do conteúdo desempenha um papel central nos saberes do professor. Ele envolve a habilidade de combinar o conhecimento da disciplina com o conhecimento pedagógico e didático sobre como ensiná-la.

Isso requer a capacidade de organizar e apresentar o conteúdo de forma acessível, utilizando estratégias didáticas, levando em consideração as necessidades e a compreensão dos alunos. É essencial que os professores em formação adquiram um conhecimento experiente do conteúdo que serão responsáveis por ensinar, a fim de desenvolverem práticas de ensino que promovam a compreensão e o aprendizado dos alunos.

Aprende-se a ensinar ensinando: o valor do conhecimento prático

Há uma crença comum de que a experiência prática nas escolas é essencial para formar professores de qualidade. Reconhece-se o valor da prática na formação inicial dos docentes, em

contraste com o enfoque no conhecimento teórico. Nesse contexto, são distinguíveis três tipos de conhecimento: conhecimento para a prática, conhecimento na prática e conhecimento da prática.

O conhecimento para a prática refere-se ao conhecimento formal adquirido por meio de estudos universitários, que serve como base organizacional para a prática docente. O conhecimento na prática destaca a busca pelo conhecimento implícito na ação, na reflexão e na experiência vivida pelos professores. Já o conhecimento da prática envolve a construção coletiva de conhecimento dentro de comunidades locais de professores.

Entre esses três tipos de conhecimento, o conhecimento na prática é o que melhor identifica a profissão docente, sendo específico do contexto, relacionado às ações, valores morais e emocionais, compartilhado oralmente, prático e orientado para soluções. Esse conhecimento é expresso por meio de metáforas, narrativas e histórias, embora geralmente seja visto com menor prestígio e reconhecimento social.

O isolamento: cada qual é senhor em sua aula

No contexto educacional, ao contrário de outras profissões, os professores tendem a trabalhar de forma isolada. O isolamento resulta da estrutura padronizada das escolas, que organiza o tempo, o espaço e as normas para promover a independência e a privacidade entre os profissionais. Embora o isolamento possa estimular a criatividade individual e aliviar algumas dificuldades do trabalho compartilhado, ele também priva os professores do estímulo e apoio necessários para o progresso em suas carreiras.

Enquanto no mundo empresarial há uma ênfase na gestão dos saberes acumulados pelos funcionários ao longo do tempo, no campo educacional, muitas vezes, os professores desconhecem os saberes existentes entre si. Essa falta de compartilhamento e construção coletiva de saberes limita a capacidade de gerar novas ideias e inovações. O saber dos professores é predominantemente tácito e desafiador de ser expresso em palavras, tornando a gestão do saber docente uma ferramenta importante para ajudar as organizações a aproveitarem seu capital intelectual.

Os alunos e a motivação profissional

Os professores exercem sua profissão com os alunos como sua principal audiência. Sua motivação para ensinar e continuar ensinando está profundamente ligada aos alunos. Eles encontram uma motivação intrínseca na satisfação de testemunhar o progresso dos alunos, seu aprendizado, desenvolvimento de habilidades e crescimento pessoal. Embora existam outras

fontes de motivação profissional, como aumentos salariais, prêmios e reconhecimento, esses fatores são considerados positivos apenas se contribuírem para a melhoria da relação com os estudantes.

Tudo depende do professor: os docentes como artesãos

É comum a percepção de que os professores são plenamente responsáveis por tudo o que ocorre em suas salas de aula. Existe uma pressão excessiva sobre eles, como se as condições de acesso dos alunos e o contexto em que trabalham não estivessem sujeitos a diretrizes, normas e relações de poder presentes tanto na escola quanto na sociedade.

Por outro lado, há a imagem do professor como um artesão independente. Essa visão da identidade docente sugere que os professores atuam como artesãos, construindo conhecimento, habilidades e materiais de ensino de maneira semelhante aos artesãos. Desse modo, os professores trabalham isoladamente em suas salas de aula, acumulando um saber-fazer desenvolvido por meio da prática diária. A aprendizagem é autodirigida e, em grande medida, conservadora, com o professor mantendo o que tem dado bons resultados.

O docente como consumidor: "fast-food" nas salas de aula

Uma visão alternativa da docência, especialmente promovida por instâncias políticas encarregadas do planejamento e regulação da educação, é a concepção do professor como consumidor. Nessa perspectiva, o professor é visto como alguém que consome propostas de reformas elaboradas por elites nacionais, ou importadas de outros países ou regiões. Nessa visão, o professor é considerado meramente um executor de inovações, muitas vezes sem compreendê-las e sem participar de seu desenvolvimento.

Essa abordagem do professor e dos processos de mudança nas escolas desconhece e, por vezes, subestima a realidade da cultura e da prática profissional docente. Acredita-se que as mudanças na educação são processos lineares e facilmente implementados, desde que os professores sejam capazes de entender claramente o que esses processos envolvem. No entanto, os processos de mudança, tanto em indivíduos quanto em organizações, não seguem uma trajetória linear. Portanto, a ideia de tratar o professor como um consumidor de "fast-food" falha quando se tenta, de maneira apressada, modificar elementos estruturais de sua identidade profissional.

A competência não reconhecida e a incompetência ignorada

A percepção do professor como artesão e a conseqüente falta de observação de outros professores em ação resultam em uma realidade na qual os educadores raramente têm a oportunidade de observar seus colegas ensinando. Essa falta de análise e reflexão sobre o próprio trabalho leva à estagnação profissional. Embora existam professores competentes que se dedicam ao seu trabalho e obtêm resultados positivos na aprendizagem dos alunos, também há casos de docentes incompetentes que se escondem no isolamento profissional e comprometem o direito dos estudantes à educação de qualidade.

Para enfrentar esse dilema, alguns países têm implementado a adoção de padrões claros que definem as competências que todo professor deve possuir e demonstrar. Esses padrões atuam como um sistema de controle de qualidade, garantindo um acesso e exercício eficaz da profissão, ao mesmo tempo em que ganham legitimidade social. Eles orientam o desenvolvimento do trabalho profissional, estabelecendo práticas eficazes com base nos resultados desejados. Dessa forma, os padrões se tornam a base para a organização da formação inicial e contínua dos professores.

A influência incompleta dos docentes

Com o avanço da tecnologia e o surgimento dos meios de comunicação de massa, como a televisão e a internet, percebe-se que a escola e o trabalho dos professores estão perdendo sua posição como a principal fonte de influência educativa nas novas gerações. A aprendizagem informal, por meio desses meios, está competindo diretamente com a aprendizagem formal oferecida pela escola. A televisão e a internet se tornaram fontes de modelos, padrões sociais e valores que muitas vezes estão em oposição aos promovidos pela escola.

Além disso, as famílias, que estão se tornando cada vez mais diversas, não são mais aliados confiáveis da escola e dos professores. Esse fenômeno está impactando significativamente a identidade profissional dos docentes, levando-os a reavaliar sua posição e compromisso com certos valores, e a se preocuparem com as influências que ameaçam reduzir o impacto educacional que a escola tradicionalmente teve.

Começar a ensinar: quanto mais difícil melhor

A docência é caracterizada pela falta de atenção dada à integração dos professores iniciantes no ensino. É um período desafiador e de intenso aprendizado, onde precisam adquirir conhecimento profissional e equilibrar suas vidas pessoais. Os professores novatos têm duas tarefas principais: ensinar e aprender a ensinar. Mesmo que tenham recebido uma formação

inicial de qualidade, há aspectos que só podem ser aprendidos na prática, tornando o primeiro ano de ensino um período de sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizado e transição.

Os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes incluem adquirir conhecimento sobre os alunos, o currículo e o ambiente escolar, planejar o ensino de forma adequada, desenvolver um conjunto de habilidades docentes para se manterem na profissão, criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e continuar a desenvolver sua identidade profissional. No entanto, o problema é que, em geral, eles precisam lidar com essas responsabilidades adicionais enquanto enfrentam as mesmas demandas dos professores mais experientes.

Em suma, de acordo com Marcelo (2009), a análise da profissão docente e da construção de sua identidade revela uma série de desafios e constantes que os professores enfrentam em sua prática. Os professores são confrontados com demandas complexas, que perpassam desde a socialização prévia como alunos até a influência das tecnologias e a necessidade de equilibrar múltiplos saberes. A falta de integração dos professores iniciantes no ensino, o isolamento profissional e a competição com outras fontes de influência educativa são questões que exigem uma reflexão e ação contínuas.

Para enfrentar esses desafios, é necessário investir em formação inicial e contínua de qualidade, promover a colaboração entre os professores, reconhecer a importância dos saberes experienciais e estimular a troca de experiências e boas práticas. Somente através de um compromisso contínuo com a melhoria da profissão docente e o reconhecimento de seu papel crucial na sociedade, poderemos garantir uma educação de qualidade, o pleno desenvolvimento dos estudantes e a consolidação de uma identidade profissional docente.

Diante das perspectivas expostas, surgem os seguintes questionamentos: como o estágio se concretiza nos cursos de formação de professores, mais especificamente nas licenciaturas em Ciências Biológicas? Qual é a abordagem adotada e quais aspectos da formação docente ele tem subsidiado? Os saberes e a identidade docente têm sido desenvolvidos? Na próxima subseção, faremos uma revisão das pesquisas que abordam o Estágio Supervisionado como objeto de investigação, o que poderá nos permitir discutir tais questões.

3.3 O Estágio Supervisionado como objeto de investigação: o que dizem as pesquisas no contexto das Licenciaturas em Ciências Biológicas?

Considerando o estágio supervisionado como “um dos pilares da formação inicial e da construção da identidade docente” (ASSAI, BROIETTI, ARRUDA, 2018, p. 3), nesta subseção

apresentamos um panorama acerca das pesquisas que abordam este componente curricular como objeto de investigação em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Para tanto, partimos do levantamento de publicações no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre os anos de 2015 e 2019.

A construção desta subseção obedeceu aos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa bibliográfica (OLIVEIRA, 2007) e, mais especificamente, das pesquisas denominadas estado da arte (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Nesta perspectiva, inicialmente realizamos a definição dos descritores que auxiliaram no direcionamento e delimitação da busca pelas publicações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a saber: estágio supervisionado, estágio curricular, estágio curricular supervisionado e ciências biológicas.

Com o intuito de refinar ainda mais os resultados, realizamos a aplicação de filtros de pesquisa. Desse modo, utilizamos filtros como ano de publicação, levando em consideração as publicações realizadas de 2015 a 2019, bem como filtros que delimitaram as áreas de conhecimento, avaliação e concentração. Nestes últimos selecionamos àqueles relacionados às áreas da educação, ensino-aprendizagem, ensino de ciências, formação de professores, dentre outras áreas correlatas, o que nos levou ao total de 122 trabalhos.

Em seguida, realizamos a leitura dos títulos e palavras-chave dos resultados obtidos, estabelecendo como critério para constituição do *corpus* de análise a presença de termos relativos aos descritores predefinidos. Feito isto, selecionamos 10 trabalhos, sendo duas teses de doutorado e oito dissertações de mestrado. Os trabalhos selecionados foram lidos, levando em consideração o tema, os objetivos, as problemáticas, as metodologias e as conclusões.

Os resultados foram analisados mediante as propostas de análise de conteúdo definidas por Bardin (2016). A pré-análise compreendeu todo o movimento de seleção do corpus acima descrito, além da identificação dos trabalhos selecionados de acordo com o sobrenome do autor e ano de publicação, por exemplo: MELLO-2015. Optamos por esta forma de representação por não haver sobrenomes iguais dentre os materiais selecionados e a utilização de “-” para diferenciar do modelo de citação da ABNT empregado neste trabalho.

A fase de exploração do material compreendeu o processo de leitura exaustiva dos resumos, questões problematizadoras, objetivos e considerações finais das teses e dissertações. Ao realizar este movimento, identificamos uma série de recorrências, convergências e divergências de palavras e temáticas que nos levaram à construção de quatro categorias, a saber: “saberes, identidade e profissionalização docente”, “ação e reflexão docente”, “concepções e percepções dos licenciandos sobre o estágio” e “desenvolvimento profissional”. Por fim, na fase de tratamento dos resultados, foi realizada a interpretação das categorias, nas quais são

atribuídos significados aos dados construídos. As categorias e os trabalhos que as compõem serão apresentados nos próximos parágrafos.

Para fins de organização das informações, inicialmente explicitaremos as características gerais das pesquisas que constituíram o *corpus* desta subseção com informações como: autores, título das publicações, tipo de publicação (tese ou dissertação), local e ano de publicação, questão de pesquisa, objetivos, procedimentos metodológicos e referencial de análise empregado. Posteriormente, apresentaremos a categorização realizada por meio da análise de conteúdo, tecendo considerações acerca do conteúdo e resultados das pesquisas. Nesse sentido, construímos uma série de quadros, nos quais poderão ser observadas as principais informações acerca dos trabalhos selecionados.

Diante disto, destacaremos algumas considerações iniciais sobre o *corpus* analisado. Observa-se que, dentro do espaço de tempo (2015 a 2019) e filtros de pesquisa empregados, a maioria dos trabalhos publicados compreendem dissertações de mestrado (acadêmico e profissional) com o total de oito publicações. Em contraste, as teses de doutorado compreendem apenas dois trabalhos.

Quanto ao volume de publicações ao longo do espaço de tempo definido, nota-se que a maioria das publicações foram realizadas no ano de 2015, com o total de cinco trabalhos, seguido dos anos de 2016 e 2017, ambos com dois trabalhos. No ano de 2018 encontramos apenas uma publicação e para o ano de 2019 não obtivemos resultados. Embora este resultado demonstre uma queda no número de publicação ao longo do tempo, não podemos chegar a uma afirmação mais incisiva devido a falhas de ordem técnica presentes no banco de dados utilizado, além da burocracia enfrentada para a publicação dos trabalhos na plataforma, o que pode explicar a ausência de trabalhos no ano de 2019.

No que tange ao local de publicação encontramos trabalhos publicados na maioria das regiões do país, exceto a região Norte. As regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sul concentram a maioria dos trabalhos, com três publicações cada, distribuídas entre a Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). A região Sudeste apresenta apenas um trabalho publicado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). No quadro 1 é possível visualizar com mais riqueza de detalhes os trabalhos selecionados.

Quadro 2. Trabalhos selecionados para análise.

AUTOR (A)/ IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO	TIPO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO	ANO
Ana Cecilia Romano de Mello (MELLO-2015)	Desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio durante a socialização com os estagiários de Ciências Biológicas	D	UFPR	SUL	2015
Nilda Masciel Neiva Gonçalves (GONÇALVES-2015)	A prática docente dos alunos-mestres de biologia: saberes mobilizados no estágio supervisionado	D	UFPI	NORDESTE	2015
Patricia Santana Reis (REIS-2015)	Experiências, narrativas e experimentações: o Estágio Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas em classes de Educação de Jovens e Adultos	D	UNEB	NORDESTE	2015
Flavio Fraquetta (FRAQUETTA-2015)	Desenhando-me como professor de Ciências Naturais: concepção antes e depois do contato com a sala de aula	D	UNESPAR	SUL	2015
Caciele Guerch Gindri de Bastos (BASTOS-2015)	Iniciando a docência: a construção do perfil profissional na visão dos futuros professores de Ciências da UFPEL	D	UFPEL	SUL	2015
Luzia Cristina de Melo Galvão (GALVÃO-2018)	O estágio supervisionado em ciências biológicas na profissionalização docente e na construção da identidade do futuro professor	T	UFS	NORDESTE	2018
Clarisse Marques de Almeida Dias (DIAS-2017)	O estágio supervisionado obrigatório sob a ótica dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande	D	UFMS	CENTRO-OESTE	2017
Nathalia Coimbra Martins da Rocha (ROCHA-2017)	O papel do estágio supervisionado na formação do professor reflexivo de Biologia: uma discussão dos estagiários a partir dos diários de campo	D	UNIRIO	SUDESTE	2017
Leila Valderes Souza Gattass (GATTASS-2016)	Um estudo de caso sobre o estágio curricular supervisionado na Licenciatura em Ciências Biológicas: possibilidades e limites na Universidade do Estado de Mato Grosso	T	UFMT	CENTRO-OESTE	2016
Quiteria Costa de Alcantara Oliveira (OLIVEIRA-2016)	Formação docente: saberes mobilizados e produzidos no contexto do estágio supervisionado do Instituto Federal	D	UNB	CENTRO-OESTE	2016

Fonte: autor, 2023.

A definição do problema de pesquisa ou questão norteadora constitui etapa fundamental em uma pesquisa científica, no sentido de delimitar o objetivo e orientar a investigação. Do mesmo modo, os objetivos também são essenciais pois expressam o que se pretende responder com a investigação empreendida, os passos que precisarão ser seguidos e o que se pretende alcançar ao término da pesquisa (MINAYO, 1994). Desse modo, no quadro 2 apresentamos as questões norteadoras e os objetivos das pesquisas dos trabalhos selecionados.

Quadro 3. Questões norteadoras e objetivos das teses e dissertações analisadas

TRABALHO	QUESTÃO NORTEADORA	OBJETIVO
GALVÃO-2018	Quais os efeitos do estágio supervisionado na profissionalização docente e na formação da identidade do futuro professor de Ciências e Biologia?	Identificar os efeitos do Estágio Supervisionado na formação da identidade docente e na profissionalização dos professores em Ciências Biológicas por meio da relação entre teoria e prática.
DIAS-2017	Mas será que o estágio realmente proporciona essa interação (teoria e prática)? Qual a compreensão e perspectiva dos alunos sobre o estágio? Como o estágio contribui para a formação inicial?	Investigar as concepções, contribuições e expectativas dos alunos do curso Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMS, Campus de Campo Grande, sobre o estágio.
ROCHA-2017	Como a disciplina de estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas vem contribuindo para a formação do professor reflexivo na perspectiva freireana?	Problematizar os estágios supervisionados como momentos de reflexão sobre a prática docente.
GATTASS-2016	Qual o papel do estágio curricular na formação dos saberes docentes e de que forma o mesmo pode contribuir na profissionalização da docência?	<i>Não explicita os objetivos da pesquisa – subentende-se que o objetivo seja:</i> Analisar a contribuição do Estágio Curricular Supervisionado na formação dos saberes para a docência em Ciências Biológicas.
OLIVEIRA-2016	Em que medida o Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e de Licenciatura em Computação ofertado pelo IFTO, Campus Araguatins, se constitui como espaço de articulação entre teoria e prática e como processo de formação profissional docente?	Analisar o significado atribuído ao Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial de professores proposto pelos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e em Computação do Instituto Federal de Tocantins, Campus/Araguatins na perspectiva de articulação entre saberes teóricos e práticos e no desenvolvimento de habilidades fundamentais à docência.
MELLO-2015	O que o professor aprende na socialização com os estagiários? Que mudanças essa socialização lhe proporciona? Como as condições de seu trabalho influenciam essa aprendizagem? Como sua trajetória pessoal e profissional se relacionam a essa aprendizagem? Que tipo de desenvolvimento profissional está sendo possibilitado para o professor supervisor durante o estágio?	Compreender o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica supervisores de estágio durante a socialização com os estagiários de Ciências Biológicas.
GONÇALVES-2015	Quais as características da prática docente dos alunos-mestres de Biologia e quais as formas de mobilização e aquisição de saberes no Estágio Supervisionado?	Analisar a prática docente dos alunos-mestres de Biologia e as formas de produção e mobilização de saberes no Estágio Supervisionado.
REIS-2015	Quais as contribuições que o estágio supervisionado realizado em classes de Jovens e Adultos traz para a formação dos professores de Ciências Biológicas? Como atuam os estudantes de Ciências Biológicas em turmas de Jovens e Adultos, durante o Estágio Supervisionado?	Compreender as práticas docentes de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, assim como as contribuições desta experiência para a formação de professores.

TRABALHO	QUESTÃO NORTEADORA	OBJETIVO
FRAQUETTA-2015	Quais as concepções que os acadêmicos em formação inicial do curso de Ciências Biológicas apresentam em relação às práticas docentes?	Investigar as reflexões sobre o que é ser professor, antes e depois do contato com a sala de aula, este proporcionado pelo estágio supervisionado obrigatório dos cursos de Licenciatura
BASTOS-2015	Na visão dos acadêmicos, qual o perfil docente está sendo construído ao longo da formação de professores de ciências da UFPEL?	Verificar qual o perfil de professor de ciências que está sendo constituído no Curso de Ciências Biológicas da UFPEL.

Fonte: autor, 2023.

Por meio de uma análise preliminar tanto dos títulos, quanto das questões norteadoras e objetivos das pesquisas selecionadas, observa-se que a maioria dos trabalhos abordam temáticas relacionadas à formação inicial docente, problematizando o estágio como espaço de articulação de saberes teóricos e práticos, como componente curricular que propicia a mobilização e desenvolvimento de saberes docentes, além das concepções e/ou percepções dos licenciandos no que tange às contribuições do estágio para o aperfeiçoamento da prática profissional e construção da identidade docente.

No contexto aqui apresentdo, apenas um trabalho (MELLO-2015) apresentou uma temática bastante distinta do convencional ao abordar o estágio como uma espécie de formação continuada que também pode trazer contribuições à formação do professor supervisor no momento em que este estabelece relações com os estagiários que recebe em sua sala de aula.

Vale destacar que o movimento de identificação das questões norteadoras e objetivos constituiu tarefa árdua durante o desenvolvimento desta etapa da pesquisa. Isto porque um número significativo de trabalhos não apresenta essas informações no resumo da publicação e, em alguns casos, como no trabalho identificado como GATTASS-2016, não foi possível encontrar de forma explícita os objetivos da pesquisa, nem mesmo analisando o trabalho na íntegra. A informação que compõe o quadro acima partiu do que foi possível identificar nas entrelinhas do texto.

Concordamos com Ferreira (2002) ao problematizar pesquisas do tipo estado da arte que partem apenas da leitura dos resumos das publicações. Entendemos que apenas os resumos não são suficientes para fornecerem uma ideia geral da temática investigada, uma vez que por serem muito sucintos e, em muitos casos, apresentarem erros de construção, “não são suficientes para a divulgação dos resultados e das possíveis contribuições dessa produção para a melhoria do sistema educacional” (MEGID, 1999 apud FERREIRA, 2002, p. 266).

Entretanto, salientamos a importância de que o processo de elaboração dos resumos seja cuidadoso e descreva as principais informações da pesquisa como o objetivo geral, a natureza

da pesquisa, a metodologia empregada, o referencial teórico, o campo empírico, as técnicas de coleta/construção de dados, os sujeitos ou objetos e métodos de tratamento dos dados, os resultados e as considerações finais.

De acordo com Garrido (1993 apud FERREIRA, 2002, p. 262), um resumo bem feito facilita o acesso a esses estudos e “agiliza, em muito, a atividade de seleção em busca bibliográfica de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à pesquisa”. Os procedimentos metodológicos também constituem elementos fundamentais na construção de uma pesquisa. De acordo com Minayo (1994, p. 16):

a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...] inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.

Nesta fase da pesquisa são descritos os procedimentos empregados pelo pesquisador para o desenvolvimento da investigação. Nela precisa constar o contexto da pesquisa, os sujeitos participantes ou objetos de investigação, os instrumentos empregados para a construção/coleta de dados, as técnicas e referenciais metodológicos utilizados para realizar o tratamento e categorização desses dados e o referencial teórico que embasa a análise, interpretação e discussão dos resultados obtidos.

Em nossa análise, nota-se que nem todos os trabalhos selecionados apresentam os elementos acima descritos. Ressaltamos, ainda, que assim como ocorreu com as questões norteadoras e objetivos, os procedimentos metodológicos também não foram descritos no resumo de parte dos trabalhos analisados. Para ter acesso a essas informações tivemos que, quando presente, realizar a leitura do capítulo metodológico dos trabalhos. No quadro 3 sintetizamos os principais procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas analisadas.

Quadro 4. Procedimentos metodológicos empregados pelos trabalhos analisados.

TRABALHO	TIPO DE PESQUISA	CONTEXTO/SUJEITOS	COLETA DE DADOS	TRATAMENTO DOS DADOS	REFERENCIAL DE ANÁLISE
GALVÃO-2018	Abordagem quanti-qualitativa	46 recém-ingressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe, Campus de São Cristóvão - SE e 36 licenciandos que estavam cursando as disciplinas de Estágio Supervisionado do mesmo curso.	Questionário e grupo focal	Análise de conteúdo (Bardin, 2009) Método de análise do grupo focal de (Gatti, 2005)	Selma Garrido Pimenta, António Nóvoa e Maurice Tardif e seus colaboradores
DIAS-2017	Abordagem qualitativa	40 alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.	Questionário	Análise de conteúdo (Bardin, 2011)	Não explícita
ROCHA-2017	Não explícita	1 estagiário do curso de Ciências Biológicas da UNIRIO	Diários de campo	Não explícita	Paulo Freire Richard Rorty
GATTASS-2016	Pesquisa Qualitativa; Estudo de Caso.	6 alunos egressos da primeira turma do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na Modalidade a Distância (DEAD/UNEMAT.)	Projeto Pedagógico e o Programa do estágio; Entrevistas abertas.	Análise de conteúdo (Bardin, 2009)	Dewey (1959), Shulman (1986), Schön (1992), Freire (2000), Gauthier (1998), Nóvoa (2002), Tardif (2002), Pimenta (2005) Lima (2008), Krasilchick e Carvalho (2013).
OLIVEIRA-2016	Abordagem qualitativa; Documental.	Licenciaturas em Ciências Biológicas e Computação, ofertadas pelo IFTO, Campus Araguatins (TO). Teve 13 participantes proporcionalmente aos dois cursos, sendo: 8 alunos, 2 supervisores de estágio, 1 professor do referido componente curricular e 2 professores regentes das escolas.	Documentos legais normalizadores das políticas nacionais para formação de professores, dos projetos pedagógicos dos cursos, do regulamento de Estágio Curricular Supervisionado; Observação metódica; Entrevista semiestruturadas; Questionário.	Não explícita	Pimenta (2009), Pimenta e Lima (2012), Rios (2010), Freire (2011), Campos (2007), Tardif (2012), Nóvoa (1995), Canário (2001), Piconez (2003), Gatti (2010), Libâneo (2010), Demo (2005), Chizzotti (2006), Gatti (2010).
MELLO-2015	Abordagem qualitativa	5 professores supervisores de estágio que trabalham em escolas públicas estaduais em Curitiba e receberam estagiários do curso de Ciências Biológicas de uma universidade pública da cidade.	Entrevistas semiestruturadas	(LESSARD-HÉBERT et al., 2012)	Bourdieu (1983), Day (2005)

TRABALHO	TIPO DE PESQUISA	CONTEXTO/SUJEITOS	COLETA DE DADOS	TRATAMENTO DOS DADOS	REFERENCIAL DE ANÁLISE
GONÇALVES-2015	Abordagem qualitativa	8 discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPI - Campus Senador Helvídio Nunes de Barros que realizavam o Estágio de Regência em escolas da rede pública de ensino do município de Picos e 8 docentes da rede pública de ensino que são graduados em Biologia e são supervisores de estágio.	Questionário misto; Entrevista Semiestruturada.	Análise de conteúdo (BARDIN, 2011)	Krasilchick (1987, 1983), Brito (2007), Delizoicov; Angotti (1990), Imbernón (2007, 2010), Mendes Sobrinho (2002, 2007, 2011), Nóvoa (1992, 1995, 2000), Carvalho (2001), Marandino, Selles e Ferreira (2009); Pimenta (2011).
REIS-2015	Pesquisa qualitativa; Abordagem (auto)biográfica.	6 alunos que cursaram os componentes curriculares Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II na Universidade do Estado da Bahia, Campus VI, município de Caetité, interior da Bahia.	Memoriais de formação; Entrevistas narrativas; Observações das aulas de estágio.	Não explícita	Não explícita
FRAQUETTA-2015	Pesquisa qualitativa	16 licenciandos do terceiro ano do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná – <i>Campus</i> de Paranaíba	Observação participante; Questionamento: Que tipo de professor gostaria de ser e para que sociedade? Assim como a elaboração de um desenho que delineasse o significado que tem para o acadêmico em ser um professor de Ciências.	Thomas; Pedersen e Finson (2001)	Não explícita
BASTOS-2015	Pesquisa qualitativa; Estudo de caso.	12 alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPEL, ingressantes no ano de 2012, matriculados na Disciplina de Estágio Supervisionado II.	Questionários semiestruturados e individualizados; Observação não participante da prática pedagógica no Ensino de Ciências (com apenas 2 sujeitos).	Análise de Conteúdo (Minayo, 1992)	Não explícita

Fonte: autor, 2023.

Com base na análise das teses e dissertações e construção do quadro acima, constatamos que a maioria das pesquisas utilizam a abordagem qualitativa para realizar suas respectivas investigações. Ademais, observa-se que apenas uma pesquisa (GALVÃO-2018) caracteriza-se como quanti-qualitativa, abordagem de pesquisa que mescla elementos da pesquisa qualitativa e quantitativa. O trabalho denominado como “ROCHA-2017”, embora apresente aspectos que o classifiquem como uma pesquisa qualitativa, em nenhum momento explicita que o trabalho segue os pressupostos epistemológicos deste tipo de abordagem.

Quanto ao tipo de pesquisa, a maioria dos trabalhos não explicita esta informação. Desse modo, conseguimos identificar apenas pesquisas do tipo estudo de caso em GATTASS-2016 e BASTOS-2015, pesquisa documental em OLIVEIRA-2016 e pesquisa autobiográfica em REIS-2015. Para Godoy (1995) o estudo de caso caracteriza-se como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente, visando ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular.

A pesquisa documental, como o próprio nome sugere, é um tipo de pesquisa que tem o documento como objeto de investigação. Este tipo de pesquisa constitui um procedimento que utiliza de diferentes métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos, dos mais variados tipos, que ainda não passaram por um tratamento analítico (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Por sua vez, a pesquisa autobiográfica é um tipo de pesquisa que utiliza de diversas fontes, como: narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral que auxiliam na construção de um memorial dos sujeitos. De acordo com Abrahão (2003, p. 80) neste tipo de pesquisa a memória constitui componente fundamental “na característica do (a) narrador(a) com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo”.

No que se refere aos instrumentos utilizados para a coleta/construção dos dados, vale destacar que a maioria dos trabalhos associam diferentes instrumentos de coleta para construir seus dados. Observamos que o questionário é o instrumento mais utilizado, seguido das entrevistas e das observações. Instrumentos diferentes destes são vistos apenas em GALVÃO-2018 que, associado ao questionário, utiliza a técnica do grupo focal e FRAQUETTA-2015, que utiliza desenhos como forma de coletar seus dados.

Para o tratamento dos dados coletados, a Análise de Conteúdo se destaca como a mais utilizada. Identificamos quatro trabalhos que utilizaram as técnicas de análise definidas por Laurence Bardin e um trabalho com as definidas por Maria Cecília Minayo. Vale ressaltar que quatro trabalhos não explicitam nenhum tipo de referencial empregado para o tratamento dos

dados, fato preocupante visto que, ao nosso olhar, pode comprometer o rigor científico empregado na investigação.

Do mesmo modo, um número significativo de pesquisas não explicita o referencial teórico utilizado para a análise e interpretação dos dados. Por outro lado, quando possível a identificação, constatamos que os autores mais referenciados são: Selma Garrido Pimenta, António Nóvoa e Maurice Tardif com seus respectivos colaboradores.

Até aqui realizamos uma caracterização geral dos trabalhos selecionados. Nos próximos parágrafos apresentaremos o resultado da categorização realizada na presente subseção, apontando os principais resultados das pesquisas selecionadas. Ao longo do processo de categorização, foi possível identificar quatro categorias. Desse modo, no quadro 4 são apresentados as categorias delimitadas, suas respectivas descrições e os trabalhos que as compõem. Em seguida discutiremos cada uma das categorias, apresentando fragmentos representativos dos trabalhos analisados.

Quadro 5. Categorização do corpus da pesquisa

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	TRABALHOS
Saberes, Identidade e Profissionalização Docente	Trabalhos que versam sobre a articulação entre saberes teóricos e práticos, a construção e mobilização de saberes docentes, bem como implicações do estágio para a construção da identidade enquanto professor e profissionalização docente. Unidades de registro: teoria e prática, saberes e saberes docente, identidade docente, profissionalização docente.	GALVÃO-2018; GATTAS-2016; OLIVEIRA-2016; GONÇALVES-2015.
Ação e Reflexão Docente	Trabalhos que versam sobre a prática docente, seja ela como espaço de reflexão ou o estágio como espaço de aperfeiçoamento desta. Unidades de registro: prática docente, ação docente, práticas pedagógicas.	ROCHA-2017; REIS-2015
Concepções e Percepções dos Licenciandos Sobre o Estágio	Trabalhos que versam sobre as concepções ou percepções acerca da realização do estágio e as contribuições que este componente curricular os trouxe. Unidades de registro: concepção, percepção, visão dos licenciandos	DIAS-2017; FRAQUETTA-2015; BASTOS-2015
Desenvolvimento Profissional	Trabalhos que versam sobre o estágio enquanto formação continuada e as contribuições que podem trazer para o professor em exercício. Unidades de registro: desenvolvimento profissional, ideia de formação continuada.	MELLO-2015

Fonte: autor, 2023.

De maneira geral, os trabalhos alocados na categoria *Saberes, Identidade e Profissionalização Docente*, demonstram o estágio supervisionado como um componente curricular que possibilita a construção de saberes inerentes à profissão docente. Os resultados indicam que saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais foram construídos e mobilizados pelos alunos durante a realização do estágio supervisionado. De acordo com o trabalho de Gonçalves (2015), a mobilização e/ou construção destes saberes ocorre em diferentes momentos como:

[...] na escolha de recursos didáticos para o ensino, no diagnóstico do nível de conhecimento dos alunos, na elaboração de planos de aula, na confecção de jogos didáticos, na elaboração de atividades escolares, no relacionamento com alunos e professor supervisor e durante a reflexão sobre sua prática. A mobilização dos saberes ocorre em momentos de tomada de decisão para superação dos desafios cotidianos e próprios da profissão docente. (GONÇALVES, 2015, p. 128)

No contexto do estágio supervisionado, os alunos começam a perceber a escola sob outra ótica, em outras palavras, começam a perceber a escola com o olhar de professores. Ao realizar este movimento, os alunos identificam os condicionantes do campo de atuação profissional. No trabalho de Oliveira (2016), os estagiários relatam inúmeras dificuldades relativas a:

[...] estrutura física e equipamentos tecnológicos para a implementação das aulas planejadas; grande quantitativo de atividades extracurriculares que acabam comprometendo o cronograma planejado; distanciamento entre a instituição formadora e as escolas campo, no que se refere ao envolvimento de toda a equipe como corresponsável pela formação dos alunos no âmbito da prática do estágio supervisionado (OLIVEIRA, 2016, p. 111).

Essa aproximação do ambiente escolar, para Galvão (2018) não reforçou nos sujeitos o desejo de “ser professor”, uma vez que, por meio do contato com a realidade do ambiente escolar, vivenciados durante a prática do estágio, os licenciandos, ao final deste componente curricular, não desejavam seguir na profissão. Tal fato revela um possível impeditivo de construção de uma identidade docente.

Ademais, percebe-se que as experiências vivenciadas no contexto do estágio fomentam diversos sentimentos e expectativas nos licenciandos que vão desde frustrações e medo de enfrentar o novo, até ao sentimento de realização e motivação para dar continuidade ao movimento de formação. Entretanto, como reflexo da formação, marcada pela dicotomia entre teoria e prática e disparidade entre saberes disciplinares e pedagógicos, os licenciandos apresentam o que no trabalho de Oliveira (2016) é denominado como postura pragmática.

Ao assumirem esta postura, os discentes veem o estágio como um laboratório de testagem de conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial, uma vez que não veem a relação dos conhecimentos aprendidos na universidade com o currículo do ambiente escolar.

Para Gattass (2016), isso é indício de uma dificuldade de compreensão da concepção do estágio enquanto tempo e espaço para o desenvolvimento dos saberes que envolvem a profissão docente. Nesse sentido, os trabalhos desta categoria apontam para a necessidade de integração das disciplinas pedagógicas com as que compõem o núcleo específico do curso de licenciatura, bem como um estreitamento das relações entre universidade e escola como forma de minimizar esta problemática.

No que se refere à categoria *Ação e Reflexão Docente*, evidencia-se o estágio como importante espaço de reflexão na e sobre a ação docente. No trabalho de Reis (2015), que analisou o estágio supervisionado em uma turma de EJA, é destacado que o estágio nessas turmas é relevante para o crescimento pessoal e profissional dos licenciandos.

A autora evidencia ainda que o espaço da EJA é um lugar de produção de sentidos para a docência, fundamental para os futuros professores de Ciências e Biologia, uma vez que as angústias e superações experienciadas, as relações estabelecidas com o professor tutor e as práticas desenvolvidas durante as regências, oferecem aos licenciandos condições para uma atuação profissional adequada e reflexiva.

Por outro lado, Rocha (2017), que por meio da análise dos diários de campo dos estagiários, problematiza o estágio supervisionado como momento de reflexão sobre a prática docente, evidencia uma mudança nas ações e processos reflexivos dos licenciandos ao longo do estágio. A autora percebe um avanço em termos de riqueza de detalhes nos relatos, além de análises mais aprofundadas que indicam maior capacidade de reflexão tanto sobre o que vivenciam no estágio quanto sobre os próprios diários escritos. O estagiário, segundo a autora, apresenta de forma mais clara a capacidade de autoavaliação e de reflexão sobre suas posturas diante das turmas. Rocha (2017) destaca ainda que os diários:

passam a contemplar uma análise da percepção das reações dos alunos diante das aulas e dos acontecimentos, além de começar a refletir sobre as causas e consequências das próprias ações e das ações do professor regente das turmas [...] (ROCHA, 2017, p. 53).

No que tange às ações dos professores supervisores, percebe-se que eles também exercem função primordial para a ação e formação profissional dos licenciandos. No trabalho de Rocha (2017) isso é evidenciado quando um dos diários revela admiração do licenciando em relação ao professor supervisor no que se refere à forma como ele faz a gestão da classe e da matéria, bem como estabelece relações com os alunos e os próprios estagiários. Nesse sentido, Rocha (2017) salienta a importância de que o professor regente da turma participe ativamente no processo de formação do estagiário, tendo consciência de que seus atos implicarão diretamente na formação do licenciando.

Na categoria *Concepções e Percepções dos Licenciandos Sobre o Estágio*, percebe-se que uma concepção recorrente entre os licenciandos se refere ao estágio como um lugar de colocar em prática os conhecimentos aprendidos na universidade. Isso fica bastante evidente no trabalho de Dias (2017):

[...] os alunos esperam do estágio um ambiente prático de treinamento de sua ação docente, orientada pelos professores orientadores e supervisores [...] os alunos anseiam por materiais que possam abordar sobre a realidade escolar, de modo a simplificar pontos positivos e negativos da profissão, além de ter acesso a casos e exemplos de métodos que foram aplicados e tiveram sucesso (DIAS, 2017, p. 113-114).

Essa visão pragmática do estágio dá-se mais uma vez em decorrência da dicotomia entre teoria e prática e a disparidade entre os conteúdos vistos ao longo do processo formativo e o que realmente representa o espaço escolar. Na fala dos estagiários é recorrente a necessidade de maior aproximação entre universidade e escola, como pode ser observado no trabalho de Bastos (2015), em que os alunos fazem algumas sugestões para o processo de formação inicial:

[...] como a inserção de mais práticas desde o início do curso, as aulas mais voltadas para o ensino de ciências, disciplinas pedagógicas mais significativas e, ainda uma maior aproximação entre a universidade e as instituições de ensino. os sujeitos sugerem uma reestruturação no currículo a fim de melhorar a dinâmica dos estágios supervisionados (BASTOS, 2015, p. 106).

De acordo com Fraquetta (2015), é a partir do contato direto com a sala de aula, que os futuros professores vivenciam a sua carreira futura e são conduzidos a uma reflexão a partir da experiência docente ao longo do estágio. Os estagiários começam a dimensionar o real significado que tem o “ser professor”, ressaltam a importância de estar em constante atualização, além de revelarem uma série de inseguranças em relação à prática docente. Dentre as inseguranças, Fraquetta (2015) revela que os estagiários destacam as relações interpessoais, o domínio dos conteúdos e as possíveis frustrações.

O autor acrescenta que, para os futuros professores, o estágio supervisionado, pode ser um momento de decisão em permanecer na docência ou escolher um novo caminho ao se depararem com a realidade escolar. Esse último aspecto também foi observado no trabalho de Dias (2017). De acordo com a pesquisa da autora, existe uma preferência dos alunos por lecionar no ensino superior em seu futuro profissional à medida que “o aluno da graduação percebe a diferença das condições de trabalho e a realidade dos dois “mundos” e por isso prefere o âmbito universitário para atuar profissionalmente” (DIAS, 2017, p. 114).

Por fim, na categoria Desenvolvimento Profissional, apenas um trabalho foi alocado. Neste trabalho, Mello (2015) busca compreender o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica supervisores de estágio durante a socialização com os estagiários de

Ciências Biológicas. Apoiada na análise sociológica de Pierre Bourdieu, Mello (2015) argumenta sobre a existência de uma violência simbólica exercida pela universidade sobre a escola e, conseqüentemente, sobre o professor supervisor que o destitui de autonomia.

Embora o estágio contribua para o desenvolvimento profissional dos docentes supervisores, a autora evidencia uma dependência desses professores em relação aos conhecimentos produzidos pela universidade que precisa ser rompida, uma vez que tal dependência caracteriza-se como relações tecnicistas e pouco autônomas.

Nesse sentido, Mello (2015) recomenda que haja investimento em parcerias entre universidade e escola que não reforcem esse tipo de violência e possibilitem que o estágio supervisionado, articulado com as necessidades formativas dos professores supervisores, extrapolem a lógica tecnicista no trabalho do professor, estimulando a autonomia da escola e dos professores supervisores, contribuindo para o desenvolvimento profissional destes indivíduos.

De maneira geral, a análise aqui empreendida corrobora com os resultados das pesquisas já realizadas em torno do estágio supervisionado. Ao longo desta etapa da pesquisa destacamos o estágio curricular como um espaço de construção e mobilização de saberes, de construção da identidade profissional e profissionalização docente e aprimoramento da formação docente seja ela inicial ou continuada.

Entretanto, observamos também que as problemáticas que permeiam esse componente curricular ainda resistem. O estágio continua a ser desenvolvido em seu sentido mais tradicional e conservador, dividido entre as etapas de observação, participação e regência, sem muitos momentos de reflexão. Ademais, é recorrente a concepção do estágio como uma espécie de “laboratório de aula prática” em que o licenciando põe em prática os conhecimentos adquiridos ao longo de seu processo formativo. O estágio como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, que também produz saberes, é uma concepção inexistente.

Ao tratar dos aspectos teórico-metodológicos empregados nas pesquisas selecionadas, nossos resultados apontam para a necessidade de maior rigor científico-metodológico para a realização da pesquisa educacional. No corpus analisado muitos trabalhos não discriminam em seus resumos e, em alguns casos, nem ao longo do trabalho, elementos fundamentais de uma pesquisa científica como: objetivo, abordagem epistemológica utilizada, referencial metodológico para o tratamento dos dados e delimitação das categorias de análise apresentadas e o referencial teórico utilizado para a análise desses dados.

Em suma, entendemos que o *corpus* de nossa análise não é suficiente para chegarmos a generalizações mais incisivas no que concerne ao estágio supervisionado nos cursos de

licenciatura em ciências biológicas como campo de pesquisa. Entretanto, esperamos que os resultados aqui apresentados possam contribuir para a ampliação desse campo de investigação, suscitando pesquisas colaborativas e em rede que busque em outras bases de dados e análise um número de trabalhos mais significativo para que, de fato, possamos compreender a que passos caminha o estágio como campo de investigação, suas lacunas, experiências exitosas e novas perspectivas de investigação e análise.

4 A CRISE SANITÁRIA E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: NOVAS CONFIGURAÇÕES PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Nesta seção é caracterizada a pandemia de COVID-19 apontada como uma crise sanitária e humanitária, que intensificou as tensões dilacerantes de nossa organização social e nos revelou um mundo atravessado por muitas crises e carente de mudanças (LIMA; BUSS; PAES-SOUZA, 2020). Dentre estas crises é descrita na primeira subseção aquela referente ao contexto educacional, que impactou de maneira sem precedentes diversos níveis e modalidades da educação básica e superior, caracterizando-se como a maior interrupção do processo de ensino-aprendizagem da história da educação mundial (NEVES; ASSIS; SABINO, 2021).

Neste ínterim é apresentado o Ensino Remoto Emergencial (MARCON; REBECHI, 2020) como alternativa à crise emergente e, como desdobramento, o Estágio Supervisionado Remoto (SOUZA; FERREIRA, 2020). Nesta direção, esta nova configuração assumida pelo Estágio Supervisionado é colocada em análise na segunda subseção por meio da qual é interpelado quanto a sua sistematização e operacionalização na pandemia em curso e seus reflexos sobre a formação inicial docente.

4.1 A pandemia de COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial

A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou em 11 de março de 2020 a pandemia de COVID-19 ocasionada pelo novo coronavírus denominado Sars-CoV-2. Coronavírus são vírus causadores de infecções respiratórias em uma variedade de animais, incluindo aves e mamíferos. Sete coronavírus são reconhecidos como patógenos em humanos, dentre os quais está o causador da doença em questão descoberto em dezembro de 2019 em Wuhan, na China (FARIAS, 2020; LANA et al. 2020).

Embora os sintomas sejam semelhantes aos da gripe (febre, dor de cabeça, dor no corpo e tosse seca), trata-se de uma pneumonia forte com sério comprometimento da capacidade respiratória. A letalidade da Covid-19 é baixa, mas tem capacidade de transmissão muito alta, o que eleva substancialmente o número de óbitos (FARIAS, 2020). Até meados do mês de

novembro de 2022 a COVID-19 causou mais de 6,61 milhões de óbitos, com aproximadamente 635 milhões de infectados (OUR WORLD IN DATA, 2022). No Brasil, a condução criminosa da crise sanitária pelo Governo Federal chegou a elevar o país à condição de epicentro da pandemia de Covid-19, atingindo lamentáveis recordes que somam mais de 34,9 milhões de casos e 689 mil mortes (CSSEGISANDDATA, 2022).

Dentre as medidas adotadas para a contenção dos casos de contaminação pelo patógeno, foi recomendado o distanciamento e isolamento social, que limitou o fluxo populacional em espaços públicos. Desse modo, diferentes setores da sociedade tiveram que fechar as portas, inclusive escolas e universidades. Ao longo de 2020 houve a publicação de uma série de decretos e portarias, que, entre outras questões, determinaram a suspensão das aulas presenciais em todo o território nacional. Como alternativa tivemos a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 que resolveu:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020a).

Nesse sentido, professores e alunos migraram para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, no que se convencionou chamar de Ensino Remoto Emergencial (ERE) (MOREIRA; HENRIQUES, BARROS, 2020). De acordo com Marcon e Rebecchi (2020), o ERE constitui uma modalidade alternativa e provisória de manutenção das práticas pedagógicas em circunstâncias críticas, que envolve a utilização de soluções educacionais para um ensino totalmente remoto com o objetivo de “tornar possível o acesso à educação e ao suporte educacional de uma forma que seja de rápida configuração e de disponibilização confiável durante uma emergência ou crise” (MARCON; REBECHI, 2020, p. 96). Para Araújo (2021):

a sincronia (todos compartilham o mesmo tempo, mas não o mesmo espaço) é parte característica do ERE e as ferramentas mais comuns são aplicativos que permitem videochamadas ou que possibilitam a simulação da sala de aula no espaço virtual online. Pode-se também adotar a modalidade híbrida, em que materiais são impressos e utilizados em conjunto com mídias de áudio e vídeo off-line (ARAÚJO, 2021, p. 7).

Embora seja desenvolvido em espaços virtuais, o ERE não configura como Educação à Distância, uma vez que esta última exige técnicas especiais de desenho de cursos e instrução, métodos especiais de comunicação através da eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos essenciais organizacionais e administrativos (MOORE, 1996). Ademais, envolve design, planejamento e avaliação cuidadosos e específicos, que utilizam diferentes modelos sistemáticos de planejamento e desenvolvimento que refletem sobre sua qualidade, processo

que esteve ausente no ERE, dado seu caráter imediatista que exigiu improvisação de soluções rápidas em circunstâncias não ideais (MARCON; REBECHI, 2020).

Dessa forma, o ERE “provocou, abruptamente, um movimento de ruptura das bases tecnológicas, espaciotemporais e epistemológicas sobre as quais a instituição escola foi erigida” (ALMEIDA; SCHEIFER, 2021, p. 197) e intensificou um desafio já existente à educação: a utilização das tecnologias como parte integrante dos processos de ensino-aprendizagem. De forma repentina, os professores tiveram que lidar com ferramentas de gravação e edição de vídeo, plataformas de videoconferência, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), dentre outras ferramentas digitais que, até então, encontravam certas dificuldades para manuseá-las e incorporá-las em suas práticas de ensino.

Nesta direção, questionamentos sobre como mediar as práticas pedagógicas por meio das tecnologias ou como operacionalizá-las nesse novo contexto educacional impulsionaram uma série de publicações ao longo da pandemia (RONDINI, PEDRO; DUARTE, 2020; OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020; ALVES, 2020; CUNHA, SILVA; SILVA, 2020; RIBEIRO JUNIOR; FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2020; ALFARO; CLESAR; GIRAFFA, 2020), que discutem os dilemas, desafios, perspectivas e possibilidades do ERE com o intuito de contribuir para a formação e atuação docente nesse novo cenário.

Ademais, estas pesquisas indicam que embora essa realidade imposta pela pandemia seja desafiadora, ela trouxe novas possibilidades para os processos de ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere à solidificação de práticas pedagógicas mediadas por novas tecnologias. Entretanto, relatam uma série de dificuldades em lidar com o processo de migração dos espaços físicos para os virtuais, que perpassam desde a desigualdade de acesso à internet e equipamentos digitais até a formação de professores para o manuseio destas ferramentas.

Levando em consideração que “toda aprendizagem, em todos os tempos é mediada pelas tecnologias disponíveis” (KENSKI, 2003, p. 3), destacamos aqui a centralidade assumida, neste contexto, pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que segundo De Jesus et. al (2018, p.3), “caracterizam-se pela transmissão dos conteúdos por meio da digitalização e da comunicação em redes”. Portanto, compreendem “todos os aparatos tecnológicos e midiáticos, virtuais, digitais e reais que promovem a produção, reprodução, armazenamento, modificação e troca de informação e comunicação a toda população por diversos meios” (FERREIRA, 2017, p. 20). Com base nesta definição, podemos citar como exemplos: a internet, computadores, smartphones, tablets, softwares, aplicativos, smart TVs, lousas e jogos digitais, redes sociais, metaversos, AVA, dentre outros.

Kenski (2003) argumenta que as TDIC criaram tempos e espaços educacionais e possibilitaram formas de aprendizagens diversas, uma vez que proporcionam processos intensivos de interação, de integração e até mesmo a imersão total do aprendiz nos processos de aprendizagem. Entretanto, essas tecnologias também criaram desafios. As TDIC têm suas especificidades e sua utilização não é sinônimo de garantia de aprendizagem. De acordo com a autora, “é preciso saber aliar os objetivos de ensino com os suportes tecnológicos que melhor atendam a esses objetivos” (KENSKI, 2003, p. 5).

Entretanto, no contexto do ERE observou-se a mera simulação no virtual daquilo que ocorria no espaço físico de sala de aula em que o uso de tecnologias digitais manteve a escola e as práticas pedagógicas dela procedentes como “um dispositivo a serviço da produção de um tipo de conhecimento grafocêntrico, tipográfico e linear, de um (professor) para muitos (alunos)” (ALMEIDA; SCHEIFER, 2021, p. 1199). Desta forma, destacaram-se práticas pedagógicas mediadas por TDIC redundantes em relação àquelas realizadas antes da pandemia. “Isto é, práticas que, apesar de apoiarem-se em recursos digitais, instauram um fazer em que o já conhecido é travestido em novas roupagens, sem que a mentalidade do digital, traduzida pelos valores, sensibilidades e disposições que ela engendra, orientem o trabalho pedagógico” (ALMEIDA; SCHEIFER, 2021, p. 1199).

Nesse sentido, “saber utilizar adequadamente essas tecnologias para fins educacionais é uma nova exigência da sociedade atual em relação ao desempenho dos educadores” (KENSKI, 2007, p. 5). Embora seja forte a narrativa das TDIC como ferramentas potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem, sua utilização precisa ser cuidadosa para que, sob o discurso das práticas inovadoras atrelado a elas, não seja feita a mera transposição dos métodos tradicionais, em novos ambientes de aprendizagem, que reproduzem, com novas tecnologias, velhos paradigmas educacionais. É preciso que a utilização das TDIC esteja aliada aos conhecimentos das ciências da educação e metodologias de ensino-aprendizagem para que, de fato, possam ser pedagogicamente eficientes nas atividades educacionais.

Embora a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 autorizasse, em caráter excepcional, a substituição de aulas presenciais por aulas online, a realização de práticas relacionadas aos estágios supervisionados encontrava-se vedada por ela. Entretanto, tivemos a publicação da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 que, dentre outras providências, revogou a Portaria nº 343 e determinou que os estágios também poderiam ser realizados de forma online. De acordo com o documento:

§ 3º No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de

Educação - CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE (BRASIL, 2020b).

Somando a este documento, o Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou o Parecer CNE nº 9/2020, homologado em 08 de junho de 2020 que recomendou a adoção de “atividades não presenciais de práticas e estágios, especialmente aos cursos de licenciatura e formação de professores” (BRASIL, 2020c). De acordo com o parecer:

No caso dos cursos de licenciatura ou formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc. (BRASIL, 2020c).

Acompanhando as transformações sofridas pelos processos de ensino-aprendizagem em decorrência da pandemia gerada pelo novo coronavírus, as instituições de ensino superior também passaram a desenvolver suas atividades pedagógicas de forma remota. Nesse contexto, o estágio supervisionado, componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura, foi objeto de uma série instruções normativas de regulamentação e flexibilização para sua realização de forma remota no contexto da pandemia.

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA), instituição de ensino superior que abriga o curso de licenciatura que será analisado na presente proposta de investigação, na Instrução Normativa nº 04/2020, que dispõe sobre a realização das atividades de estágio curricular obrigatório no período letivo 2020.1 no âmbito dos cursos de graduação, em função da pandemia da COVID-19, determinou que:

Art. 1º. O estágio curricular obrigatório deve ser realizado, preferencialmente, por meio remoto, semipresencial ou por escala de revezamento, conforme a natureza das atividades de cada curso de graduação, de modo a atender aos protocolos de saúde e de segurança recomendados para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19) (UFMA, 2020, p. 2)

Este documento regulamentou um novo formato para o desenvolvimento do estágio supervisionado. Nele, em casos em que as instituições concedentes de estágio não tenham possibilidade de retorno às atividades presenciais, que é o caso das escolas, o estágio supervisionado pode ser realizado de forma remota, seguindo a modalidade que se convencionou chamar de *home office*. No que se refere mais especificamente à configuração do estágio supervisionado para os cursos de licenciatura, a referida instrução normativa instituiu que:

Art. 3º. As atividades práticas de estágio curricular obrigatório dos cursos de Licenciatura poderão ser substituídas pela realização de atividades remotas, desde que seja assegurado o registro das atividades desenvolvidas no estágio e garantida a participação do Supervisor Técnico da instituição Concedente e do Supervisor

Docente nas etapas de planejamento e execução das atividades remotas (UFMA, 2020, p. 2).

Com base nestas regulamentações foi possível viabilizar a realização das atividades relativas aos estágios supervisionados obrigatórios, o que exigiu o redimensionamento dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, focados na presencialidade, para atividades que considerassem o ciberespaço como ambiente de aprendizagem. Neste contexto, surgiu o denominado Estágio Supervisionado Remoto (ESR). O estágio nesta modalidade acompanha o desenho adotado pelo ERE. Nele, estudantes de licenciatura podem desenvolver as atividades referentes ao referido componente curricular mediadas ou não por TDIC em espaços virtuais de aprendizagem.

Entendendo o Estágio Supervisionado como componente essencial para formação de professores, que possibilita o contato com elementos indispensáveis para a construção da identidade profissional docente, Souza e Ferreira (2020) nos convidam a refletir sobre a possibilidade de sua oferta em formato remoto.

Na tentativa de preservar o aspecto constituinte da profissionalização docente inerente ao estágio, as autoras apresentam “desenhos didáticos para a realização do estágio supervisionado remoto que preserve a tríade de sujeitos institucionais que o sustenta, bem como o exercício profissional na escola da educação básica”, apontando a etnografia virtual como direcionamento para sua viabilização (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 15)

Nesse sentido, defendem que a escola e, conseqüentemente, a sala de aula seja espaço privilegiado para a realização dos estágios, uma vez que o desenvolvimento de atividades neste espaço “é uma condição singular para a compreensão e planejamento das práticas de estágio” (SOUZA; FERREIRA, 2020, p.7). Ademais, sugerem a superação dos estágios concebidos apenas como atividade prática, propondo sua realização por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão, com o intuito de “diversificar as práticas de estágio supervisionado para e possibilitar integração formativa com componentes do currículo do curso de licenciatura” (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 6). Segundo as autoras, os estágios realizados nesta perspectiva,

direcionam a pesquisar o ensino, o cotidiano escolar, as metodologias e práticas pedagógicas específicas das licenciaturas em curso pelos professores em formação inicial. Essa matriz confere unidade temática ao componente estágio supervisionado, sob a compreensão da docência como práticas discursivas.

Outro ponto ressaltado pelas autoras se refere à manutenção das interações desenvolvidas entre professor formador, professor supervisor e professor em formação inicial (estagiário), pois esta interação oportuniza a (re)construção de saberes que impactam a formação docente. Nas palavras de Souza e Ferreira (2020),

há tensões que são assumidas pelo estagiário que, no encontro com o professor da educação básica, são transformadas em aprendizagens da docência, daí a necessária presença desse outro sujeito para se refletir e refratar a sua formação, uma vez que nos transformamos ante as responsabilidades que nos são atribuídas para o reconhecimento e o funcionamento da gestão pedagógica da escola e da própria metodologia da sala de aula (FERRAZ; FERREIRA, 2020, p. 8).

Na perspectiva apresentada pelas autoras, se assegurados os aspectos outrora mencionados no processo de reconfiguração dos estágios supervisionados para os moldes do ERE, será possível preservar suas contribuições para a profissionalização docente. Nesse sentido sugerem como arquitetura curricular:

- a) realização de aulas on-line com o grupo de estagiários para planejamento e elaboração da proposta de estágio;
- b) formação para uso de ambiente digital, tanto para licenciandos, como para docentes;
- c) realização de encontros virtuais com o (a) professor (a) da educação básica para apresentação e ajustes necessários à proposta de estágio;
- d) retomada das atividades de ensino na escola da educação básica, com garantia de acesso às tecnologias envolvidas nas práticas de ensino remoto, participação e frequência dos estudantes da educação básica.
- e) garantia de acesso e inclusão digital.

Por outro lado, Ferraz e Ferreira (2021) temem que seja ainda mais fragilizada a relação entre universidade e escola, dada a impossibilidade de realização do estágio nesse espaço. Esse fato acarretaria prejuízo aos processos formativos, uma vez que “as interações estabelecidas entre essas duas instâncias formativas trazem aprendizagens significativas para esses sujeitos, implicando em processos reflexivos que ultrapassam a dimensão individual” (FERRAZ; FERREIRA, 2021, p. 9).

Nesse sentido, a perda desta interação poderá comprometer o processo formativo ao restringir “as possibilidades de ampliar o olhar investigativo sobre a docência” (FERRAZ, FERREIRA, 2020, p. 9). Ademais, as autoras alertam sobre a possibilidade de fragmentação das experiências de aprendizagem sobre a profissão docente, uma vez que os pareceres que regulamentaram o ESR o abordam, de forma reducionista e burocratizada, como mero instrumento de cumprimento de carga horária obrigatória que renuncia às “possibilidades de fomentar a investigação, problematização e o diálogo reflexivo com os sujeitos do processo formativo” (FERRAZ; FERREIRA, 2021, p. 8).

Partindo do pressuposto de que o estágio não instrui modelos e ou manuais de ensino ou compreende o estrito preenchimento de fichas de observação e regência, mas constitui, por excelência, espaço de reflexão em que a prática docente se substancializa e que por meio da leitura da realidade, das contradições e das determinações sociais, o estágio oportuniza caminhos para uma formação e posterior atuação profissional crítica e reflexiva, concordamos

com Morais (2021) ao enfatizar que refletir sobre o estágio no contexto do ERE é algo iminente. De acordo com a autora essa necessidade se impõe,

primeiro porque a prática é atravessada por perspectivas concretas que se constituem através do movimento do real, das dinâmicas societárias, e segundo, porque a partir dessas apreensões do real, existem respostas e mediações que necessitam de problematizações, como por exemplo: Como esses estudantes que estão em formação, podem experienciar a prática docente, o processo de ensino, assim como, os seus componentes, como os planejamentos, as ações de ensino e aprendizagem, sem que estas aconteçam de forma enviesada e ou mesmo de forma superficial, reproduzindo um ensino tradicional e mecanizado revestido de avanços tecnológicos? (MORAIS, 2021, p. 6).

Nesta perspectiva, a próxima subseção adentra de forma mais substancial a temática relativa ao estágio supervisionado remoto, apresentado resultados de pesquisas que o abordam como objeto de investigação e fornecem elementos que ampliam a discussão acerca da efetividade deste componente curricular nos moldes do ensino remoto emergencial para a profissionalização docente.

4.2 Experiências em Estágio Supervisionado Remoto: implicações para a formação docente

Esta subseção apresenta um panorama acerca de como foram sistematizadas e operacionalizadas as práticas relativas ao estágio supervisionado remoto em cursos de licenciatura no contexto brasileiro e mais especificamente no contexto maranhense. Desse modo, reunimos contribuições de artigos publicados no período de 2020 a 2022 com o intuito de revelar os procedimentos adotados para a implementação do estágio supervisionado remoto em diferentes contextos e suas implicações para formação docente com o propósito de possibilitar posterior análise e compreensão do nosso objeto de investigação que de certo modo compartilha diferentes aspectos com as situações que aqui serão descritas.

O estágio supervisionado materializado no contexto do ensino remoto emergencial privou os estudantes de licenciatura de experienciarem a escola e a sala de aula. Privou que estes estudantes pudessem vivenciar as inúmeras relações, interações e trocas de saberes que este ambiente proporciona. Nesse cenário, as atividades relacionadas ao estágio supervisionado foram desenvolvidas de forma online, no âmbito de suas casas, utilizando plataformas de videoconferência e/ou aplicativos móveis de comunicação. Embora sob novo formato, o estágio supervisionado remoto pouco difere do modelo tradicional realizado nas escolas. Observa-se, na verdade, uma transposição daquilo que era desenvolvido nos espaços físicos de sala de aula para os espaços virtuais.

No que se refere à pesquisa educacional acerca do estágio supervisionado remoto, constata-se que este é um campo de investigação em expansão. A partir do ano de 2020 é possível identificar uma série de publicações que intentam desvelar os impactos do estágio desenvolvido nesta modalidade sobre a formação inicial de professores. Esses trabalhos nos ajudam a compreender como o estágio foi desenvolvido em diferentes universidades do país e suscitam indagações que ensejam outras investigações. Nesse sentido, nos parágrafos que seguem trazemos relatos de experiência e resultados de pesquisas que nos possibilitam uma visão acerca dos limites e possibilidades do estágio supervisionado remoto no que concerne à formação inicial docente.

Barbosa et al. (2020) relatam experiências de Estágios Supervisionados realizados em uma escola pública do estado da Paraíba. Na ocasião estagiaram alunos da Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e do curso de Formação Pedagógica em Licenciatura em Geografia da Universidade Cruzeiro do Sul – EaD, polo João Pessoa.

Os estágios descritos por Barbosa et al. (2020) ocorreram em turmas de ensino fundamental e médio de forma totalmente remota, obedecendo às etapas de observação, planejamento, regência e autoavaliação do processo. Os relatos obtidos pelos pesquisadores desvelam o estágio supervisionado remoto na perspectiva dos estagiários, do supervisor e dos alunos da educação básica.

O estágio é concebido pelas licenciandas como uma etapa de descoberta e experimentação que, apesar dos percalços, mostrou-se, em suas palavras, como construtivo e proveitoso. Despertou assiduidade no uso de aparelhos e tecnologias já conhecidas e a busca por novas ferramentas para a construção e ministração das aulas e elaboração de atividades. Problemas de ordem técnica como falhas na conexão são citados como uma das dificuldades do estágio nessa modalidade que, em alguns casos, inviabilizaram a regência de aulas.

Esses aspectos também são evidenciados no relato de Qualho e Venturi (2021), que ao analisarem o Estágio Supervisionado em Biologia do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Palotina, expressam que:

o processo de produzir e gravar as aulas foi uma experiência satisfatória, onde foi possível vivenciar novas experiências, conhecer ferramentas tecnológicas e aprender a utilizá-las. É importante destacar que o processo de gravar as aulas foi bastante difícil, pois foi necessário regrava-las várias vezes, pela qualidade de imagem, qualidade do som, ruídos externos, linguagem adequada, problemas técnicos com o software e o notebook, tempo de aula, pois aulas longas tendem a deixar os alunos desmotivados, e até mesmo resultar em equívocos de conteúdo (QUALHO; VENTURI, 2021, 497).

Na experiência descrita, o momento de regência foi realizado de forma assíncrona. Este tipo de aula ocorre de forma desconectada do momento real e/ou atual. As atividades são realizadas sem que os alunos e professores estejam conectados simultaneamente (SPALDING et al., 2020). Este relato leva-nos a refletir sobre os novos desafios que são impostos à prática docente nesse novo contexto e o quão multifacetado o professor precisa ser para dar conta de acompanhar essas mudanças. Isso também pode ser observado no trabalho de Batista, Crepaldi e Santos (2021) que, ao descreverem as atividades desenvolvidas durante o Estágio de Língua Portuguesa no ensino médio, no contexto do ensino remoto, vivenciadas por uma formanda do curso de Letras à Distância da Universidade Estadual de Maringá, relatam que:

no tocante à regência, no primeiro momento pensamos que fosse mais fácil, pois seria por meio de aulas gravadas. Mas tivemos de nos adaptar às câmeras para ministrar as aulas e aprender como utilizar os recursos tecnológicos para tais fins. Buscamos as ferramentas necessárias, mas o som do nosso computador era ruim e a câmera escura. Além disso, tivemos que pesquisar como gravar videoaula com compartilhamento de slides. Depois, aprendemos a baixar músicas para inserirmos nos slides, pois queríamos usar o áudio durante a videoaula. Então, tivemos que aprender novas técnicas para adaptarmos ao formato do estágio em tempos de pandemia, visto que foi a primeira vez que gravamos uma aula e postamos no Youtube (BATISTA; CREPALDI; SANTOS, 2021, p. 174).

Percebe-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do ensino remoto emergencial exigem a mobilização de saberes específicos que vão além daqueles construídos ao longo do processo de formação inicial. A pandemia trouxe novas demandas e a formação docente precisou adequar-se a essa nova realidade. Além de saberes disciplinares e pedagógicos são necessários saberes ligados ao campo das tecnologias e saberes que perpassam as formas de interação no ciberespaço.

Assim, a partir da realidade imposta pela pandemia, emergem indagações sobre como a formação docente desenvolve-se nesse cenário cada vez mais complexo e passível de investigação, que é o estágio supervisionado remoto, abrindo caminhos para a compreensão dos saberes inerentes a esta nova realidade e de que forma estes impactam nos processos de constituição identitária dos professores em formação inicial.

Outro aspecto apontado nas pesquisas se refere à ausência dos alunos nas aulas síncronas, ou seja, naquelas em que professores e alunos estão presentes no mesmo tempo e espaço. O cenário silencioso de ensino-aprendizagem frente a um monitor é descrito como monótono e dificultador de práticas avaliativas. Entretanto, a interação por meio de perguntas expressas por voz ou pelo chat mostrou-se como um incentivo para o planejamento e elaboração das próximas aulas (BARBOSA et al. 2020).

As desigualdades sociais também são evidenciadas. Na pesquisa de Barbosa et al. (2020) é descrito que muitos alunos não dispunham do aparato tecnológico necessário para o

acompanhamento das aulas ministradas nos ambientes virtuais. Como alternativa, eram disponibilizadas atividades impressas para os alunos que, embora representem uma atitude positiva, que intenta manter os processos de ensino-aprendizagem, leva os licenciandos a refletirem sobre o real aproveitamento delas, uma vez que os alunos sem a mediação dos professores têm de assumir postura autodidata para a compreensão dos conteúdos.

Ao descreverem a perspectiva dos professores supervisores, Barbosa et al. (2020) evidenciam que o estágio remoto no contexto apresentado não passou de uma transposição dos espaços físicos para os virtuais, salvo algumas alterações em termos de carga horária. Não são citados momentos de discussão e reflexão sobre o contexto vivenciado e as implicações do estágio nesta modalidade para a formação docente. Em relação aos alunos percebe-se o mesmo. Eles se mostram satisfeitos com as aulas ministradas pelas estagiárias. As críticas são tecidas apenas no que se refere às falhas de ordem técnica.

Resultados semelhantes são encontrados na pesquisa de Araújo (2021). Nela a autora analisa as experiências de estágio supervisionado de um curso de licenciatura de língua inglesa durante a implantação do Ensino Remoto Emergencial em uma universidade pública em Minas Gerais. A análise apresentada é tecida sob a ótica dos conceitos freirianos “situação-limite” e “inédito viável”, bem como do aporte psicanalítico freudo-laciano que discute os conceitos de castração, real e impossível. Na perspectiva apresentada pela autora:

a pandemia é uma contingência da natureza que escancara a crueza do *real*, conceito forjado por Lacan (2003) para se referir ao indizível, àquilo que escapa à nossa possibilidade de simbolização. O real nos confronta com o *impossível* (FREUD, 1925b; 1937; LACAN, 1992) e com nossa *castração* (FREUD, 1905; 1908; 1923; 1925a). Por outro lado, é a própria castração que nos possibilita criar: se tudo já estivesse dado, nada mais haveria a desejar. Nessa direção, Freire (2018) talvez compreendesse a pandemia como uma *situação-limite* — contingência da natureza que, frente ao desconhecido, nos convoca a atuar sobre o mundo e na História e, assim fazendo, a criar o *inédito viável*, expressão do exercício de nossa humanidade (FREIRE, 2018; LIBERALLI *et al.*, 2020) (ARAÚJO, 2021, p. 3)

Nesse sentido, Araújo (2021) argumenta que a pandemia e suas consequências representam uma situação-limite, cujo caráter pode possibilitar um processo de intervenção da realidade e conseqüentemente construção de um inédito viável. Apoiando-se em Freire (2018) a autora complementa que o ser humano está em constante “relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as situações-limite” (FREIRE, 2018, p. 126). Desse modo, por meio de processos de reflexão e ação, as situações-limite possibilitam a emergência do inédito viável, que de acordo com a autora, representam a criação do novo frente ao improvável. Tais situações, ora vistas como obstáculos intransponíveis, podem, também, ser vistas como um chamado para a ação. Mas para isso,

é preciso que a percepção crítica esteja aliada à ação transformadora no mundo [...] com a centralidade das situações-limite ou, dito de outra perspectiva, do trabalho com o real na criação de outro possível, entra em cena a dimensão do impossível. O impossível surge como elemento constitutivo do possível, impondo limites ao que pode ser realizado pelo homem e, ao mesmo tempo, apontando para outras possibilidades. (ARAÚJO, 2021, p. 9).

Partindo desta concepção, a autora apresenta reflexões sobre o processo de busca de possibilidades que viabilizassem os estágios supervisionados durante o ERE e as implicações deste sobre a formação dos licenciandos. Com o fechamento das escolas e, dadas as problemáticas contextuais, a ampliação dos campos de estágio e a flexibilização das atividades que o integram mostraram-se necessárias. Desse modo, a operacionalização do estágio recaiu sobre a reflexão, a pesquisa, a produção e análise de materiais didáticos e das práticas das professoras das escolas.

No contexto analisado, o estágio aconteceu em duplas de forma totalmente remota, por meio da plataforma de videoconferência Microsoft Teams e, com poucas exceções, de forma assíncrona. A utilização de grupos no aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp foi apontada como uma forma possível de facilitar a comunicação, além de reduzir a sensação de isolamento entre os licenciandos e a professora orientadora de estágio ao possibilitar um senso de coletividade.

Araújo (2021) destaca que uma das características peculiares do estágio remoto foi a ausência de interação entre os atores envolvidos. Mesmo durante as aulas síncronas, a questão da interação ganhou destaque e causou um certo estranhamento. Um dos mais recorrentes foi a ausência do uso das câmeras por parte dos alunos. Embora justificada pela baixa qualidade da conexão com a internet ou dos aparelhos utilizados, bem como a alta demanda por conexões simultâneas que, de certo modo, podem interferir na qualidade, causando travamentos ou perda de conexão, a ausência do contato visual entre os participantes gerou o sentimento de incerteza na professora quanto à efetiva presença e participação dos alunos na aula (ARAÚJO, 2021).

Os licenciandos praticamente não realizaram as atividades de cunho prático como observação e regência. Como alternativa, alguns realizaram atividades de pesquisa nos campos de estágio, tendo como objetivo refletir criticamente sobre a prática da docente ao analisar seus discursos por meio de entrevistas. Além de atividades de pesquisa, Araújo (2021) pontua que a atividade mais adotada pelos licenciandos foi a análise de materiais didáticos disponibilizados pela secretaria de educação. Por meio da análise crítica desses materiais, os licenciandos puderam propor alterações no conteúdo original, bem como elaborar novos materiais.

Apesar de os licenciandos conseguirem desenvolver atividades consideradas significativas no contexto do ERE, nem todos os objetivos propostos foram alcançados. Araújo

(2021) argumenta que além do sofrimento causado pela pandemia e suas consequências que, por si só, representam um fator desestabilizador das práticas de estágio, soma-se a isso o fato de que o Ensino Remoto Emergencial era algo totalmente obscuro. “Não se sabia se seria possível realizar os estágios de forma remota, quais seriam os efeitos do ERE sobre as dinâmicas do ensino e de aprendizagem ou que dificuldades surgiriam ao longo do processo” (ARAÚJO, 2021, p. 22). Entretanto, a pesquisa desenvolvida pela autora elucida algumas destas dificuldades, dentre as quais destacam-se:

dificuldades no planejamento e na implementação das atividades nas escolas [...] a impossibilidade de contato com os estudantes, o contato precário com as professoras supervisoras das escolas, a pequena participação dos alunos nas atividades propostas e a limitação em relação ao acesso a equipamentos digitais e à internet (ARAÚJO, 2021, p. 20).

Ferraz e Ferreira (2021) analisam os sentidos produzidos pelo Estágio Supervisionado Remoto no contexto da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de aspectos formativos-pedagógicos de alunos estagiários do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Ao longo do trabalho, as autoras suscitam reflexões a partir de questionamentos como: como efetivar o estágio no ensino remoto, que configurações deveriam ser adotadas para garantir sua realização e se tais configurações corresponderiam às expectativas dos licenciandos.

No contexto apresentado todas as escolas estavam com as atividades suspensas e os licenciandos foram totalmente privados de experienciar o que em suas palavras é definido como “o chão da escola”. Nesse cenário, a alternativa encontrada foi realizar os estágios com pesquisa. As aulas referentes ao estágio foram realizadas de forma síncrona e assíncrona, utilizando as plataformas Google Meet e Google Classroom, respectivamente. Dentre as atividades propostas as autoras citam produções textuais, fóruns de discussão e resolução de situações-problema, discussão de artigos sobre relatos de experiências vivenciadas em contexto de estágio, produção de planos de aula, análise dos relatórios de estágio supervisionado dos alunos egressos do curso de pedagogia da instituição e escritas reflexivas por meio de diários de aprendizagem.

Todas as atividades constituíram o processo de construção de dados para a análise apresentada que é materializada nas categorias definidas pelas autoras como: “expectativas sobre o estágio” e “ressignificação do estágio”. Ferraz e Ferreira (2021) demonstram por meio de excertos dos discursos dos licenciandos que suas expectativas em relação ao estágio foram constituídas com base nos relatos vividos por outros alunos. Nesse sentido, constroem uma série de concepções sobre o que era esperado desenvolver a partir do estágio, os impactos do ensino

remoto sobre estas expectativas, além de destacarem a necessidade, já evidenciada pela literatura, acerca do contato direto dos licenciandos com os sujeitos do cotidiano escolar.

Dentre estas concepções são citadas: o estágio como espaço de construção e ressignificação dos saberes, por meio de análises e compreensões acerca do processo de ensino e aprendizagem vivenciado no contexto escolar; e o estágio como processo formativo decisivo para a continuidade na carreira e construção da identidade docente. Sobre este último aspecto Ferraz e Ferreira (2021, p. 14) argumentam que:

[...] é importante compreender que, para o estagiário, experienciar o cotidiano escolar, observando os conflitos entre professores e alunos, problematizando e refletindo sobre as práticas pedagógicas, teorizando as concepções sobre ensino-aprendizagem, imprime nesses sujeitos novos sentidos sobre a docência, movimento que contribuirá na sua construção identitária.

Levando em consideração os desafios e as implicações em realizar o estágio em um contexto singular, marcado pela emergencialidade, frustrações, insegurança e a privação de contato com a sala de aula “o ensino remoto foi questionado pelos alunos quanto à real possibilidade formativa que se materializaria com esse formato” (FERRAZ; FERREIRA, 2021 p.15). Nesse sentido, as autoras destacam que o desejo de cancelar a matrícula no componente curricular e cursá-lo ao fim da pandemia era evidente entre os alunos, entretanto, frente ao sentimento de incerteza sobre a chegada de dias melhores, os licenciandos optaram por permanecerem matriculados. Por não vivenciarem o esperado, os licenciando demonstram em seus discursos um sentimento de frustração. As autoras destacam que

as narrativas são emotivas e nos convidam a entender expectativas que têm relação com a vida, a busca da profissão, a profissionalização e a formação. São esperanças alimentadas desde o início do curso de Pedagogia, pois as histórias sobre o primeiro estágio foram ouvidas e saboreadas na certeza de, também, vivenciarem essa experiência (FERRAZ; FERREIRA, 2021, p.16).

A ausência do contato com a escola nesse contexto leva-nos a perceber as implicações negativas do estágio no ensino remoto para a formação destes licenciandos, uma vez que a interação com o espaço escolar e com todos os atores envolvidos foi comprometida. Vivenciar a escola, aponta as autoras, “significa trocas, aprendizagens recíprocas entre estagiários e alunos da educação básica, problematizações e reflexões experienciadas entre professor formador, estagiários e professores regentes” (FERRAZ; FERREIRA, 2021, p. 17) que oportunizam não apenas aos licenciandos, mas também aos professores da escola a ressignificação de seus saberes e suas identidades profissionais.

Embora adverso, os licenciandos demonstram extrair experiências formativas dos estágios realizados. Desse modo, o estágio com pesquisa mostrou-se como uma possibilidade, uma vez que mesmo em meio às problemáticas que permeiam o ensino remoto emergencial

proporcionou significativas experiências de aprendizagem. De acordo com Ferraz e Ferreira (2021, p. 22) “o fato de a arena escolar não ter sido vivenciada, esse chão da escola, não minimiza o estágio ou o relega a um lugar de inferioridade; pelo contrário, no estágio a capacidade de formar se amplia [...]”. As autoras descrevem que por meio das narrativas é possível perceber o amadurecimento formativo dos estagiários e a construção de saberes e reflexões sobre o estágio como lócus de referência para aprendizagens diversas.

Além da construção de conhecimentos evidenciam também o medo e a resistência ao novo, que paulatinamente levam ao reconhecimento de que embora assustador, também pode ser formador. Esse aspecto formador é traduzido no termo ressignificação. As autoras argumentam que as experiências de estágio, anteriormente tomadas como frustrantes, são ressignificadas para além do aspecto cognitivo. Nesse sentido, observam

[...] a reconstrução de outro olhar sobre a docência, como consequência da forma como a disciplina foi organizada, pois os estagiários consideraram que, mesmo com limitações, é possível ressignificar o processo de ensinar e aprender. Ressignificar é tomado como uma aprendizagem da pandemia, assim como melhorar práticas e inovar metodologias (FERRAZ; FERREIRA, 2021, p. 22).

Inovação, adaptação de metodologias e criação de experiências de aprendizagem em contextos virtuais são apontadas pelos licenciandos como aprendizados a partir destas experiências. Esse movimento, na perspectiva de Ferraz e Ferreira (2021, p. 22), demonstra que os licenciandos “assumiram a dimensão profissional da atividade docente para aprender que o fazer docente é permeado de incertezas, necessidades e possibilidades e que, a qualquer momento da formação ou da atuação, estas serão clamadas”.

Os achados de Soberay e Freitas (2021) corroboram as reflexões até aqui apresentadas. Ao analisarem as vivências relativas ao Estágio Supervisionado de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela Universidade Federal do Pará, *Campus Altamira*, as autoras argumentam que “as percepções dos discentes sobre os Estágios Supervisionados ofertados no ERE apontaram para diversas questões, desde as dificuldades de interações até as reais contribuições dessa modalidade de estágio para a formação inicial e para futuras práxis docentes” (SOBERAY; FREITAS, 2021, p. 19).

Em meio a esse contexto de crise, as excepcionais experiências proporcionam novas reflexões sobre as práticas dos licenciados que os levaram a repensar seus saberes e fazeres docentes. Nesse sentido as autoras apontam o que denominam como informatização da educação por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) como a principal contribuição do estágio realizado neste formato. De acordo com as autoras:

a experiência nos estágios remotos para os estudantes proporcionou melhor familiarização com os recursos digitais, além de serem motivados a relacionar seus

conhecimentos científicos, tecnológicos e metodológicos durante a realização das atividades, o que sem dúvida proporcionou experiências relevantes para a formação docente nesse momento de pandemia e para momentos posteriores (SOBERAY; FREITAS, 2021, p. 20).

Além da familiarização dos licenciandos com as TDIC e suas possíveis aplicações em contextos de ensino-aprendizagem, a pesquisa de Soberay e Freitas (2021) revela outros aspectos relacionados ao estágio supervisionado remoto que precisam ser mencionados. No contexto descrito por elas os estágios também aconteceram de forma remota em ambientes virtuais de ensino, substituindo as atividades de ambientação e intervenções presenciais nas instituições escolares ou não escolares. Dentre as atividades realizadas as autoras destacam: “estudo e reflexão teórico/conceitual sobre os objetivos dos estágios, orientações para a produção dos instrumentais do estágio, orientações das vivências nas instituições de ensino e em espaços não escolares e, produção do Relato de Experiência” (SOBERAY; FREITAS, 2021, p. 12).

Participaram da pesquisa 20 licenciandos que por meio da concessão de questionários e entrevistas revelam os desafios no desenvolvimento do estágio remoto como a precariedade nas condições de acesso à internet e a equipamentos que possibilitam acessá-la, adaptação de metodologias e manuseio de ferramentas tecnológicas, além de suas percepções sobre as contribuições do estágio remoto.

De acordo com Soberay e Freitas (2021), os alunos avaliaram, de modo geral, que os estágios remotos foram positivos. Entretanto, uma queixa recorrente foi referente à qualidade da internet. A maioria dos alunos disseram ter acesso via Wi-Fi, porém, muitos utilizavam a rede móvel ou se deslocavam para a casa de amigos ou familiares em busca de melhores condições de acesso. Dadas as particularidades da localização geográfica dos licenciandos a conexão que dispunham não era das melhores, o que acabou influenciando em seus desempenhos ao longo dos estágios. Nesse sentido, sobre as ações tomadas pela universidade para possibilitar o acesso dos estudantes à internet, as autoras destacam que

as diversidades geográficas da região onde a universidade está inserida devem ser consideradas nas tomadas de decisões, para que seja dado aos discentes, maiores opções para suprir suas necessidades específicas de acesso. A aquisição dos chips foi feita pela UFPA, *campus* de Belém e enviado aos *campi* de interiorização. Na maioria dos *campi*, o sinal de telefonia e internet móvel não tem qualidade, o que dificulta ou impossibilita o acesso às aulas. O acesso às plataformas virtuais como, por exemplo, o *Google Meet* e o *Google Classroom* bastante utilizadas durante as atividades de estágio exigem um sinal de maior qualidade (SOBERAY; FREITAS, 2021, p. 15).

Nesta perspectiva Soberay e Freitas (2021) denunciam a ausência de políticas públicas de inclusão digital. Esta problemática que já levantava debates pertinentes antes mesmo da

pandemia, ganhou maior destaque frente às demandas sociais insurgentes, uma vez que embora existam avanços quanto ao acesso à internet, ainda há um número expressivo de pessoas que sofrem as consequências da exclusão digital. Nesse sentido, as autoras nos convidam a refletir sobre “como a exclusão digital, causadora de desigualdades, pode afetar a participação dos cidadãos nos processos de comunicação e de ampliação das políticas públicas do país, como o acesso à educação” (SOBERAY; FREITAS, 2021. p. 15).

Além da dificuldade de acesso à internet, os licenciandos relataram dificuldades no que se refere às plataformas utilizadas ao longo dos estágios. Na situação apresentada foram utilizadas *WhatsApp*, *Google Meet*, e *Google Classroom*, além de aplicativos de jogos. Embora tenham recebido orientações por parte dos professores quanto ao uso dessas ferramentas, os licenciando expressaram um certo descontentamento que sugere o desejo de uma formação mais incisiva para o manuseio de tais ferramentas.

Outro aspecto mencionado que se aproxima com os resultados de outras pesquisas se refere à falta de interação entre os licenciandos e os estudantes das escolas campo de estágio como um dificultador de suas práticas. Entretanto, Soberay e Ferreira (2021) argumentam que mesmo com os desafios apresentados, os licenciandos tiveram boas experiências formativas. De acordo com as autoras,

os estudantes têm agregado noções solidificadas e específicas a respeito da organização e funcionamento do espaço campo e da sua atuação docente. Os desafios são muitos, mas também há boas experiências, pois foram expostos a novas possibilidades, metodologias e abordagens pedagógicas que possibilitaram a construção de saberes qualitativos para formação inicial, além da capacidade reflexiva sobre as condições de acesso às TDIC e sobre as desigualdades sociais dos estudantes brasileiros (SOBERAY; FERREIRA, 2021 p. 18).

Mesmo impossibilitados de irem à escola, as autoras enfatizam que houve aprofundamento teórico e vivência de práticas únicas que abrem caminhos para uma nova práxis e a produção de saberes significativos para profissionalização docente. Tais saberes, embora não tenham sido categorizados, situam-se principalmente no campo da compressão das adversidades que compõem o espaço educacional e o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas mediadas pelas TDIC.

Entendendo que o saber docente constitui uma produção social passível de revisões e reavaliações por meio da problematização da realidade que uma prática pedagógica reflexiva e investigativa suscita, e que o estágio permite a análise e proposição de respostas que correspondam a essas indagações, Soberay e Freitas (2021, p. 20) argumentam que “os saberes ligados ao trabalho podem e são construídos não apenas no “chão da escola” [...], mas também na superação de desafios e reflexão sobre o contexto social/educacional”. Nesse sentido,

inferem que as reflexões e problematizações dos licenciandos “impulsionaram o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, gerais e específicas, bem como de atitudes formativas para o exercício profissional socialmente comprometido” (SOBERAY; FERREIRA, 2021, p. 19).

Nessa mesma direção, Sudério e Ribeiro (2022) também nos fornecem indícios da construção de saberes e o desenvolvimento de estratégias de superação frente as dificuldades impostas pelo estágio supervisionado remoto. Por meio de revisão integrativa da literatura os autores analisaram o processo de operacionalização do estágio supervisionado remoto em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas descritos em doze trabalhos publicados em periódicos e anais de eventos científicos. A análise empreendida pelos autores levou a emergência de categorias que revelam os aspectos positivos, negativos e/ou dificuldades do estágio supervisionado remoto e as estratégias de superação das dificuldades determinadas por esse contexto.

Dentre os aspectos positivos, assim como em outras pesquisas já aqui mencionadas, também são apontadas questões relacionadas à aprendizagem, experimentação e descoberta de novas tecnologias aplicadas ao ensino de suas respectivas disciplinas, bem como reflexões acerca das assimetrias sociais expressas na disparidade de acesso à internet e equipamentos tecnológicos e suas implicações sobre os processos de ensino-aprendizagem. Entretanto, a pesquisa apresenta outros pontos como: “flexibilidade de horários para ministração de aulas, boa comunicação entre docentes e discentes, o desenvolvimento de criatividade e autonomia e a aprendizagem teórico-metodológica por participação em debates ou eventos em ambientes virtuais” (SUDÉRIO; RIBEIRO, 2022, p. 7).

No que se refere aos aspectos negativos observa-se uma quantidade bastante expressiva. Tais aspectos são subdivididos em outras vinte subcategorias, a citar:

Exclusão digital; Falta de preparação adequada dos professores e/ou dos estudantes para o uso das tecnologias educacionais; Falta de articulação dos conteúdos teóricos com atividades práticas; Sobrecarga de trabalho docente; Falta de interatividade e *feedback* dos estudantes da escola campo nas atividades dos estagiários ou docentes; Dificuldade de reflexão sobre a aprendizagem após os processos avaliativos; Dificuldade de adaptação dos conteúdos ao modelo de ensino remoto; Ausência de comunicação entre docentes e discentes; Ausência de comunicação entre estagiários e estudantes da educação básica; Comunicação precária entre alunos e professores para esclarecimento de dúvidas relacionadas aos conteúdos; Dificuldades dos estagiários na realização de regências remotas; Dificuldades socioeconômicas dos estudantes que resultaram em evasão ou em desmotivação; Falta de acompanhamento dos pais nas atividades domiciliares dos estudantes; Falta de aulas mediadas pelos estagiários na educação básica; Falta de condições ideais para a realização de aulas remotas no ambiente domiciliar; Falta de contato dos estagiários com os professores ou com os colegas estagiários para atividades coletivas; Falta de dedicação dos estudantes da escola básica na resolução das atividades remotas; Falta de material didático para dar suporte ao acompanhamento das atividades escolares realizadas

online; Falta de motivação dos estagiários para o planejamento das aulas; Atraso para a conclusão do curso de graduação (SUDÉRIO; RIBEIRO, 2022, p. 8)

Os resultados de Sudério e Ribeiro (2022) levam-nos a refletir sobre quão comprometida pode ter ficado a formação inicial docente no contexto da pandemia. Levando em consideração que um número expressivo de licenciandos tem seu primeiro contato com a sala de aula e a oportunidade de ministrar aulas apenas durante o estágio, esta situação torna-se mais alarmante (SOUZA; FERREIRA, 2020). Se o estágio em seu formato tradicional, consolidado, desenvolvido nos moldes presenciais ainda sofre duras críticas que sugerem uma reestruturação, o que esperar de algo realizado de forma totalmente abrupta sem discussões consistentes acerca do alicerce teórico-metodológico para sua efetivação? É fato que mesmo em meio a estas circunstâncias ele trouxe aprendizados. As pesquisas realizadas nesse período evidenciam isso, mas a que custo? É certo que os processos educativos precisaram continuar, mas com que qualidade? Os resultados demonstram prejuízos em aspectos fundamentais do trabalho docente que questionam a legitimidade dos estágios realizados sob estas circunstâncias para a profissionalização docente.

No contexto maranhense o estágio supervisionado remoto como objeto de investigação representa um campo bastante incipiente. São poucas as publicações que versam sobre esta temática. Ao realizarmos uma busca nas bases de dados utilizando os descritores “Estágio Supervisionado”, “Ensino Remoto” e “Maranhão” identificamos apenas cinco publicações. Entretanto, levando em consideração o objetivo dessa subseção que é apresentar experiências de estágio supervisionado remoto e suas implicações para a formação docente, apenas dois trabalhos enquadraram-se nesse escopo.

Dentre estes trabalhos, destacamos Barros e Silva (2022). A pesquisa realizada pelas autoras objetivou mostrar a vivência durante o Estágio Supervisionado Remoto no contexto do Ensino Fundamental realizado por alunos do 7º período do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, campus Zé Doca.

Por meio de questionários online construídos na plataforma Google Forms, as autoras obtiveram a participação de 12 estudantes do curso em questão. “O questionário frisou questões relacionadas à perspectiva do estágio supervisionado na modalidade remota, buscando identificar os desafios enfrentados pelos estagiários, mas também os pontos positivos por eles vivenciados” (BARROS; SILVA, 2022, p. 32).

Como resultados as autoras constatarem sentimentos de medo, insegurança, tristeza, preocupação e apreensão como predominantes entre os licenciandos. Apenas aqueles que já

atuavam na educação básica e, por conseguinte, já estavam ministrando aulas em contextos remotos a novidade iminente não se mostrou tão desafiadora.

Assim como identificado em outras pesquisas realizadas no cenário nacional, o trabalho de Barros e Silva (2022) também evidencia o aplicativo de comunicação instantânea WhatsApp como um dos mediadores do estágio supervisionado remoto. As autoras descrevem que “os estagiários enviavam áudios, textos e atividades pelo grupo da referida turma em que estavam estagiando” e que “neste grupo acontecia a interação com os alunos em horário e dia determinado pela direção da escola” (BARROS; SILVA, 2022).

Entretanto, endossando com os resultados dos demais trabalhos aqui apresentados, as autoras também evidenciam problemáticas como a baixa adesão dos alunos ao ensino remoto. Fato este explicado principalmente por cenários de desigualdade social em que um número expressivo de alunos não dispunha de equipamentos como smartphones, computadores e nem mesmo acesso à internet para acompanhar as aulas.

Nesta perspectiva as autoras delatam a desigualdade social existente na sociedade brasileira e mais especificamente maranhense. Em suas palavras argumentam que “por mais que a tecnologia nos ofereça muitas vantagens, o abismo social no qual nossa sociedade habita, torna-se um grande empecilho para que todos possam usufruir de seus benefícios” (BARROS; SILVA, 2022). Desse modo, a frequência e a interação professor-aluno que já é substancialmente comprometida nos contextos remotos de ensino-aprendizagem, dadas estas circunstâncias, torna-se cada vez mais debilitada.

Ao questionarem os licenciandos sobre como avaliam a realização do estágio nesse contexto, as autoras obtêm respostas que são traduzidas em palavras como bom, proveitoso, gratificante, importante, promissor, desafiador, difícil e regular (BARROS; SILVA, 2022). Como pontos positivos, são descritos ensinar por meio de tecnologias e a flexibilidade que o estágio remoto apresenta. Flexibilidade esta concebida pela possibilidade de ministrar aulas em diferentes tempos e espaços.

Por outro lado, como pontos negativos são descritas a falta de interação nas aulas por parte dos alunos, falta de compromisso com a realização das atividades propostas e a baixa assiduidade dos alunos. Estes resultados aproximam-se das outras pesquisas aqui descritas e que podem ser explicados pelo ineditismo atribuído à pandemia, falta de afinidade com os recursos tecnológicos ou até mesmo a falta de acesso a eles. Para Barros e Silva (2022, p. 28-29):

o período pandêmico gerou muitas reflexões no âmbito educacional, seja na forma de marcar a frequência, seja na forma de avaliar e principalmente, na forma de considerar os fatores externos que estão envolvidos no processo de aprendizagem, como a

disponibilidade de ferramentas tecnológicas e internet. Para além das exigências acadêmicas para a obtenção do título de licenciado, o estágio supervisionado vivenciado de forma remota ofereceu experiências únicas que contribuíram para o crescimento intelectual, tecnológico e formativo desses futuros profissionais.

Com base no fragmento acima mais uma vez evidenciamos que mesmo com todas as dificuldades impostas pela pandemia e pelos desafios inerentes à realização do estágio supervisionado em contextos remotos, os licenciandos parecem extrair aprendizagens destes momentos. Coadunando com esta questão Paiva Júnior (2022, p. 4) argumenta que “o estágio supervisionado como componente de profissionalização docente não deve estar alheio às mudanças e transformações na sociedade, a partir do qual estas podem, inclusive, tornar-se verdadeiros campos de pesquisa, como no atual contexto em que vivemos”.

Nesse sentido, o autor defende que “o Ensino Remoto emergencial tem o seu valor nesse processo de formação, um valor específico e bem particular, de forma que este tem inúmeras possibilidades de consolidar-se em breve como uma forma “complementar” das aulas presenciais” (PAIVA JÚNIOR, 2022, p. 12).

As inferências apresentadas pelo autor decorrem de pesquisa realizada no contexto do Instituto Federal do Maranhão - campus Santa Inês no qual analisou as percepções de seis estudantes do 7º período do curso de Licenciatura Plena em Física da referida instituição, que cumpriram de forma remota, o Estágio Supervisionado em turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os alunos participantes da pesquisa cursavam a disciplina de Estágio Supervisionado II, que exige 70 horas de observação sistemática de aulas de um professor supervisor de uma disciplina de Física ou Ciências na educação básica.

Como resultados a pesquisa de Paiva Júnior (2022) evidencia que os licenciandos avaliam o estágio supervisionado remoto com notas que variam de razoável a excelente, indicando que mesmo que seja emergencial e temporário, na perspectiva dos alunos, o desenvolvimento do estágio dessa forma tem suas potencialidades. De acordo com Paiva Júnior (2022, p. 8):

esses professores em formação apreciam o valor desse momento, apontam maturidade ao perceberem as dificuldades e limitações que esta modalidade impõe [...] e que a vivência desse processo fortalecerá a sua formação. Eles apontam também alguns pontos de sua formação que foram fortalecidos com o Ensino Remoto, que são principalmente os relacionados a utilização dos recursos e tecnologias digitais.

Mais uma vez o desenvolvimento de saberes relacionados às tecnologias emerge como a principal contribuição do estágio supervisionado realizado nessa modalidade. A maioria dos licenciandos concordam “que a experiência com o uso de meios e tecnologias digitais de informação irá contribuir com a formação profissional deles [...]” (PAIVA JÚNIOR, 2022, p. 9). Entretanto, alguns alunos revelam um sentimento de prejuízo em relação a sua formação

principalmente no que se refere à ausência de aulas presenciais, interação com o corpo docente da escola e ausência de contato humano.

Percebe-se que os resultados apresentados por Paiva Júnior (2022), centram-se quase que exclusivamente em implicações positivas do estágio supervisionado remoto sobre a formação docente e suas potencialidades para implementação em um contexto pós-pandemia. São poucos os relatos que trazem à tona os desafios que esta modalidade impõe. Isso pode ser explicado pelo caráter do estágio em questão que parece centrar-se apenas na fase de observação.

Nesse sentido, os licenciandos adotam uma postura passiva frente as intempéries que este estágio oportuniza, agindo apenas como espectadores das práticas desenvolvidas pelos professores mais experientes. Acreditamos que a fase de regência constitui etapa essencial para a identificação desses desafios e as reais interfaces do estágio supervisionado remoto, pois é nela que os licenciandos assumem a turma e são interpelados pelas situações únicas, ambíguas e conflitivas que este contexto e a prática docente invoca. Nesta perspectiva, a imersão na sala de aula, seja ela física ou virtual, sob a fase de regência oportuniza o desenvolvimento de tarefas como planejar, criar, aplicar e avaliar atividades de ensino que, por sua vez, possibilitam a (re)construção de saberes que refletem sobre a percepção acerca do trabalho docente e favorecem a profissionalização (SOUZA; MARTINS, 2012).

De modo geral, a compilação dos trabalhos aqui referenciados indica os desafios e as potencialidades do estágio supervisionado remoto. Mesmo em um cenário de desesperança o estágio foi realizado dentro do que era possível ser feito e mostrou suas implicações sobre a formação docente. Implicações negativas, mas também positivas, que permitem “enxergá-lo como uma possibilidade formativa em um contexto adverso, uma situação-limite que, possivelmente, não será a única ao longo da carreira de um professor” (ARAÚJO, 2021, p. 21).

Problemas como falhas na conexão à internet, dificuldades de adaptação de estratégias e metodologias aos moldes virtuais, ausência de interação entre os diferentes atores que compõem o referido componente curricular são recorrentes entre as pesquisas analisadas. De acordo com Araújo (2021, p. 23):

embora desestabilizados pela ausência do contato visual, os sujeitos conseguiram saídas para lidar com o inédito. Se destaca nesse ponto o valor da palavra cuja relevância se tornou mais evidente mediante a impossibilidade da presença física. Diante da impossibilidade da interação visual, ler, falar e ouvir se tornaram essenciais.

O reconhecimento das limitações e “do processo eminentemente falho que é educar impulsionou os sujeitos ao diálogo, à reflexão e a ação coletiva em busca de mudanças na realidade”. (ARAÚJO, 2021, p. 23-24). Nesse sentido, frente às diferentes problemáticas, o

estágio supervisionado remoto mostrou-se como um espaço de (re)construção de saberes e da identidade profissional docente, pois como aponta Sarmiento, Rocha e Paniago (2018),

é no encontro com as diversas situações do cotidiano da escola, seja em sala de aula, seja no diálogo com os professores e/ou participação nas atividades de planejamento, reuniões, oficinas, que os estagiários vão construindo a sua identidade docente bem como aprendizagens que serão mobilizadas enquanto futuros professores. Estas aprendizagens perspectivam-se em práticas formativas que fomentam a reflexão, o questionamento e a investigação com vistas a estudar, analisar, problematizar, enfim, a desenvolver projetos de intervenção envolvendo as relações e práticas heterogêneas do contexto escolar da educação básica. (SARMENTO; ROCHA; PANIAGO, 2018, p. 153).

O contexto desafiador impôs aos estagiários a reformulação e a busca por novas estratégias didáticas que pudessem tornar significativo o ensino e a sua formação dentro desse cenário. Desse modo, a construção e mobilização de saberes ligados predominantemente às tecnologias de informação e comunicação emergem como a contribuição mais relevante do estágio nos moldes do ensino remoto.

Ademais, mostrou-se como um espaço de reflexão sobre a realidade educacional. São várias as contradições que envolvem o contexto escolar e não foi necessário fazer-se presente nesse espaço para percebê-las. Elas também foram colocadas em evidência nos espaços virtuais de aprendizagem. Não foram poucos os relatos que evidenciaram o quão difícil é oferecer uma educação pública de qualidade sem as condições mínimas para efetivá-la, sobretudo em cenários de desigualdades em relação ao acesso à internet, elemento fundamental para a efetivação do ensino remoto. As assimetrias sociais foram escancaradas.

Entendendo que o estágio também é teoria, que é reflexão sobre as práticas pedagógicas, sejam elas presenciais ou virtuais, “sobre o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais” e que envolve “estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29), o estágio supervisionado remoto mostrou-se como um campo fértil para este exercício, trazendo à tona diferentes problemáticas que compõem o contexto educacional. Problemáticas estas que instigam e justificam o desenvolvimento desta pesquisa.

5 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Esta seção visa apresentar os resultados da pesquisa obtidos por meio da análise das entrevistas semiestruturadas. Conforme já mencionado ao longo desta pesquisa, o estágio supervisionado é uma etapa essencial na formação de professores, que proporciona aos estudantes a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica e desenvolver habilidades

necessárias para atuar na sala de aula. No entanto, com a emergência da crise global causada pela pandemia de COVID-19 e a necessidade de adoção de formatos de ensino remoto, o estágio supervisionado também teve que se adaptar a esta nova realidade. Nesse contexto, com base nas entrevistas realizadas, identificamos duas formas de realização do Estágio Supervisionado Remoto na licenciatura em Ciências Biológicas analisada: a forma assíncrona e a forma síncrona.

Na forma assíncrona, os estagiários foram envolvidos em atividades que ocorreram em tempos distintos, ou seja, em que não houve a necessidade de interação simultânea entre os estagiários e os alunos. Nesse formato, as atividades foram planejadas antecipadamente e disponibilizadas aos alunos, que puderam acessá-las e desenvolvê-las de acordo com sua disponibilidade. A supervisão e o acompanhamento dos estagiários também aconteceram de forma remota, por meio de plataformas digitais de comunicação e troca de materiais.

Por outro lado, a forma síncrona envolveu interação e participação em tempo real entre os estagiários e os alunos. Nesse formato, as atividades de estágio foram planejadas para ocorrer em horários específicos, em que os estagiários ministraram aulas, promoveram discussões e/ou ofereceram suporte aos alunos de forma simultânea, principalmente por meio de plataformas de videoconferência. A supervisão também ocorreu em tempo real, permitindo maior interação entre os estagiários e os supervisores.

Embora tenham sido realizados em modalidades distintas, o processo de análise das entrevistas levou à construção das mesmas categorias em ambas as modalidades de estágio, a citar: organização e desenvolvimento do estágio supervisionado remoto; desafios do estágio supervisionado remoto; saberes docentes mobilizados e construídos no contexto do estágio supervisionado remoto; e a construção da identidade profissional no estágio supervisionado remoto. Nesse sentido, esta seção está, portanto, estruturada em quatro subseções, nas quais são explicitadas cada uma das categorias identificadas.

5.1 “São tantas horas aqui, não sei quantas horas ali, não vai dar”: a organização e o desenvolvimento do Estágio Supervisionado Remoto

Nesta subseção apresentaremos uma síntese sobre como aconteceu a organização e o desenvolvimento do estágio supervisionado remoto nas modalidades assíncrona e síncrona na realidade posta em análise. Dentre os sujeitos entrevistados, três realizaram o estágio de forma assíncrona e os outros nove realizaram de forma síncrona. A análise dessas duas formas de realização do estágio supervisionado remoto possibilita uma compreensão acerca dos desafios, benefícios e aprendizados proporcionados aos estagiários. Ao explorar as características e as

peculiaridades de cada modalidade, é possível identificar as estratégias e as competências requeridas para uma efetiva participação dos estagiários no processo de ensino-aprendizagem em um contexto virtual.

O estágio supervisionado remoto assíncrono surge como reflexo das desigualdades sociais que permeiam a realidade brasileira, e mais especificamente, a realidade maranhense. Um considerável número de alunos das escolas públicas não possui acesso a dispositivos tecnológicos ou internet de alta velocidade para acompanhar as aulas no contexto do ensino remoto. Segundo pesquisas realizadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, em 2019, 39% dos estudantes matriculados em escolas públicas urbanas não possuíam computador ou tablet em suas residências. Além disso, apenas 21% dos alunos das escolas públicas tinham acesso à internet apenas por meio de dispositivos móveis, como celulares. Nas regiões Norte e Nordeste, esse número aumentava para 26% e 25%, respectivamente. (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2020).

Esses dados fornecem uma visão do cenário em que a educação se encontrava no início da pandemia em 2020. Eles apontam para os desafios no contexto do ensino remoto, que foi implementado de forma precipitada quando houve a necessidade de fechar as escolas para conter a propagação do coronavírus. Dessa forma, com a transição dos espaços físicos para o virtual, os alunos pertencentes às classes sociais menos favorecidas tiveram seu direito à educação ameaçado.

Como uma alternativa a esta problemática, as escolas passaram a disponibilizar materiais didáticos e atividades de forma impressa ou por meio de aplicativos de comunicação instantânea, permitindo que os alunos que não pudessem acompanhar as aulas de forma síncrona continuassem seus estudos de maneira assíncrona, embora de forma limitada. O estágio supervisionado também passou a seguir esta mesma lógica, na qual o papel do professor centrou-se na elaboração destes materiais que se tornaram a principal forma de interação entre ele e os alunos.

Embora o estágio supervisionado tenha acontecido em formato remoto, percebe-se que houve apenas uma transposição do que já acontecia no ensino presencial, ou seja, foi desenvolvido o clássico modelo de estágio dividido nas etapas de observação e regência. Dos doze sujeitos participantes da pesquisa, três realizaram o estágio de forma assíncrona, a saber: Gilberto, Elis e Cássia. As duas últimas realizaram o estágio assíncrono em razão das problemáticas sociais mencionadas anteriormente e Gilberto por opção, uma vez que, embora o estágio nos anos finais do ensino fundamental seja na disciplina de Ciências que permite que

professores de Biologia, Química ou Física a ministrem, ele preferiu ser supervisionado por uma professora da área de Biologia.

No entanto, a professora responsável pela disciplina na qual Gilberto realizou o estágio não estava disponível durante o semestre em que ele estava estagiando. Isso resultou em um estágio limitado para Gilberto, que se concentrou principalmente na produção de materiais a serem utilizados posteriormente pela professora. A única forma de interação que ele teve com os alunos foi por meio da fase de observação, na qual pôde acompanhar algumas aulas ministradas por outros professores de Ciências. Inferimos que essa falta de interação direta com os alunos durante o estágio pode ter impactos negativos na sua formação como professor, uma vez que a interação com os alunos e a vivência da prática docente são aspectos essenciais para o desenvolvimento profissional e muito contribui na construção da identidade docente. O trecho que segue relata a experiência de Gilberto:

[...] no semestre em que eu ia fazer o meu estágio remoto, no ensino fundamental, estava sendo aula com o professor de Química, não era a professora de Biologia. Então ela só viria a partir do semestre seguinte. Então todas as minhas atividades foram assíncronas. A professora pediu para a gente produzir materiais em relação aos conteúdos que ela daria no semestre seguinte e que ela aplicaria quando fosse dar as aulas dela [...] a gente fez observações dos professores de ciências sem ser necessariamente da Biologia, então a gente observou aula de professor de química de física que dão aula no ensino fundamental [...] eu tive um momento em que eu falei com a minha turma que era do sexto ano do ensino fundamental, [...] esse foi o único momento que a gente teve. Depois disso a gente não teve contato com os alunos (Gilberto, 25 anos, estágio assíncrono).

Este relato nos faz refletir sobre o quão fragmentado foi o processo formativo de Gilberto. Realizar o estágio de forma remota já é, por si só, preocupante, pois implica na limitação da interação do contato com os alunos e na ausência da vivência da experiência escolar, que são fundamentais para a construção dos saberes e da identidade docente. Dessa forma, realizar o estágio sem ter contato algum com os alunos é uma situação ainda mais alarmante.

As ações de Gilberto se restringiram à produção de recursos didáticos, deixando de vivenciar a totalidade do trabalho docente. Embora a experiência de criar materiais seja importante, pois faz parte do ofício docente, limitar-se a esta única experiência não proporciona uma compreensão completa do trabalho e das demandas enfrentadas pelos professores, o que mingua e despotencializa uma importante etapa da formação docente.

Elis também vivenciou experiência semelhante à de Gilberto. Ela também não teve contato com os alunos. Seu relato reflete as implicações deste formato sobre o processo de formação inicial docente:

[...] a dinâmica da escola onde eu fiz o estágio foi diferente do que eu esperava. Foi uma dinâmica pelo WhatsApp. Eu não tive contato nenhum com os alunos, eu só tinha

contato com a professora e ela só falava: “faz uma atividade”, “faz isso”, “faz aquilo”. Era como se eu fosse... Como se eu estivesse fazendo uma monitoria em uma disciplina, sabe? Eu não estava fazendo estágio. Então foi muito diferente, foi um pouco complicado. Eu não sinto que eu tenha experiência para trabalhar com o ensino fundamental, nem um pouquinho de experiência [...] eu tive nenhum contato com os alunos, tudo que eu fazia era mais atividade, resumo, prova... Eu nunca nem vi, porque a professora fazia por ela mesma, então foi muito complicado, de verdade. [...] tinha um grupo dos alunos só que eles não podiam falar. Sabe quando coloca apenas para os administradores enviarem mensagem? Foi assim. Nem eu poderia também falar porque eu não era administradora (Elis, 26 anos, estágio assíncrono).

Essa falta de interação direta com os alunos durante o estágio pode ter implicações negativas na formação dos estagiários. A ausência de vivências pedagógicas reais e o contato limitado com a realidade dos alunos podem comprometer seu desenvolvimento profissional e a compreensão das necessidades e desafios encontrados na sala de aula. Além disso, pode impactar a capacidade dos estagiários de desenvolver habilidades de adaptação e resolução de problemas em tempo real. A interação presencial com os alunos proporciona oportunidades valiosas para lidar com situações imprevistas, ajustar estratégias de ensino e aprender a gerenciar o ambiente de sala de aula de forma eficaz (TARDIF, 2014). A falta dessas experiências pode resultar em uma formação inicial de professores mais limitada e menos preparados para enfrentar os desafios do ambiente educacional em constante evolução.

A experiência vivenciada por Cássia foi semelhante à dos demais estagiários, com a diferença de que ela recebeu um feedback sobre o desempenho dos alunos por meio das atividades que eram devolvidas para correção. No entanto, é importante ressaltar que essa devolutiva era bastante limitada. Cássia descreve essa situação da seguinte forma:

[...] eu planejava as aulas com a professora, mandava para ela, ela mandava para a diretora e a diretora mandava para o grupo da turma e aí os alunos devolviam as atividades para a gente pelo Google Classroom, mas apenas duas ou três pessoas devolviam as atividades. A gente não chegou a ministrar aula porque não tinha como, os meninos não tinham acesso à internet, a maioria, era bem complicado [...] E aí foi bem ruim, eu acredito que tanto para mim quanto para eles porque eu planejava as aulas, eu mandava o conteúdo todo bonitinho, mas quase ninguém devolvia. (Cássia, 26 anos, estágio assíncrono).

A experiência de Cássia, mesmo que pouco diferente da vivenciada por Gilberto e Elis pode ter trazido contribuições significativas para sua formação. Ao receber as atividades dos alunos para correção durante o estágio supervisionado remoto assíncrono, podemos destacar a importância da avaliação no processo educacional. O fato de ter acesso a essas atividades permitiu a Cássia oferecer um feedback aos alunos, mesmo que limitado, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento deles. Esse feedback é essencial para orientar e direcionar o aprendizado dos alunos, identificar pontos fortes e áreas que precisam ser aprimoradas, e promover a reflexão sobre o próprio desempenho (LUCKESI, 2000). Além disso, essa experiência de avaliação pode servir como um ponto de partida para repensar a forma como as

atividades assíncronas estavam sendo desenvolvidas, buscando estratégias mais eficazes e adequadas às necessidades dos alunos.

Sobre o estágio supervisionado assíncrono, os relatos dos estagiários Gilberto, Elis e Cássia evidenciaram como ocorreu esta modalidade de estágio. No entanto, é importante ressaltar que o estágio supervisionado síncrono também apresentou problemáticas semelhantes. A principal diferença reside no fato de que os estagiários tiveram contato direto com os alunos durante as aulas ministradas. Embora essa interação tenha proporcionado uma experiência mais próxima da prática docente, as limitações do ensino remoto ainda estiveram presentes, como a falta de acesso à internet e a dificuldade de engajamento dos alunos. O relato de Zeca exemplifica como foi a organização e o desenvolvimento do estágio supervisionado remoto síncrono:

[...] eu não vou lembrar exatamente a carga horária, mas eu lembro as etapas. A primeira etapa aconteceu de forma muito parecida com o presencial, só mudou porque foi remoto, mas teve aquela parte em que a gente observa o professor dando aula, então o professor tinha uma sala virtual, ele abria a sala, tinha o contato com os alunos e a gente ficava ali escutando a forma como ele lidava com a turma, como ele lidava com a questão dos conteúdos, com as perguntas, com as dúvidas. Tudo de forma remota. Então o primeiro momento foi essa parte de observação igual como acontece no presencial. Posteriormente, a gente foi dar aula. Então a gente ficou sendo observado pelo professor supervisor nesse período. A gente preparava as nossas aulas, ele repassava os conteúdos para a gente, a gente fazia todo planejamento desses conteúdos que seriam ministrados e enviava o que a gente havia pensado em fazer na nossa aula para esse supervisor. Ele dava o parecer dele, dava as sugestões e aí a gente ia dar a nossa aula. Basicamente foi dividido nessas duas etapas: observação e regência (Zeca, 35 anos, estágio síncrono).

A experiência relatada por Zeca, mostrou que não houve grandes diferenças em relação ao estágio tradicional realizado no ensino presencial. Essa abordagem se aproxima das concepções de estágio como imitação de modelos e/ou instrumentalização técnica apontadas por Pimenta e Lima (2018). Mesmo em espaços virtuais, o estágio continuou sendo desenvolvido de forma burocrática, focado na carga horária e visto como um mero requisito para a conclusão do curso, sem muito espaço para a reflexão e a produção de novos conhecimentos por meio da pesquisa.

O estágio supervisionado remoto síncrono também apresentou uma série de desafios e exigiu uma postura adaptativa por parte dos estagiários. Realizados em duplas, eles tiveram que se ajustar rapidamente às novas condições e encontrar estratégias para cumprir a carga horária necessária para a conclusão do componente curricular. Os estagiários enfrentaram dificuldades ao tentar conciliar as diferentes cargas horárias e o tempo disponível, o que os levou a assistir aulas de outras turmas para completar as horas de observação. Marília e Bethânia relatam que:

foi algo perceptivelmente bem improvisado. Por todas essas questões, foi tudo de uma hora para outra, mas a gente tentou fazer ao máximo da melhor maneira possível (Marília, 27 anos, estágio síncrono).

[...] eu não lembro ao certo quantas horas a gente tinha que fazer porque, assim, uma coisa que o professor coordenador de estágio falava era que era para a gente esquecer, tentar não se apegar às cargas horárias do presencial, porque a gente ficava desesperado: “meu Deus, são tantas horas aqui não sei quantas horas ali, não vai dar!” Ele disse: “gente, não vai dar mesmo. Tentem acompanhar pelo menos 10 horas de aula. Então eu assisti, se não me engano, cinco aulas, dois horários cada. Não eram aulas de 50 minutos, eram reduzidas, era somente 30 minutos de aula [...] e o que foi ruim também foi porque eu não acompanhei só na minha turma como a gente tinha pouco tempo para fazer observação e depois a regência, a gente teve que fazer, tipo, em uma semana [...] então eu não consegui observar mesmo como era a interação do professor com a minha turma tive que acompanhar outras turmas de outras séries (Bethânia, 26 anos, estágio síncrono).

É importante ressaltar que essa abordagem burocrática do estágio limita as possibilidades de aprofundamento teórico e reflexão crítica por parte dos estagiários. Segundo Pimenta e Lima (2018), o estágio é uma oportunidade para que os futuros professores possam investigar, problematizar e propor novos caminhos para a prática educativa. No entanto, o enfoque centrado na carga horária e na reprodução de modelos preestabelecidos acaba restringindo a capacidade dos estagiários de desenvolverem um olhar crítico e de inovarem em suas práticas pedagógicas.

Ademais, a falta de oportunidade de observar os alunos da turma em que se realizará o estágio pode ter implicações significativas no planejamento das atividades a serem desenvolvidas. A observação dos alunos é essencial para que o estagiário compreenda suas características individuais, necessidades educacionais e interesses, elementos fundamentais para a elaboração de estratégias de ensino eficazes e adequadas ao contexto da turma (SERAFINI; PACHECO, 1990). Ao não ter contato direto com os alunos, o estagiário perde a oportunidade de identificar suas dificuldades e estilos de aprendizagem e demais aspectos que podem influenciar diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Essa falta de conhecimento pode resultar em um planejamento genérico e pouco adaptado às necessidades dos alunos, comprometendo a efetividade das atividades propostas.

Além disso, a ausência de observação direta dos alunos também limita a possibilidade de estabelecer uma relação de proximidade e confiança com a turma. A observação permite ao estagiário conhecer os estudantes individualmente, entender suas perspectivas, interesses e preocupações, o que facilita a construção de vínculos afetivos e o estabelecimento de uma relação pedagógica mais significativa (LUCKESI, 2002; MARTINS, 2011). Essa falta de interação direta com os alunos pode dificultar o engajamento e a participação ativa da turma

nas atividades propostas, pois o estagiário terá menos conhecimento sobre suas motivações e necessidades, tornando desafiador criar um ambiente de aprendizagem estimulante e acolhedor.

Entretanto, a organização do tempo foi um aspecto importante. Para o desenvolvimento das ações, os estagiários tiveram que otimizar suas atividades para cumprir as exigências do estágio. No que se refere à carga-horária de regência, Bethânia relata que realizou 15 horas/aula cada uma com 30 minutos de duração. Além disso, os estagiários relatam que houve complementação da carga horária com cursos online relacionados à educação e com o tempo utilizado para planejamento de aulas e produção de material didático para que, assim, fosse alcançada a quantidade de horas necessárias dentro do prazo proposto.

Durante a etapa de observação, os estagiários relatam que a participação dos alunos variava, com alguns alunos desligando o microfone ou câmera, o que dificultou a observação da interação entre aluno e professor. As aulas foram realizadas, durante o período de regência, principalmente pelo Google Meet, com a utilização de slides e atividades de fixação. Além do Google Meet, algumas outras plataformas foram mencionadas, como o Google Class Room, Canva, PowerPoint, que foram utilizadas para o desenvolvimento de materiais e atividades. Também foi mencionada a utilização de uma plataforma interativa com jogos para envolver os alunos. Os excertos abaixo exemplificam as ferramentas utilizadas pelos estagiários durante a regência:

[...] a gente utilizava Google Meet. Tinha as aulas síncronas pelo Google Meet e as atividades assíncronas pelo Google Classroom (Rita, 34 anos, estágio síncrono).

[...] utilizamos Google Meet. [...] a gente também utilizou outros recursos, eu não me recordo muito bem, mas [...] a gente usou bastante o Canva para desenvolver essas atividades de perguntas e respostas [...] a Bethânia encontrou uma plataforma que dava pra fazer alguns jogos e a gente conseguiu dar acesso aos alunos a essa plataforma para eles participarem, agora eu não lembro o nome da plataforma, mas era uma plataforma interativa com jogos (Caetano, 24 anos, estágio síncrono).

[...] a gente não utilizou muitas outras plataformas então foi basicamente o Google Meet, o Canva e o PowerPoint. Todas as atividades desenvolvidas giravam em torno desses recursos que são bastante usuais (Liniker, 25 anos, estágio síncrono).

As plataformas Google Meet, Google Classroom e Canva apresentam potencialidades significativas para o ensino no contexto do ensino remoto emergencial. O Google Meet, por exemplo, permite a realização de videoconferências, possibilitando a interação em tempo real entre professores e alunos, bem como a realização de aulas síncronas e reuniões virtuais. Essa plataforma oferece recursos como compartilhamento de tela, chat e opções de gravação, que podem auxiliar na transmissão de conteúdos e na promoção de atividades colaborativas. O Google Classroom, por sua vez, oferece uma plataforma organizada para a distribuição de materiais, envio de atividades, feedback individualizado e interação em fóruns de discussão.

Essa ferramenta facilita a gestão e o acompanhamento das atividades dos alunos, permitindo que professores forneçam orientações, recursos e avaliações de maneira eficiente.

Por outro lado, o Canva é uma ferramenta de design gráfico que permite a criação de materiais visualmente atrativos, como apresentações de slides, infográficos e recursos visuais interativos. Com recursos intuitivos e uma ampla variedade de modelos e elementos gráficos, o Canva possibilita a produção de materiais didáticos envolventes e estimula a expressão criativa dos alunos. Essas plataformas, quando utilizadas de forma integrada e estrategicamente planejada, podem contribuir para a promoção de um ambiente virtual de aprendizagem eficaz, engajador e acessível, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto emergencial (KIEFER; BATISTA, 2020; MARCONDES; FERRETE; LIMA, 2022).

Como pontuado por Liniker, na perspectiva dos estagiários, essas ferramentas são amplamente utilizadas. Nenhum deles demonstrou dificuldade em utilizar qualquer uma das plataformas mencionadas. Isso pode ser explicado pelo perfil dos participantes da pesquisa, que são alunos relativamente jovens, com uma média de 26 anos, e que cresceram junto com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação, o que lhes confere maior familiaridade com as tecnologias.

Outro ponto que merece destaque é que, embora o PPC (Projeto Pedagógico de Curso) do curso em questão não mencione uma disciplina específica ou pelo menos conteúdos relacionados às tecnologias aplicadas ao ensino em seu currículo, observa-se que os estagiários estão indo na contramão dessa realidade (UFMA, 2013). É possível que atividades nessa perspectiva sejam desenvolvidas no currículo oculto, o que também explicaria o domínio dessas ferramentas pelos estagiários. O relato de Zeca exemplifica a afinidade dos estagiários com a tecnologia:

o Google Meet e o Google Classroom era algo que eu já utilizava. Talvez se fosse alguma outra plataforma, que eu não utilizasse, eu teria dificuldade, como a plataforma Zoom, que eu não sou muito adepto. Eu acho uma plataforma bem complicada de mexer complicada porque eu não sou acostumado, mas eu acho que se ficar mexendo eu consigo. Mas como o Google Meet e o Google Classroom eu já tinha familiaridade eu não tive problema nenhum (Zeca, 35 anos, estágio síncrono).

No entanto, apesar de o estágio ter sido realizado no formato virtual, o que pressupõe práticas de ensino inovadoras devido ao envolvimento de tecnologias, observa-se que as atividades desenvolvidas se aproximam mais do que é socialmente interpretado como perspectivas tradicionais de ensino. O tradicional quadro branco foi substituído por programas de apresentação de slides e a postura adotada pelos estagiários também seguiu essa mesma abordagem, com a maioria das aulas ministradas sendo expositivas. Os trechos da entrevista com Liniker exemplificam essa constatação ao relatar que as práticas realizadas não foram

inovadoras e apontam para a necessidade de uma disciplina no contexto da formação inicial que auxilie o desenvolvimento de estratégias didáticas mais eficazes em ambientes virtuais.

[...] eu acredito que precisaríamos de uma outra disciplina que garantisse que desenvolvêssemos atividades virtuais bastante eficazes porque eu acredito que as que eu tive contato acabavam beirando a tradicionalidade, então não era nada tão inovador [...] na verdade eu acho que as atividades foram muito simples. Não teve nada muito revolucionário, embora essa questão de nós estarmos em um estágio remoto que é uma configuração diferente do que a gente esperava antes. Não tivemos dificuldade porque já eram plataformas que já utilizávamos então não foi tão revolucionário [...] eu acredito que faltou desenvolver outras metodologias outras atividades e consultar também outras plataformas [...] eu até tinha tido contato com outras plataformas, mas como foi decidido tudo coletivamente decidimos ficar nessa coisa mais tradicional mesmo de apresentar slides e desenvolver atividades (Liniker, 25 anos, estágio síncrono).

Kenski (2003) argumenta que as TDIC criaram tempos e espaços educacionais e possibilitaram novas formas de aprendizagens, uma vez que proporcionam processos intensivos de interação, de integração e até mesmo a imersão total do aprendiz em ambientes virtuais de aprendizagem. Entretanto, essas tecnologias também criaram desafios. As TDIC têm suas especificidades e sua mera utilização não garante a aprendizagem. “É preciso saber aliar os objetivos de ensino com os suportes tecnológicos que melhor atendam a esses objetivos” (KENSKI, 2003, p. 5).

Nesse sentido, “saber utilizar adequadamente essas tecnologias para fins educacionais é uma nova exigência da sociedade atual em relação ao desempenho dos educadores” (KENSKI, 2007, p. 5). Embora seja forte a narrativa das TDIC como ferramentas potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem, é preciso ter cuidado para que, sob o discurso das práticas inovadoras que está atrelado a elas, não seja feita a mera transposição dos métodos tradicionais, em novos ambientes de aprendizagem, que reproduzem, com novas tecnologias, velhos paradigmas educacionais. É preciso que a utilização das TDIC esteja aliada aos conhecimentos das ciências da educação e metodologias de ensino-aprendizagem para que, de fato, possam ser pedagogicamente eficientes nas atividades educacionais.

No geral, as experiências relativas ao estágio supervisionado remoto, seja síncrono ou assíncrono foram caracterizadas por processos de adaptação, improvisação e busca por soluções que permitissem cumprir as horas necessárias e proporcionar aprendizado aos alunos. Os estagiários fizeram o máximo possível para desenvolver atividades relevantes e envolventes dentro das limitações impostas pela modalidade remota. Embora tenha sido realizado de maneira acelerada, é importante ressaltar que o planejamento desempenhou um papel fundamental no sucesso da atividade. Sobre esta questão Tim relata que:

[...] então, o estágio, se não tivesse sido bem organizado eu acho que não teria dado certo. Eu acho que não teria dado tempo da gente poder fazer o nosso trabalho (Tim, 26 anos, estágio síncrono).

O planejamento foi fundamental para viabilizar e potencializar a experiência de estágio supervisionado remoto, permitindo que os estudantes alcançassem os objetivos propostos e desenvolvessem habilidades profissionais relevantes para sua formação acadêmica e futura atuação profissional. Segundo os estagiários, tanto o coordenador, quanto o supervisor do campo de estágio desempenharam um papel importante nesse processo, pois ao organizarem as etapas, estabelecerem metas claras e definirem as atividades a serem realizadas durante o período de estágio, oportunizaram que os estagiários otimizassem o tempo direcionando-os para a execução de suas tarefas de forma eficaz.

Nesse sentido, mesmo diante de todas as dificuldades inerentes à realização do estágio no contexto da pandemia, o estágio supervisionado remoto proporcionou aos estagiários o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, a busca por estratégias alternativas e a reflexão sobre sua identidade como futuros professores. Na próxima subseção, abordaremos os desafios enfrentados pelos estagiários ao longo desse processo, seguidos das estratégias utilizadas para superar os obstáculos impostos pela realidade desafiadora em que estiveram inseridos.

5.2 “Eu só via mesmo a bolinha colorida com a letra”: os desafios do Estágio Supervisionado Remoto

Eu acho que a vida do professor se define por desafios... eu tive bastantes desafios (Gal, 25 anos, estágio síncrono)

O trabalho docente é um campo repleto de desafios complexos e multifacetados, que demandam a atenção e dedicação contínua dos professores. No estágio supervisionado remoto isso não foi diferente. Esta modalidade de estágio não esteve isenta aos desafios que permeiam o trabalho docente. Ao realizarem suas atividades de forma remota, os estagiários enfrentaram obstáculos relacionados à adaptação à novas tecnologias e plataformas de comunicação, bem como à construção de vínculos efetivos com os alunos e demais membros da equipe escolar.

Além disso, a ausência do contato presencial impactou a vivência de situações pedagógicas reais, o que exigiu dos estagiários maior autonomia e capacidade de adaptação para superar os desafios inerentes ao cenário virtual. Nesse sentido, esta subseção visa apresentar os principais desafios vivenciados pelos estagiários ao longo do desenvolvimento do estágio supervisionado remoto.

Um dos desafios apontados pelos estagiários assemelha-se ao que muitos trabalhadores enfrentaram ao longo da pandemia: a necessidade de criar um ambiente de trabalho dentro de suas próprias casas. Com o fechamento das mais diversas instituições devido às medidas de contenção do vírus, o *home office* se popularizou. No entanto, nem todos dispunham do aparato necessário para desenvolver suas atividades laborais em suas residências, conforme destacado por Zeca:

[...] eu acho que o principal desafio foi ter um espaço adequado para eu dar as aulas porque aqui em casa, o bairro em si, é um bairro barulhento, a minha casa não é uma casa silenciosa porque eu tenho dois sobrinhos que fazem muito barulho. Então o principal desafio foi a questão do espaço. Eu não tenho um espaço adequado para dar aula [...] então o principal desafio mesmo foi a questão do espaço (Zeca, 35 anos, estágio síncrono).

Neste contexto, o estagiário alude ao desafio de adaptar-se a um novo ambiente de trabalho remoto, que demanda recursos tecnológicos e organizacionais adequados para o efetivo desenvolvimento das atividades. Essa transição pode acarretar dificuldades para estabelecer uma rotina de estudo e prática pedagógica, assim como para estabelecer vínculos significativos com os alunos e colegas de trabalho (SUDÉRIO; RIBEIRO, 2022). Além da dificuldade em organizar um espaço adequado para a realização das atividades, são destacados, também, desafios de ordem técnica. Alguns estagiários enfrentaram a falta de equipamentos e/ou conexão com a internet adequadas para o desempenho de suas funções.

A falta de equipamentos, como computadores com microfone e câmera funcional, e a qualidade instável da conexão com a internet teve implicações significativas para a realização do estágio supervisionado remoto. A dificuldade em contar com um computador que possuísse todos os recursos necessários levou Bethânia a adotar soluções improvisadas, como utilizar o celular para a comunicação por voz e vídeo durante as aulas, o que por vezes causava desorientação e desconforto na interação com os alunos. Além disso, a preocupação com a possibilidade de quedas de conexão ou falta de energia gerava ansiedade, interferindo na concentração e desempenho da estagiária durante as atividades. O relato de Bethânia ilustra esta questão:

eu tive problema em relação ao computador porque na época o meu computador não tinha microfone e nem câmera, então eu entrava no computador para passar os slides e pelo celular para ter a voz e a câmera, então, às vezes, eu ficava um pouco perdida nisso. No começo eu ficava muito preocupada porque eu ficava com medo de alguém me ligar e eu não podia colocar no modo avião porque senão não ia ter conexão com a internet, então[...] no começo eu ficava muito ansiosa pensando: meu Deus, vai dar alguma coisa errada, vai acontecer alguma coisa aqui e eu vou sair no meio da aula então a minha dificuldade mesmo foi essa. [...] algo também que me deixava muito nervosa, principalmente na primeira semana, que me dava uma ansiedade é que eu ficava pensando: meu Deus, vai faltar energia, vai cair a internet, o celular vai acontecer alguma coisa. Eu ficava muito preocupada [...] (Bethânia, 26 anos, estágio síncrono).

Os problemas de conexão também se revelaram como um dos desafios mais significativos. A intermitência da internet causava travamentos durante as atividades, prejudicando a comunicação, apresentação de slides e interação com os alunos. Em alguns casos, a conexão caiu completamente durante a aula, resultando em momentos constrangedores em que uma das estagiárias não percebeu imediatamente a interrupção e continuou explicando o conteúdo sem saber que havia perdido o contato com a turma. Essas situações evidenciam a importância da infraestrutura tecnológica adequada para o sucesso do estágio remoto, conforme evidenciam os relatos de Liniker e Marília:

Tivemos muitos problemas com a internet. Às vezes a gente estava desenvolvendo uma atividade e ficava travando, ficava nessa coisa de que passava primeiro a imagem depois a voz e isso atrapalhava um pouco [...] acho que os problemas de conexão foram os mais desafiadores (Liniker, 25 anos, estágio síncrono).

[...] teve uma vez que aconteceu da minha internet cair no meio da aula [...] foi bastante ruim porque uma limitação do Google Meet é que, quando a gente está projetando o slide, a gente não olha a tela do Meet, então caiu e eu não percebi. Só depois de um tempinho que eu percebi, quando eu perguntava se estava tudo bem e ninguém respondia [...] eu já tinha explicado muitas coisas e quando eu percebi eu tinha caído (Marília, 27 anos, estágio síncrono).

A falta de equipamentos adequados e a instabilidade da internet podem, neste modelo de estágio, afetar negativamente o desenvolvimento profissional dos estagiários em diferentes aspectos (SOBERAY; FREITAS, 2021). Primeiramente, a limitação tecnológica pode comprometer a qualidade das aulas ministradas pelos estagiários, a ausência de microfone ou câmera funcional no computador pode dificultar a comunicação e interação com os alunos, afetando a clareza do ensino dos conteúdos e a capacidade de estabelecer uma conexão efetiva com a turma. Isso pode prejudicar a aprendizagem dos estudantes, já que uma comunicação eficiente é essencial para o engajamento e compreensão dos conteúdos apresentados.

Além disso, como visto no relato, a preocupação constante com a possibilidade de problemas técnicos, como quedas de conexão ou falta de energia, causou ansiedade e insegurança na estagiária. Esses sentimentos podem impactar negativamente sua autoconfiança e capacidade de adaptação ao ambiente de ensino, uma vez que, para muitos estudantes, o estágio é um dos primeiros contatos com os alunos (ARAÚJO, 2021). Os estagiários precisam demonstrar domínio teórico, didático-metodológico e de desenvolvimento de estratégias que chamem a atenção do alunado sobre o conteúdo. Assim sendo, refletimos até que ponto o estágio na modalidade remota realizado no período pandêmico pode ter contribuído significativamente para a formação dos graduandos, em especial no que se refere aos saberes e à identidade profissional docente. Entendemos que a formação de professores deve preparar os

estagiários para lidar com diferentes desafios, entretanto, quando questões técnicas se sobressaem, o foco na prática pedagógica e na aprendizagem dos alunos pode ser prejudicado.

A instabilidade da conexão também pode dificultar a participação ativa dos estagiários nas aulas e demais atividades do estágio, levando a lacunas em sua experiência formativa. Momentos de desconexão podem resultar em perda de interações importantes com os colegas e supervisores, além de dificultar o acompanhamento completo de todas as etapas do processo educacional. Isso pode impactar negativamente a capacidade dos estagiários de desenvolverem suas habilidades de planejamento, implementação de estratégias de ensino e avaliação dos estudantes.

O ideal seria que as instituições de ensino tivessem adotado medidas para mitigar esses problemas, oferecendo suporte técnico adequado, promovendo ações de capacitação para o uso eficiente das tecnologias e fornecendo recursos necessários para garantir uma formação completa e satisfatória, que contemplasse o mínimo exigido para formação de professores, considerando a situação de pandemia e isolamento social. No entanto, como visto em outras experiências aqui descritas, por inúmeras questões, que incluem a migração rápida e inesperada para o contexto virtual, não foi exatamente assim que aconteceu (BARBOSA et al., 2020; ARAÚJO, 2021; SOBERAY; FREITAS, 2021).

A falta de equipamentos e/ou internet de qualidade por parte dos alunos das escolas também foi apontado pelos estagiários como um desafio. Como visto na subseção anterior, a ausência destas ferramentas foi tão expressiva que o desenvolvimento de atividades assíncronas surgiu como uma alternativa à esta problemática, o que levou ao surgimento da modalidade de estágio também assíncrona. Para Elis, que realizou o estágio desta forma, as limitações tecnológicas dos alunos também trouxeram implicações significativas.

A falta de acesso à internet ou a aparelhos eletrônicos adequados comprometeu a participação ativa dos estudantes nas atividades propostas. O relato de Elis destaca a dificuldade de alguns alunos em conseguirem acesso à internet até mesmo por meio de aparelhos celulares, o que impactou diretamente o acompanhamento do conteúdo. Essa realidade exigiu que a estagiária ajustasse suas práticas pedagógicas e planejasse atividades mais simples e acessíveis, considerando a realidade dos estudantes que possuíam recursos limitados. Segundo Elis:

[...] era pedido que fossem materiais simples porque os alunos [...] alguns tinham dificuldade de conseguir a internet, de ter um acesso até com aparelho celular [...] eu queria tentar trazer uma coisa mais bonita aos olhos porque Ciências, às vezes, pode ser uma matéria difícil, então eu tentava fazer uma coisa agradável e ela: [a supervisora] “olha, tem como tu diminuir a quantidade de cores porque não vai colorido” [...] são alunos de baixa renda, nem todos têm condição de ter acesso à internet o tempo todo nem de aparelho, então a gente vai trabalhar dessa forma. Foi mais básico (Elis, 26 anos, estágio assíncrono).

Outro aspecto relevante é a questão do uso das câmeras durante as aulas. O relato de Marília aponta que, devido a problemas de conexão, muitos alunos preferiam manter suas câmeras desligadas, o que dificultava o estabelecimento de uma interação visual entre o professor e os estudantes. Essa limitação pode comprometer a percepção do engajamento e reações dos alunos em relação aos conteúdos apresentados, tornando desafiador o acompanhamento do progresso individual de cada aluno (BARROS; SILVA, 2022). Nas palavras de Marília:

[...] por mais que a professora pedisse para, na medida do possível, ficarem com as câmeras ligadas, não era algo obrigatório. Até por conta da internet que a gente sabe que com a câmera piora (Marília, 27 anos, estágio síncrono).

Além disso, o relato de Rita revela que a falta de equipamentos tecnológicos culminou na baixa frequência dos alunos nas aulas online, bem como evidencia as dificuldades enfrentadas na manutenção do interesse e envolvimento dos estudantes no ensino remoto. A falta de acesso aos dispositivos tecnológicos ou pacote de dados pode ter levado à ausência nas aulas e à perda de oportunidades educacionais. Os estagiários precisaram lidar com turmas reduzidas e adaptar suas estratégias de ensino para garantir que os conteúdos fossem abordados de forma abrangente e acessível a todos os alunos, mesmo diante dessas limitações. Rita mencionou que:

tinha muitos alunos que não tinham notebook, que não tinham celular ou às vezes estavam sem pacote de dados, então era muito difícil às vezes. Tinha muito aluno que não assistia. A gente estava dando aula para duas ou três turmas ao mesmo tempo e ainda assim cada turma que tinha cinquenta alunos as três juntas, às vezes, não dava trinta alunos na sala de aula, então era uma frequência muito pequena [...] (Rita, 34 anos, estágio síncrono).

De acordo com Sarmiento, Rocha e Paniago (2018. P. 153) é no encontro com as diversas situações do cotidiano da escola [...] que os estagiários vão construindo a sua identidade docente bem como aprendizagens que serão mobilizadas enquanto futuros professores”. Nesse sentido, embora desafiador, percebe-se que este contexto oportuniza a construção de saberes, principalmente os saberes experienciais (TARDIF, 2014). As limitações tecnológicas dos alunos durante o estágio supervisionado remoto desafiaram os estagiários a adotarem uma abordagem pedagógica mais inclusiva e flexível, considerando as diferentes realidades dos estudantes e suas condições tecnológicas. Isso implica na necessidade de adaptação de estratégias de ensino, como o desenvolvimento de materiais mais simples ou alternativas assíncronas para as aulas, que possam garantir a participação dos alunos.

As limitações tecnológicas também afetam a comunicação e interação com os estudantes, exigindo que os futuros professores aprimorem suas habilidades de observação e

avaliação do desempenho dos alunos através de outras ferramentas. Ademais, notamos que a baixa frequência dos alunos nas aulas requereu dos estagiários a criação de ambientes de aprendizagem acolhedores e estimulantes para manter o interesse e o envolvimento das turmas, apesar das restrições tecnológicas. Resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Araújo (2021). De acordo com a autora, o reconhecimento das limitações e da natureza intrinsecamente imperfeita do ato de educar motivou os indivíduos a dialogarem, refletir e agir coletivamente na busca por transformações na realidade (ARAÚJO, 2021).

Neste sentido, evidencia-se mais um desafio: adaptar as estratégias de ensino para o ensino remoto. Ainda no atinente às ressignificações de estratégias em momentos desafiadores, Caetano, destaca que a necessidade de reinvenção diante das circunstâncias, buscando tornar as aulas mais atrativas e envolventes. Essa adaptação requer o domínio de novas ferramentas e a compreensão de como utilizá-las de forma eficaz, como também mencionado por Rita, que enfatiza a saída da zona de conforto para conhecer novas tecnologias. Os estagiários relatam que:

[...] eu tive que aprender a me reinventar mediante as circunstâncias, entender como tornar as aulas mais divertidas e atraentes (Caetano, 24 anos, estágio síncrono).

[...] eu tive que sair um pouco da zona de conforto, conhecer novas ferramentas que eu ainda não conhecia, que eu não sabia como trabalhar (Rita, 34 anos, estágio síncrono).

Na esteira desta lógica, Gal, Elis e Zeca destacam, ainda, a importância do conhecimento sobre plataformas e ferramentas tecnológicas para manter a atenção dos alunos durante o ensino remoto. Segundo os estagiários, a abordagem pedagógica precisa ir além das aulas tradicionais, buscando dinâmicas e recursos que possam engajar os estudantes de forma efetiva. Isso exige que os estagiários aprimorem suas habilidades tecnológicas e desenvolvam saberes sobre o uso adequado das ferramentas virtuais para o ambiente educacional, pois para eles:

o principal desafio é tentar trazer o aluno para dentro da sala de aula [...] eu tentava trazer alguma coisa diferente, um vídeo, uma imagem, para tentar fazer com que eles participassem [...] (Gal, 25 anos, estágio síncrono).

tu tem que ter muito conhecimento sério de turma e de plataformas para tu conseguir atrair essa atenção e manter [...] não só ficar falando, falando... buscar outras dinâmicas, outras ferramentas que vão te ajudar a manter essa aula com a atenção deles (Elis, 26 anos, estágio assíncrono).

eu acho que professores que não tinham essa pegada tecnológica, que não tinham costume com a tecnologia, acabaram sentindo mais dificuldades [...] eu acho que o conhecimento em ferramentas tecnológicas para esse contexto do ensino remoto é indispensável [...] um conhecimento mais voltado para a tecnologia, como adaptar para o ambiente virtual (Zeca, 35 anos, estágio síncrono).

Os relatos dos estagiários apontam para os caminhos a serem seguidos no contexto da formação de professores a partir da realidade que nos foi imposta pelo ensino remoto emergencial. Ao nosso olhar as formações inicial e continuada precisam oportunizar o domínio de estratégias pedagógicas inovadoras, voltadas para o ambiente virtual de ensino. É essencial promover a capacitação dos educadores no uso de tecnologias educacionais e incentivá-los a se tornarem proficientes em plataformas e ferramentas digitais que possam enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos (MORAN, 2000; KENSKI, 2003, 200). Além do mencionado, a habilidade de adaptar-se às demandas do ensino remoto e de utilizar a tecnologia de forma criativa e eficaz torna-se indispensável para garantir uma formação sólida e bem-sucedida dos futuros professores diante dos desafios do ambiente educacional atual (KENSKI; MEDEIROS; ORDÉAS, 2019).

Além dos desafios já mencionados, o mais recorrente entre os mencionados pelos estagiários foi a falta de interação e feedback dos alunos. A falta de contato direto com os alunos e a ausência de retorno e interação durante as aulas foram desafios significativos. Os estagiários mencionam que a interação com os alunos durante as aulas era mínima, e que muitas vezes não sabiam se o conteúdo estava realmente sendo compreendido e acompanhado pelas turmas. Este resultado já nos era esperado na modalidade assíncrona do estágio em que a interação aluno-professor é praticamente nula. Entretanto, este desafio também foi recorrente nos discursos dos licenciandos que realizaram o estágio na modalidade síncrona.

De acordo com os estagiários da modalidade assíncrona, a falta de contato direto com os alunos dificultou a percepção de suas necessidades e reações, o que tornou complexo desenvolver materiais e atividades que atendessem de forma precisa às demandas dos estudantes. A ausência de observação presencial também gerou dúvidas sobre a eficácia das estratégias adotadas e a satisfação dos alunos com o processo de ensino, resultando em um desafio adicional para os futuros professores, que precisaram se adaptar a essa realidade de ensino remoto. Segundo Gilberto, que teve o estágio resumido a elaboração de materiais a serem aplicados pela professora supervisora no semestre subsequente:

o desafio era justamente desenvolver esses materiais, por conta de ser um primeiro contato e a gente não estar lá com os alunos para observar realmente o que eles precisam [...] por não ter contato com alunos desse nível de escolaridade eu acabei não tendo muito esse entendimento do que eles precisavam, mas como eu falei, eu acredito que eles gostaram pelo feedback da professora, mas eu achei uma coisa assim meio incógnita porque eu não estive lá para ver a reação deles (Gilberto, 28 anos, estágio assíncrono).

Outro ponto ressaltado por uma estagiária que também realizou o estágio assíncrono foi a dificuldade em obter feedback dos alunos através de plataformas remotas, como o WhatsApp.

A falta de interação direta e a ausência de devolutivas sobre as atividades ministradas geraram frustração e incertezas nas estagiárias com relação ao seu papel como educadoras. A falta de retorno dos alunos também prejudicou a avaliação da efetividade das aulas e o aprimoramento das estratégias pedagógicas utilizadas. Os relatos de Elis e Cássia exemplificam isto:

acho que principalmente por ter sido pelo WhatsApp. Porque eu não tive contato com os alunos, eu não tive como saber se eles tinham algum tipo de dificuldade em algum assunto em específico onde eu pudesse ser mais clara nas minhas palavras ou então abordar de uma forma diferente para que fizesse sentido para eles. Então essa dinâmica pelo WhatsApp foi o mais difícil (Elis, 26 anos, estágio assíncrono).

para mim foi muito complicado não interagir com os alunos, não poder ministrar aulas, não ter devolutiva deles em relação a nada [...] a gente não conversava com os alunos, a gente não fazia nada e eles não devolviam a atividade. A gente preparava uma atividade esperando que eles fizessem e na hora não tinha devolutiva de nada, então era bem frustrante nesse sentido (Cássia, 26 anos, estágio assíncrono).

A interação desempenha um papel fundamental no contexto do estágio supervisionado e a ausência dela, como visto nos relatos, pode comprometer o desenvolvimento profissional dos estagiários. O estágio é um momento de integração entre a formação acadêmica e a prática educativa, na qual a interação entre os cursos de formação e o campo social das práticas educativas é essencial para o desenvolvimento dos estagiários como professores (ALMEIDA; PIMENTA, 2015). Essa interação permite que os estagiários se aproximem da escola, da sala de aula e do trabalho do professor junto aos alunos, o que proporciona uma vivência reflexiva da profissão docente, utilizando a prática como ponto de partida e de chegada (PIMENTA, 1999). Essa abordagem reflexiva e interativa permite que a aprendizagem da profissão seja mais significativa e que os estagiários construam sua identidade como professores de forma mais sólida e enriquecedora (LIMA; COSTA, 2015; SILVA; SOARES; VALLE, 2021).

A interação com os alunos e com o espaço da escola confere maior reconhecimento de sua presença nesse contexto, possibilitando a realização de articulações pedagógicas significativas. Essas experiências de interação são essenciais para que os estagiários desenvolvam suas habilidades pedagógicas e se tornem mais confiantes em sua atuação como professores. No entanto, a falta de espaço e tempo adequados para a interação pode representar um desafio para a relação de aprendizagem durante o estágio. A ausência desta interação pode dificultar a construção de experiências significativas no contexto educacional que são fundamentais para que os futuros professores possam desenvolver suas competências pedagógicas e construir suas identidades profissionais de maneira sólida e embasada em experiências significativas e reflexivas (PIMENTA; LIMA, 2012; TARDIF, 2014).

Nesta mesma direção, a falta de interação e feedback dos alunos também é expressa pelos estagiários da modalidade síncrona como uma das principais dificuldades. A natureza

remota das aulas tornou difícil estabelecer um vínculo visual com os alunos, já que muitos deles optavam por manter suas câmeras desligadas. Essa falta de contato visual e a ausência de expressões faciais e reações dificultaram a percepção da presença e participação dos alunos durante as aulas, gerando uma sensação de falar para um público invisível e, por vezes, resultando na perda de foco para os estagiários, como pontuado por Bethânia e Rita:

[...] eu passei o semestre inteiro com os alunos sem nunca olhar para eles... eu só via mesmo a bolinha colorida com a letra [...] às vezes até tirava minha atenção porque eu estava falando e aí de repente eu sentia que eu estava falando sozinha [...] então, para mim, essa foi a minha maior dificuldade, porque tinha hora que me fazia perder o foco mesmo, o sentimento de estar sozinha, de estar falando sozinha (Bethânia, 26 anos, estágio síncrono).

eles interagiam muito pouco, então, em muitos momentos dava a impressão de que a gente estava falando sozinho, porque, como eu falei, era todo mundo com a câmera e com microfone desligado, a gente perguntava: “você está ouvindo?” Fazia uma pergunta e aí ninguém respondia, sabe? (Rita, 34 anos, estágio síncrono)

A falta de interação efetiva com os alunos também afetou a construção de um relacionamento mais próximo e significativo entre os estagiários e o público escolar, como evidenciado por Zeca. A ausência de contato pessoal e a limitação de conhecer os alunos apenas através de telas resultaram em um sentimento de distanciamento e frieza na relação professor-aluno. Essa falta de aproximação impactou negativamente a experiência do estágio, pois a ausência de contato presencial dificultou o entendimento das necessidades e características individuais dos estudantes, prejudicando a formação de um vínculo educacional mais empático e produtivo. Zeca conta que:

[...] durante o estágio eu praticamente não conheci ninguém. Eu não sei quem foram os meus alunos, eu só via aquelas telas [...] eu não faço ideia de quem estava ali atrás. Então eu acho que isso seria um ponto negativo para mim enquanto professor. Eu não tive esse contato com os alunos, eu não tive essa conversa, eu não tive essa aproximação [...] foi um contato de uma forma muito fria e isso foi o que mais me frustrou (Zeca, 35 anos, estágio síncrono).

Ademais, a dificuldade em obter um feedback adequado dos alunos também se revelou como um desafio para os estagiários. A impossibilidade de perceber de forma imediata a compreensão dos conteúdos pelos alunos e a eficácia das estratégias pedagógicas adotadas gerou insegurança e incerteza quanto ao sucesso das aulas ministradas. A falta de interação presencial impossibilitou a leitura de expressões faciais e indícios não verbais que costumam ser úteis para os professores avaliarem o aprendizado dos alunos em sala de aula. A ausência desse feedback em tempo real tornou difícil a compreensão da efetividade das atividades propostas e o ajuste necessário nas abordagens pedagógicas para garantir uma aprendizagem mais significativa e eficiente. Nesse sentido, Marília relata que:

eu acho que a grande dificuldade que eu tive foi mesmo essa falta de retorno. Por mais que eu tentasse, porque assim... a gente sabe que na sala de aula presencial já é difícil, mas a gente estando ali, a gente vê uma expressão facial, alguma coisa que dá indício se aquele aluno está com a gente mesmo acompanhando ou não, mesmo que o aluno não se expresse verbalmente [...] essa interação, esse contato presencial ajuda muito a gente a saber se realmente o conteúdo está chegando ou não. De maneira online tinha essa questão que, por mais que a gente tente levar jogos, essas coisas, a gente não sabe se de fato o conteúdo está sendo compreendido. No final eles deram um feedback, alguns falaram que gostaram muito, mas a gente não sabe se realmente aquilo foi efetivo (Marília, 27 anos, estágio síncrono).

Nossos resultados aproximam-se aos de outras pesquisas que também tiveram o estágio supervisionado remoto como objeto de investigação. Para Araújo (2021), o estágio remoto também apresentou o desafio da ausência de interação entre os atores envolvidos, mesmo durante as aulas síncronas. A falta do uso das câmeras pelos alunos, embora justificada por questões tecnológicas, gerou incertezas quanto à presença e participação efetiva dos alunos na aula. Segundo a autora, a interação visual é essencial para criar um ambiente de aprendizado mais engajador, permitindo que os estagiários percebam o interesse e a compreensão dos alunos, além de possibilitar uma comunicação mais eficaz e empática.

A vivência da escola, como destacado por Ferraz e Ferreira (2021), é permeada por trocas, aprendizagens recíprocas e reflexões entre estagiários e alunos, bem como entre os professores supervisores. Essa interação proporciona oportunidades para ressignificar saberes e identidades profissionais, tanto para os licenciandos quanto para os professores da escola. A interação no contexto do estágio não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas também possibilita a construção de relações interpessoais e a compreensão das particularidades e necessidades dos alunos, fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas e inclusivas.

No entanto, Barros e Silva (2022) mencionam que a falta de interação é um dos pontos negativos do estágio supervisionado remoto. A pandemia trouxe desafios que explicam a falta de interação nas aulas, como a inovação forçada na utilização de recursos tecnológicos e a falta de acesso adequado a eles. Entretanto, essa ausência de interação pode prejudicar a qualidade do ensino e a compreensão dos conteúdos pelos alunos, dificultando a avaliação e o feedback por parte dos estagiários. Portanto, é essencial valorizar a interação como um elemento crucial para a formação dos estagiários, criando oportunidades para que eles desenvolvam habilidades interpessoais e pedagógicas que contribuam para uma educação mais inclusiva e significativa (PIMENTA; LIMA, 2012; ALMEIDA; PIMENTA, 2015).

Em suma, durante o estágio remoto, a falta de interação direta com os alunos pode ter impactos negativos na formação inicial de professores. Alguns problemas resultantes incluem a limitação na compreensão da dinâmica da sala de aula, a falta de desenvolvimento de

habilidades de comunicação, prejuízo na compreensão das necessidades dos alunos e a redução da formação da identidade profissional docente (ARAÚJO, 2021, FERRAZ; FERREIRA, 2021; BARROS; SILVA, 2022). A ausência de vivências pedagógicas presenciais pode dificultar, também, o enfrentamento de desafios e a adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades dos estudantes (TARDIF, 2014). Além disso, a comunicação em sala de aula, incluindo aspectos emocionais e construção de vínculos, é comprometida pela falta de contato direto com os alunos, prejudicando o desenvolvimento das habilidades de comunicação essenciais para a profissão docente.

Frente a estes desafios, os estagiários precisaram desenvolver habilidades para lidar com a dinâmica do ensino remoto que é permeada por problemas de conexão com a internet, indisponibilidade de recursos tecnológicos e a ausência de interação e buscar alternativas que contornassem tais situações. Ao realizarem este movimento, percebe-se que os estagiários tanto mobilizam e/ou (re)significam os saberes construídos ao longo de seus processos formativos, quanto constroem novos saberes. Nesse sentido, a próxima subseção dedica-se a apresentar as estratégias desenvolvidas pelos estagiários para contornar os desafios encontrados e os saberes docentes subjacentes a elas.

5.3 “A gente teve que achar ferramentas para quebrar essa barreira da distância do ensino remoto”: os saberes docentes mobilizados e construídos no contexto do Estágio Supervisionado Remoto

O Estágio Supervisionado Remoto, seja síncrono ou assíncrono, foi acompanhado por uma série de desafios significativos para os estagiários. A transição para o ambiente virtual, dentre as questões mencionadas na subseção anterior, implicou em superar obstáculos relacionados à adaptação das práticas pedagógicas ao meio digital, ao domínio das tecnologias educacionais e apontaram para a necessidade de criar estratégias de ensino que promovessem o engajamento e a interação dos alunos remotamente. Ademais, os estagiários foram impelidos a desenvolverem habilidades adaptativas, a criatividade e resiliência para enfrentar o novo cenário.

Nesta perspectiva, as estratégias didáticas desenvolvidas no Estágio Supervisionado Remoto ganham relevância por sua capacidade de explorar e expandir os saberes docentes. A concepção dessas estratégias baseia-se na perspectiva de que o ato de ensinar é uma prática complexa, que demanda a mobilização de diversos saberes advindos de variadas fontes. Autores como Tardif (2014) e Shulman (1986) ressaltam a natureza dos saberes docentes, enfatizando que eles não são meramente técnicos, mas também envolvem dimensões práticas, teóricas e

éticas. Nesse sentido, desenvolver estratégias didáticas no Estágio Supervisionado Remoto exige, portanto, uma articulação reflexiva entre saberes preexistentes do futuro professor, oriundos de sua formação acadêmica e experiências pessoais, bem como a construção de novos saberes frente aos desafios inerentes ao ensino remoto.

Entendendo que as práticas de ensino não são fixas, mas contextuais e que estão em constante evolução, a adaptação para o ensino remoto demanda uma análise criteriosa do público-alvo, das ferramentas tecnológicas disponíveis e das especificidades da disciplina a ser lecionada. Além disso, a experiência do estágio supervisionado remoto possibilita que os futuros professores desenvolvam sua autonomia profissional, impulsionando a construção de novos saberes pautados nas experiências vivenciadas ao longo do estágio.

Nesta direção, foi possível identificar que, os estagiários participantes da pesquisa, no momento em que buscavam por alternativas que pudessem contornar as dificuldades outrora mencionadas, mobilizaram e (re)construíram diferentes saberes inerentes à prática docente. Nos próximos parágrafos explicitaremos as estratégias didáticas desenvolvidas e os saberes docentes ligados a elas.

De modo geral, as estratégias didáticas empregadas pelos estagiários se resumem à formas de garantir a interação e participação dos alunos. Em um contexto em que a interação era bastante limitada, os estagiários lançaram mão de estratégias que envolvem uso de jogos, vídeos, curiosidades, associações com elementos da cultura pop e slides dinâmicos e interativos. Segundo Caetano:

na primeira vez que a gente colocou os jogos no fim das aulas, como uma atividade de fixação, a gente percebeu que teve uma resposta maior dos alunos, eles começaram a participar mais. Então foi uma forma que a gente achou para poder gerar interação. No começo do estágio foi muito difícil porque a gente não tinha muitas respostas. Às vezes eles falavam pelo chat, mas para o fim do estágio eu acredito que eles tenham se sentindo mais à vontade para participar e começou a ter mais interação (Caetano, 24 anos, estágio síncrono).

O estagiário revela uma estratégia interessante para melhorar a participação dos alunos nas aulas. Ao adotar essa abordagem, os resultados foram positivos, pois os alunos mostraram uma resposta maior e aumentaram sua participação nas atividades. O início dessa prática pode ter sido desafiador, como é comum ao introduzir novas dinâmicas em sala de aula, entretanto, essa estratégia é interessante porque a interação é fundamental no processo de aprendizado (KUBO; BOTOMÉ, 2001). Quando os alunos se sentem mais envolvidos e engajados, é provável que estejam mais propensos a participar ativamente das aulas, compartilhar ideias e sanar dúvidas. A incorporação de elementos lúdicos como jogos pode tornar o ambiente de aprendizado mais descontraído e, ao mesmo tempo, eficiente para a aprendizagem do conteúdo

(FELÍCIO; SOARES, 2018). É importante que os professores estejam abertos a experimentar novas abordagens para alcançar os alunos e adaptar as estratégias conforme observem os resultados. A abordagem de Caetano é um exemplo de como inovar pode gerar maior envolvimento dos alunos e criar um ambiente mais propício ao aprendizado.

Percebe-se, entretanto, que algumas das práticas desenvolvidas pouco divergiram dos moldes tradicionais de ensino. A preparação das aulas em PowerPoint, seguida de atividades relacionadas ao conteúdo ministrado, reflete uma abordagem didática comum em ambos os contextos. Essa continuidade das práticas pedagógicas sugere que, mesmo em um ambiente remoto, os estagiários mantiveram estratégias familiares. O PowerPoint assumiu o papel que a lousa ocupava nas práticas tradicionais e, da mesma forma, o Google Classroom assumiu o papel que o “dever de casa” exercia anteriormente. Isso pode ser observado nos relatos de Elis e Zeca:

[...] basicamente eu preparava as minhas aulas em PowerPoint. Eu fazia os meus slides e após os slides sempre tinha alguma atividade referente ao conteúdo que estava sendo ministrado. E aí esse conteúdo era postado lá no Google Classroom e eles tinham acesso a essa atividade. Eles respondiam e eu dava o parecer para eles através do Google Classroom, então basicamente isso: slide e atividade (Zeca, 34 anos, estágio síncrono).

Cada atividade, cada texto, conteúdo que era passado no final, possuía atividade para tentar ser uma fixação [...] (Elis, 26 anos, estágio assíncrono).

Os relatos dos estagiários revelam que se manteve o padrão de aulas expositivas seguidas de atividades para fixação do conteúdo. Embora o uso de ferramentas tecnológicas tenha sido incorporado, as estratégias pedagógicas permaneceram, em grande parte, alinhadas com as práticas tradicionais, destacando a necessidade de uma abordagem mais inovadora e adaptativa para melhor atender às peculiaridades do ensino em contextos virtuais.

Inferimos, portanto, que as práticas adotadas nesta perspectiva se aproximam da concepção de estágio como imitação de modelos. De acordo com Pimenta e Lima (2018), o modo de aprender a profissão, segundo essa perspectiva, é realizado por meio da observação, reprodução e, ocasionalmente, da reelaboração de modelos estabelecidos e reconhecidos como eficazes. Entretanto, embora a imitação seja uma abordagem válida, ela não é totalmente abrangente e possui algumas restrições. Por vezes, os estagiários podem não ter elementos suficientes para realizar uma avaliação crítica adequada e acabam tentando aplicar os modelos em situações que não são apropriadas para eles. Ainda na perspectiva das autoras:

O pressuposto dessa concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. Idealmente concebidos, competiria à escola ensiná-los, segundo a tradição. Não cabe, pois, considerar as transformações históricas e sociais decorrentes dos processos de democratização do acesso, a qual

trouxe para a escola novas demandas e realidades sociais [...] (PIMENTA; LIMA, 2018, p.36).

Nesse sentido, o processo de formação do professor ocorre por meio da observação e tentativa de reprodução da prática modelar, assemelhando-se a um aprendiz que internaliza o conhecimento acumulado. Essa abordagem está associada a uma concepção de professor que reduz sua atividade docente a uma mera reprodução dos modelos observados. Isso pode levar ao conformismo, perpetuando hábitos, ideias, valores e comportamentos pessoais e sociais já legitimados pela cultura institucional dominante (PIMENTA; LIMA, 2018).

Os saberes docentes mobilizados neste contexto são aqueles que antecedem a formação profissional: os saberes pessoais dos professores e os saberes provenientes da formação escolar anterior. De acordo com Tardif (2014), a vivência desses indivíduos nas salas de aula como alunos desempenha um papel significativo na construção de suas crenças, representações e convicções sobre o exercício da docência. O autor enfatiza que esse legado da socialização escolar é duradouro e persistente ao longo do tempo, revelando que a formação inicial dos professores nem sempre consegue modificar ou abalar substancialmente essas crenças arraigadas sobre o ensino.

Ademais, quando os futuros docentes ingressam na carreira de professor, é comum que reativem e reproduzam essas crenças e formas de atuar, especialmente em situações desafiadoras e urgentes e essa tendência é frequentemente reforçada pelos professores já estabelecidos na profissão. Diante disso, fica evidente a necessidade de uma formação docente que proporcione reflexão crítica e atualização dos saberes, a fim de capacitar os professores para enfrentar os desafios da prática educacional contemporânea.

Por outro lado, observa-se que alguns estagiários parecem adotar uma postura mais progressista em relação à concepção da prática como mera imitação de modelos. Embora ainda mantenham práticas tradicionais, eles buscam explorar abordagens um pouco mais inovadoras e adaptativas. Esses estagiários demonstram uma maior disposição para experimentar diferentes estratégias pedagógicas e incorporar recursos tecnológicos em suas aulas.

Apesar desses avanços, ainda há uma certa resistência em romper completamente com as práticas tradicionais, pois esses futuros professores também valorizam a eficácia e a segurança dos métodos consolidados ao longo do tempo. Essa dualidade reflete o desafio enfrentado pelos estagiários em equilibrar a tradição com a necessidade de se adaptar às demandas da educação contemporânea. Isso pode ser evidenciado nos relatos de Raul e Marília:

eu levava sempre o slide com bastante fotos, eu fiz bastante uso de imagens, já que a gente não tinha como levar modelos didáticos, nem nada disso. Então eu perguntei para professora se tinha algum aluno que teria dificuldade de olhar a imagem,

algun aluno cego, mas ela falou que não, então eu fiz bastante esse uso de imagem nos slides [...] E aí eu ia ministrando aula e eu tentava por exemplo puxar alguma coisa deles de participação [...] aí eu ia passando também, como eu falei, a palavra cruzada e outras atividades, alguns textos para eles lerem de forma assíncrona e depois fazia meio que a correção, então foi basicamente isso [...] no ensino remoto é ainda mais complicado porque fica com as estratégias ainda mais restritas, você tem que usar alguma coisa que seja online, que seja compatível com o computador. Não dá para fazer uso de modelos didáticos (Marília, 27 anos estágio síncrono).

eu usei algumas plataformas que eu aprendi durante as disciplinas de prática de ensino [...] como eu já estava tendo aulas remotas, então isso facilitou um pouco para mim como professor no estágio, porque até mesmo a gente como aluno nas disciplinas de prática de ensino a gente tentava buscar diferentes ferramentas para aplicar [...] então eu usei formulários, usei aplicativos que eu pudesse fazer jogos interativos com os alunos com perguntas e respostas [...] então eu tentava utilizar esses recursos ao máximo para interagir e até mesmo forçar eles a ter uma interação comigo (Raul, 23 anos, estágio síncrono).

Os relatos dos estagiários Marília e Raul demonstram um esforço em adotar abordagens mais inovadoras e inclusivas em suas práticas docentes durante o estágio. Raul relata que suas experiências como aluno no ensino remoto o ajudaram a desenvolver suas estratégias, o que pode indicar uma tendência à imitação de modelos observados durante sua vivência como estudante (PIMENTA; LIMA, 2018). Em contraste, Marília menciona o uso de recursos interativos, buscando maior engajamento dos alunos, mas também revela um apego a práticas corriqueiras do ensino presencial, ao mencionar a impossibilidade de levar modelos didáticos para a sala de aula.

Ao citar que utilizou plataformas aprendidas durante as disciplinas de prática de ensino, Raul mobiliza saberes da formação profissional e pedagógicos. Esses saberes constituem o conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação de professores, que, quando incorporados à prática docente, podem transformá-la em uma prática científica e em tecnologia da aprendizagem. Os saberes pedagógicos, por sua vez, representam doutrinas ou concepções resultantes de reflexões sobre a prática educativa, englobando sistemas coerentes de representação e orientação da atividade educacional (TARDIF, 2014). Ao aplicar esses saberes na escolha e utilização de plataformas para interagir com os alunos, Raul busca tornar sua prática docente mais fundamentada e adaptada aos desafios do ensino remoto.

Entretanto, é importante destacar que ambos os estagiários estão inseridos em uma concepção de estágio que valoriza a instrumentalização técnica, na qual a atividade de estágio se restringe ao "como fazer", às técnicas e habilidades específicas do manejo de classe. De acordo com Pimenta e Lima (2018), nesse contexto, as oficinas pedagógicas de confecção de material didático são amplamente utilizadas e valorizadas, mas podem limitar a compreensão do processo de ensino em sua totalidade. A perspectiva de ensino centrada apenas em treinar habilidades técnicas pode não ser suficiente para atender às necessidades complexas e

diversificadas do contexto educacional. Nesse sentido, o desenvolvimento das habilidades do professor deve incluir a capacidade de adaptar e criar novas técnicas e metodologias, levando em conta as particularidades de cada situação de ensino.

Desse modo, é importante que a formação docente promova uma visão mais ampla e reflexiva sobre o processo educativo, incentivando a compreensão das práticas pedagógicas em um contexto mais abrangente e considerando a diversidade de alunos e realidades educacionais. Os futuros professores devem estar preparados para utilizar as técnicas e recursos de forma adequada e flexível, de acordo com as diferentes situações de ensino, ao invés de se ater a um conjunto fixo de métodos universais. Essa abordagem reflexiva e adaptativa é fundamental para enfrentar os desafios da profissão docente.

Nesta perspectiva, alguns estagiários parecem se distanciar das concepções de estágio como imitação de modelos e/ou instrumentalização técnica ao adotarem posturas investigativas para traçarem as estratégias a serem empregadas no decorrer de suas ações. Essa postura aproxima-se do estágio como pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2018; GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2018). Os relatos de Tim e Caetano demonstram isso:

a gente sempre procurou se informar de tudo o que que eles gostavam e o que que eles não gostavam [...] eles gostavam muito de doenças, então a gente sempre associava uma doença ao conteúdo que a gente estava trabalhando. Se eu não me engano, eu acho que eu falei até de um conteúdo de genética, sobre a produção de insulina e a gente estava falando sobre diabetes [...] foi muito legal porque eles gostam mesmo de falar sobre doenças, então foi muito interessante, eles ficavam perguntando sobre como fazer com a insulina [...] (Tim, 26 anos, estágio síncrono).

uma coisa que a gente procurou fazer foi trazer a realidade daqueles alunos para as aulas. A gente trouxe animes, séries, coisas que fizessem parte da realidade dele, que eles se sentissem à vontade para falar. Eu lembro de uma aula que a gente estava falando sobre músculos, sobre tecidos e tal e a minha dupla lembrou de um anime que ela conhecia e colocou imagens desse anime no slide, isso foi o suficiente para os alunos já começarem a participar [...] então a gente teve que achar ferramentas para quebrar essa barreira da distância do ensino remoto (Caetano, 24 anos, estágio síncrono).

Por meio de posturas investigativas, os estagiários Tim e Caetano demonstraram uma abordagem pedagógica sensível e eficaz ao identificar os interesses e preferências dos alunos. Ao observarem que os alunos de Tim demonstravam interesse em doenças, ele soube associar o conteúdo acadêmico, como a produção de insulina, ao tema das doenças, criando conexões significativas entre o assunto e o interesse dos estudantes, demonstrando também a mobilização de saberes disciplinares (TARDIF, 2014). Da mesma forma, Caetano percebeu que trazer elementos da cultura dos alunos, como animes e séries, para a sala de aula virtual, foi um meio eficaz de engajar os estudantes e incentivá-los a participar das atividades.

Essas posturas demonstraram a importância de aproximar os conteúdos estudados da realidade e dos interesses dos alunos. Ao utilizarem estratégias didáticas que se conectam ao universo dos estudantes, os estagiários criaram um ambiente de ensino mais acolhedor, permitindo que os alunos se sentissem à vontade para participar e compartilhar suas ideias. Essa abordagem pedagógica é essencial, pois reconhece que os estudantes são indivíduos únicos, com interesses e experiências próprias, e que a aprendizagem se torna mais efetiva quando os conteúdos são apresentados de forma contextualizada e relacionada às suas vivências (FREIRE, 2015).

De acordo com Almeida e Pimenta (2015) o estágio, nesta perspectiva, implica em adotar uma abordagem distinta em relação ao conhecimento, deixando de considerá-lo como uma verdade absoluta que explica todas as situações observadas. Em vez disso, pressupõe-se buscar novos conhecimentos a partir da relação entre as explicações já existentes e os novos dados que a realidade impõe, os quais são percebidos por meio de uma postura investigativa. Ainda na perspectiva das autoras, o estágio é uma oportunidade de aprender a lidar com a incerteza e a complexidade do contexto educacional, estimulando o estagiário a questionar, explorar e buscar soluções inovadoras a partir do diálogo entre teorias e práticas observadas. Isso favorece a construção de um conhecimento mais contextualizado, flexível e enriquecedor para a atuação profissional dos futuros professores.

Essas estratégias adotadas constituem também os saberes experienciais dos estagiários. Segundo Tardif (2014), estes saberes são adquiridos a partir da vivência cotidiana dos professores, quando se deparam com as diversas condições e desafios inerentes à profissão. Na perspectiva do autor, a prática diária na profissão não apenas contribui para o desenvolvimento de saberes, como também possibilita uma avaliação dos demais saberes até então construídos, ao traduzi-los de acordo com as limitações impostas pela experiência.

Esses saberes são incorporados em suas práticas, na medida em que são adaptados às suas práticas, nesse sentido, a prática pode ser considerada um processo de aprendizagem em que os professores traduzem sua formação e a ajustam à realidade vivenciada, eliminando o que lhes parece abstrato ou sem relação com sua experiência, e retendo o que pode ser útil em momentos oportunos. Isso pode ser evidenciado no relato de Bethânia, que contesta e reavalia a aplicabilidade do aplicativo Kahoot em suas práticas pedagógicas:

[...] eu tenho um relato sobre o Kahoot. O Kahoot eu parei de usar sabe por quê? No Estágio I eu fui fazer uma brincadeira no Kahoot com os alunos, só que aí o que aconteceu, não deu de todos os alunos entrarem, a gente teria que pagar para todos entrarem. Então a gente ficou desesperado porque foi na hora e eles estavam com o celular na mão dizendo: “professora, estou tentando entrar” e não estavam conseguindo [...] a gente teve que “se virar nos trinta” e deu certo, mas eu fiquei

traumatizada. Então eu fui atrás de outro aplicativo e achei esse que dava de todo mundo entrar sem ter que pagar nada (Bethânia, 26 anos, estágio síncrono).

O relato de Bethânia destaca a importância de estar preparado para lidar com imprevistos. No caso específico do uso do aplicativo Kahoot, ela enfrentou uma situação inesperada que, no entanto, serviu como um aprendizado, levando-a a questionar a aplicabilidade do aplicativo em suas práticas futuras. Bethânia buscou alternativas, pesquisou outros aplicativos e encontrou uma solução mais adequada para a sua situação. Esse episódio mostra como os imprevistos podem ser formadores e ajudar os futuros professores a construir saberes que os capacitem a evitar situações semelhantes no futuro.

Além de terem sido planejados com o objetivo de “prender a atenção dos alunos” e promover a interação durante as aulas, percebe-se que as estratégias didáticas, atividades e os materiais criados revelam uma preocupação evidente com o conteúdo a ser ministrado, indicando a mobilização de saberes disciplinares. Esses saberes abrangem diversos campos do conhecimento e fazem parte da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de conhecimento e integram-se à prática docente por meio da formação inicial dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pelo curso, refletindo a importância de uma base sólida e fundamentada para a atuação profissional. O relato de Liniker demonstra esta preocupação:

a forma como a gente abordou os conteúdos tanto de Zoologia quanto de Botânica, o que diferenciava mesmo eu acho que era a estruturação do slide porque a gente se preocupava em trazer bastante imagens, em fazer com que eles conseguissem visualizar bacana e trazer uma coisa, assim, visualmente agradável, porque como as aulas de Biologia são muito imagéticas, principalmente quando a gente está falando de Zoologia e Botânica, a gente precisa garantir que eles tenham contato com aqueles grupos de animais ou de plantas. Então a gente realmente tinha essa preocupação em trazer bastante imagem nos slides [...] (Liniker, 25 anos, estágio síncrono).

Uma base sólida dos saberes disciplinares é fundamental para que os futuros professores possam, posteriormente, pensar de forma mais profunda sobre como ensinar os conteúdos específicos de suas disciplinas. Essa compreensão permite a reflexão sobre os recortes que serão feitos nos conteúdos, as analogias que serão estabelecidas, as formas de explicação que serão adotadas e a contextualização dos temas com elementos da realidade dos alunos.

Ao possuírem um conhecimento profundo dos saberes disciplinares, os professores conseguem articular de maneira mais eficaz as conexões entre os conteúdos abordados e o contexto de vida dos estudantes, tornando o ensino mais significativo e relevante para eles. Isso possibilita uma aprendizagem mais envolvente e motivadora, ao mesmo tempo que estimula o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas nos alunos, permitindo que compreendam como a disciplina está inserida em suas vidas e na sociedade como um todo. Os dados revelam que os saberes disciplinares são fundamentais para mobilização dos saberes curriculares. Em

vários momentos das entrevistas foi possível perceber esta conexão, como exemplifica o relato de Gal:

eu fiz uma coisa que o professor supervisor técnico sugeriu que era trazer os conteúdos para o nosso dia a dia, para o Maranhão. Então eu falei sobre os biomas de um modo geral, só que eu abordei de uma forma mais específica os biomas maranhenses. Eu usei imagens, também falei sobre as aves migratórias, mostrei vídeos de aves migratórias feitos aqui em São Luís para dar essa visualização, porque, às vezes, os alunos não conseguem visualizar o nosso dia a dia, ele não consegue fazer os links [...] porque, às vezes, o livro que a escola adota traz a realidade de outro estado, do Sudeste [...] então eu usei mais essa abordagem para trazer para o nosso dia a dia [...] (Gal, 25 anos, estágio síncrono).

Ao trazer os conteúdos para o contexto local, mais especificamente os biomas maranhenses, Gal demonstra a aplicação dos saberes disciplinares para tornar o ensino mais significativo e relevante para os alunos. Essa abordagem envolve a utilização de imagens, vídeos e exemplos concretos relacionados à realidade dos estudantes, o que permite que eles visualizem e estabeleçam conexões com o seu cotidiano. Essa preocupação com a contextualização dos conteúdos curriculares é fundamental para garantir uma aprendizagem mais significativa, pois os alunos conseguem entender a relevância e a aplicabilidade dos temas abordados em suas vidas (FAZENDA, 1994). O relato de Gilberto também revela a mobilização de saberes disciplinares e curriculares:

ela pediu para que a gente pegasse os conteúdos do livro que ela estava utilizando e que transformasse esse conteúdo de uma forma que fosse atrativa para os alunos do Ensino Fundamental. Então a ideia que eu tive com minha dupla foi adaptar os conteúdos a algumas histórias de literatura, por exemplo, a gente foi falar sobre a descoberta da célula, do microscópio, então a gente usou uma história de detetive de investigação que no caso foi Sherlock Holmes e um outro que seria sobre sistema nervoso e aí a gente utilizou como história de fundo pra contextualizar o conteúdo com Alice no país das maravilhas e eles gostaram, pelo feedback que eu tive da professora (Gilberto, 28 anos estágio síncrono).

O trecho evidencia a importância da contextualização no ensino, bem como a mobilização de saberes curriculares de forma criativa e atrativa. Ao adaptar os conteúdos do livro utilizado pela professora para torná-los interessantes aos alunos do Ensino Fundamental, o estagiário demonstra a aplicação dos saberes curriculares, ao trazer elementos das narrativas literárias para enriquecer e tornar mais significativa a aprendizagem dos alunos.

A contextualização, ao conectar os conteúdos com situações do cotidiano dos estudantes e com narrativas familiares, proporciona um ambiente de aprendizagem mais envolvente, estimulando a compreensão e a retenção dos conceitos, além de despertar o interesse e a motivação dos alunos em relação aos temas abordados (KATO; KAWASAKI, 2011). Essa prática demonstra como a mobilização dos saberes curriculares pode potencializar o processo educativo, tornando-o mais efetivo e relevante para os estudantes.

Tardif (2014) tece críticas em relação aos saberes disciplinares e curriculares. Segundo o autor, estes saberes são transmitidos pelos professores, mas não são o saber dos professores. O corpo docente não tem controle sobre a definição e seleção desses saberes, uma vez que eles são produtos preestabelecidos pela instituição escolar, derivados da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais. Os saberes disciplinares e curriculares são vistos como externos à prática docente, sendo consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo. Nessa perspectiva, os professores podem ser comparados a técnicos e executores incumbidos da tarefa de transmitir esses saberes e o seu saber específico estaria relacionado aos procedimentos pedagógicos de transmissão dos saberes escolares, os saberes pedagógicos.

Entretanto, é válido destacar a importância que reside sobre os saberes curriculares no contexto da formação de professores. Torna-se imperativo considerar, no processo de estruturação do currículo, as concepções acerca do conhecimento legítimo, as relações de poder envolvidas nesse processo, bem como os interesses subjacentes na produção e seleção dos conhecimentos que são expressos e silenciados, defendendo-se, assim, a valorização de uma pluralidade cultural e social (LOPES, 2006).

Longe de ser meramente um instrumento neutro, o currículo é um espaço onde ativamente se constroem e criam significados sociais (SILVA, 2019). Ele exerce uma influência direta sobre os indivíduos inseridos no contexto escolar e na sociedade em geral, moldando não apenas a visão de mundo da sociedade, mas também as atitudes e decisões tomadas nesse cenário. Dessa forma, o currículo se configura como um aparato de controle social, no qual se (re)produzem e mantêm ideologias que favorecem uma classe dominante. Nesse sentido, é fundamental que os futuros professores compreendam as dinâmicas que envolvem as práticas curriculares.

Ao mencionarem que as adaptações curriculares realizadas surgiram de sugestões dos supervisores de estágio, percebe-se a importância que eles exercem sobre a formação dos estagiários ao longo dos estágios. A interação entre os professores mais experientes e os estagiários também é produtora de saberes. De acordo com Tardif (2014), a aprendizagem prática no ambiente de trabalho acontece quando um aprendiz estabelece uma relação com um trabalhador experiente. Essa relação vai além da simples transmissão de informações, pois impulsiona um verdadeiro processo de formação.

Durante um período considerável, o aprendiz adquire as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que é instruído sobre as normas e valores da organização e seu significado para os profissionais que atuam na mesma área. Essa parceria e imersão na prática laboral são fundamentais para o aprendizado efetivo e a compreensão mais profunda do ofício (TARDIF,

2014). Os relatos de Rita, Raul e Caetano destacam a relevância do professor mais experiente na jornada de aprendizado trilhada por eles, revelando como sua presença e atuação influenciaram positivamente suas experiências.:

a gente conversava bastante. Ela dava os feedbacks para a gente, às vezes, ela dava durante a aula, ela dava algumas dicas para a gente [...] (Rita, 34 anos, estágio síncrono).

eu senti uma grande participação do meu supervisor no preparo das coisas então eu sentia uma segurança em todas as atividades que eu estava fazendo (Raul, 23 anos, estágio síncrono).

[...] ele sempre apoiou as ideias. Ele me deixou muito livre, eu senti isso, eu tive muita liberdade para desenvolver as propostas que eu tinha em mente, as coisas que eu tinha pensado [...] apesar de ser a distância, apesar de ser nesse modelo remoto, eu tive liberdade dada pelos professores e confiança deles em desenvolver a atividade que eu tinha em mente [...] (Caetano, 25 anos, estágio síncrono).

De acordo com Zanon e Couto (2018), a figura do supervisor é fundamental no contexto do estágio supervisionado. O professor supervisor assume a função de orientar e direcionar as ações dos estagiários no ambiente escolar, mediando de forma efetiva os processos de reflexão e construção de saberes. Neste sentido, ele exerce a importante função de proporcionar uma aprendizagem guiada, compartilhando seu repertório de saberes construídos ao longo da experiência profissional. Essa atuação colaborativa e de mentoria é essencial para o desenvolvimento das competências necessárias para a prática docente.

Os autores destacam que seu papel vai além da mera supervisão, pois envolve oferecer feedback construtivo, que ajuda os estagiários a entenderem seus pontos fortes e áreas de melhoria. Além disso, o diálogo constante e a disponibilidade para conversar demonstram um ambiente aberto e acolhedor, no qual os estagiários se sentem à vontade para compartilhar suas dúvidas e inquietações. Apoiar ideias e dar liberdade para os estagiários aprenderem e se desenvolverem motiva os estagiários a assumirem desafios, experimentarem novas ideias e se sentirem encorajados a contribuir com suas próprias propostas.

Ademais, permitir que eles expressem suas ideias, tomem decisões e desenvolvam suas atividades, mesmo em um ambiente remoto, fortalece sua autonomia e criatividade, contribuindo para um aprendizado mais significativo e autêntico. Essa relação de companheirismo e orientação contribui para a formação de profissionais mais preparados e confiantes. O relato de Tim exemplifica a importância do papel da supervisora à medida que o auxilia a consolidar os saberes da formação profissional e experienciais:

ela é toda pragmática, toda certinha. Tudo para ela é organizado[...] ela entregava o cronograma para gente, então, a partir desse cronograma, a gente já se preparava uma semana antes para produzir material para entregar para ela corrigir e devolver. [...] isso serviu para a gente para mostrar que a organização é a chave na educação, porque se você não é uma pessoa organizada você vai entregar qualquer coisa para o seu aluno

[...] a gente não teria aquela ideia de saber como passar esse conteúdo para os alunos, o que passar, da forma como passar. [...] ela também dava dicas para gente, ela falava: “olha, façam mais assim, façam mais assado, sorriam mais, vocês estão com a cara muito fechada [...]” (Tim, 26 anos, estágio síncrono).

A atuação da professora supervisora foi essencial, pois proporcionou uma compreensão sobre a relevância do planejamento na prática docente. Ao descrevê-la como alguém pragmática e organizada, Tim percebeu o impacto positivo dessa abordagem. A entrega regular do cronograma possibilitou a ele uma preparação adequada para a produção de materiais e atividades a serem entregues para correção. Esse processo mostrou a Tim a importância crucial do planejamento na educação, destacando como a falta desta atividade pode afetar o ensino e a aprendizagem dos alunos (PADILHA, 2001). Além disso, a supervisora ofereceu orientações valiosas, incentivando-o a aprimorar suas estratégias pedagógicas, mostrar empatia e construir uma relação positiva com os alunos. Essas experiências são enriquecedoras e podem ter contribuído significativamente para a construção dos saberes pedagógicos e experienciais de Tim.

Entretanto, uma das estagiárias relata um momento de confronto com o supervisor de estágio. Embora seja uma situação conflitiva, acreditamos que também seja promotora de saberes que residem no confronto entre os saberes da estagiária e os saberes do professor supervisor. O relato de Liniker ilustra a situação conflitiva:

o professor era uma pessoa muito exigente e algumas vezes eu sentia que ele queria passar por cima da nossa bagagem, como se ele meio que estivesse subestimando a gente [...] Eu tive que pedir um pouco de calma, porque eu também já tinha tido experiência em sala de aula e a gente poderia trocar informações, claro que eu não queria comparar a minha bagagem enquanto graduanda com a dele que já tem muitos anos de experiência, mas eu também tenho leitura, eu já desenvolvo pesquisa em educação faz um tempinho, já li bastante coisa. Claro que a prática dele é muito mais extensa do que a minha, isso não tem nem comparação, mas, às vezes, como ele direcionava as coisas para a gente, era como se ele subestimasse a nossa prática pedagógica e eu me sentia um pouco incomodada. Então eu acabava falando: “professor vai com calma, a gente precisa conversar um pouco” [...] eu reconheço que realmente ele tem um conhecimento técnico mais extenso, mas que também a gente poderia trazer a nossa bagagem e a nossa cara para o estágio [...] (Liniker, 25 anos, estágio síncrono).

Esta situação nos faz refletir sobre as relações entre o professor supervisor e os estagiários durante o processo de formação docente. A postura exigente do professor pode afetar negativamente a confiança e autoestima dos estagiários ao subestimar sua bagagem de experiência. Além disso, a autoridade excessiva do professor pode restringir o diálogo e a colaboração no planejamento e na prática pedagógica. Uma abordagem mais aberta ao diálogo e à troca de conhecimentos pode enriquecer a formação, incentivando os estagiários a contribuírem com suas perspectivas (ZANON; COUTO, 2018). Nesse sentido, é essencial que os supervisores valorizem as experiências dos estagiários e criem um ambiente colaborativo

para a construção coletiva de saberes. O respeito mútuo e o diálogo constante são fundamentais para uma prática pedagógica mais enriquecedora e significativa, uma vez que pode preparar os futuros professores para uma atuação aberta, inclusiva e reflexiva.

De acordo com Tardif (2014) a construção de saberes envolve a aquisição, desenvolvimento e compartilhamento de conhecimentos, experiências e perspectivas individuais e coletivas em um contexto específico. No caso dos estagiários em formação docente, essa construção de saberes pode ser evidenciada na interação com o professor supervisor. Os estagiários trazem consigo suas experiências anteriores, leituras acadêmicas e práticas pedagógicas, enquanto o professor supervisor oferece sua vasta experiência e conhecimento técnico. Essa troca mútua de saberes permite aos estagiários enriquecerem suas perspectivas, desenvolverem habilidades pedagógicas e aprofundarem seus conhecimentos sobre a prática docente. A colaboração entre professor supervisor e estagiários é essencial para a construção coletiva de saberes e para a formação profissional dos futuros docentes.

No que se refere aos saberes docentes (re)construídos ao longo do estágio supervisionado remoto, os estagiários relatam saberes variados que impactam diretamente na qualidade da prática docente como a diversificação das estratégias pedagógicas, a ênfase na empatia e respeito à realidade dos alunos, o desenvolvimento de habilidades digitais, a valorização do ensino presencial e a melhoria da didática. Primeiramente, a experiência do estágio remoto permitiu a exploração de novas estratégias pedagógicas, como o uso de jogos e tecnologias virtuais, que não seriam comumente consideradas em um estágio presencial. Os estagiários perceberam que o ensino remoto apresenta desafios, mas também oferece oportunidades para tornar a aula mais interessante e interativa, possibilitando uma abordagem pedagógica mais ampliada e inovadora, como mencionam Bethânia e Marília:

[...] tem a questão também de trabalhar o conteúdo, porque a gente teve que pensar em formas de trabalhar o conteúdo de forma reduzida, então às vezes a gente tinha que sentar e ler sobre um determinado conteúdo muito mais para a gente pensar no que a gente tinha que levar, quais seriam os pontos mais importantes para levar para uma sala de aula, já que a gente tinha que reduzir, então a questão também de pensar em estar incluindo jogos, eu lembro que eu pesquisei muito no YouTube como fazer certo jogos no PowerPoint eu nem sabia que dava de fazer um jogo de memória no PowerPoint e eu aprendi graças ao ensino remoto [...] (Bethânia, 26 anos, estágio síncrono).

[...] muitas coisas dessas que eu usei de jogos e tecnologias que eu não tinha conhecimento talvez se o estágio fosse presencial eu não iria fazer o uso dessas ferramentas, eu iria acabar optando por outras ferramentas como uso de modelos. Com o estágio sendo remoto, eu pude ir atrás dessas ferramentas virtuais, então eu acho que foi importante, nesse sentido, para a gente saber que tem os desafios de uma aula remota, mas que também tem coisas que podem agregar, que tem coisas que também podem deixar a aula mais interessante mais interativa [...] então eu acho que, como eu queria fazer eles participarem, eu acabei tendo contato com outras estratégias e eu

acho que isso foi um ponto positivo, ter um olhar mais ampliado para essas diferentes estratégias virtuais que a gente possa utilizar [...] (Marília, 27 anos, estágio síncrono).

A construção de saberes relacionados ao uso de jogos, tecnologias virtuais e outras metodologias inovadoras permite que os futuros professores tenham uma gama mais ampla de recursos para engajar e motivar os alunos em sala de aula. Essa diversificação favorece uma aprendizagem mais dinâmica e significativa, que podem atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes (MORAN, 2000).

Além disso, o estágio remoto estimulou a busca por maneiras diferentes de ministrar aulas e elaborar materiais, ampliando a visão dos estagiários sobre a diversidade de metodologias e recursos educacionais disponíveis. A adaptação ao ambiente virtual impulsionou o desenvolvimento de habilidades digitais, como a criação de slides mais eficientes e a exploração de ferramentas tecnológicas para melhorar a prática docente. Isso pode ser observado nos trechos em que Elis, Cássia e Liniker falam que:

[...] as pessoas têm que se virar, elas não podem desistir do ensino, de buscar formas diferentes para trazer conhecimento para as crianças e adolescentes. Então eu acho que o ensino remoto me trouxe isso, buscar maneiras diferentes. Não existe apenas um jeito de ministrar uma aula existem mais maneiras, sabe? Então eu acredito que isso que me trouxe de positivo[...] na elaboração dos materiais eu tentei colocar da forma que eu acreditava que fosse mais interessante para as crianças estudarem, que talvez elas fossem gostar. Apesar de não ter tido feedback e o feedback seria muito bom porque eu poderia aprimorar essas habilidades que eu achei que tinha, eu acredito que colocar isso em prática foi bom [...] (Elis, 26 anos, estágio assíncrono).

[...] eu desenvolvi um conhecimento mais voltado para a tecnologia mesmo, porque a gente tinha que se desdobrar, como que a gente faria, conseguiria montar uma coisa mais interessante, então eu acho que nesse sentido essa adaptação para o ambiente virtual (Cássia, 26 anos, estágio assíncrono).

[...] eu aprendi a desenvolver slides muito melhor do que antes, porque como a gente precisava garantir um slide muito bem-feito nas aulas remotas, eu acredito que essas habilidades digitais melhoraram um pouco, então eu acho que eu comecei a treinar mais [...] (Liniker, 25 anos, estágio síncrono).

O desenvolvimento de habilidades digitais é um dos resultados mais recorrentes nas pesquisas sobre o estágio em contexto virtual (FERRAZ; FERREIRA, 2021; SOBERAY; FREITAS, 2021). Esses saberes são importantes, pois vivemos em uma era em que a tecnologia desempenha um papel cada vez mais relevante na educação. Nesse sentido, adquirir competências tecnológicas permite aos futuros professores explorarem recursos e estratégias pedagógicas que tornem as aulas mais atrativas e interativas para os alunos. Além disso, habilidades digitais bem desenvolvidas possibilitam o acesso a diversas ferramentas educacionais, plataformas e materiais disponíveis na internet, enriquecendo a prática docente e ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem (KENSKI, 2003). Desse modo, aprofundar-se nas tecnologias educacionais também prepara os estagiários para enfrentar os

desafios da educação contemporânea, onde o ambiente virtual e a integração de recursos digitais são cada vez mais constantes.

Outro aspecto relevante observado é o aprendizado sobre a importância da empatia e do respeito à realidade dos estudantes. Os estagiários reconhecem a necessidade de conhecer e se preocupar com as vivências e desafios enfrentados pelos alunos, buscando formas de despertar um senso de cidadania e de tornar o aprendizado mais dinâmico e inclusivo. Os relatos de Rita e Caetano evidenciam a construção de saberes relacionados a esta temática:

Eu aprendi que a gente tem que exercitar essa empatia, o respeito à realidade de cada estudante, porque muitas vezes eles passam por coisas que a gente não sabe [...] não se preocupar unicamente em conteúdo, mas pensar nesse tipo de coisa, pensar em conhecer um pouco mais a realidade dos estudantes, saber que tipo de pessoa você está tentando formar [...] (Rita, 34 anos, estágio síncrono).

[...] eu acredito que uma grande coisa que a gente tem que ter como professor é empatia, você ter essa sensibilidade de entender o que o seu aluno está precisando ou passando, então o professor além de conhecer sobre evolução, sobre genética, sobre botânica, tem que conhecer sobre humanos, sobre o próximo [...] um ensino mais humanizado, de você pensar assim esse aluno deve estar tão cansado de assistir aula, vamos dar um gás aqui nessa aula, vamos fazer essa aula ser divertida [...] como eu poderia tornar essa aula mais legal? Como eu posso fazer para que essa aula maçante sobre evolução se torne uma mega aula? (Caetano, 25 anos, estágio síncrono).

O desenvolvimento de saberes nesta perspectiva, conduzem os estagiários a uma atuação mais humanizada e inclusiva. A capacidade de compreender as vivências e desafios enfrentados pelos alunos contribui para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas, que considerem as especificidades de cada estudante (BROLEZZY, 2014; FREIRE, 2018). Além disso, o estágio remoto ressaltou a importância da organização para o trabalho docente. Os estagiários compreenderam que a organização é fundamental para entender as necessidades dos alunos, medir a intensidade do conteúdo e estabelecer uma relação mais cuidadosa com os estudantes. Tim e Raul relatam que:

[...] um conhecimento que ficou muito claro para mim nesse sentido é justamente a organização. Você precisa ser um professor organizado, você vai conseguir entender outros aspectos além de passar o conteúdo, você consegue ter essa visão da sala, você consegue ver as relações entre os alunos, você consegue medir a intensidade do conteúdo que você está dando, você se preocupa com o aluno [...] se eu não tivesse me organizado, eu ia chegar na aula preocupado e eu não ia ter esse cuidado com o aluno então eu acredito assim que essa observação com alunos só foi possível graças a organização [...] (Tim, 26 anos, estágio síncrono).

eu aprendi sobre planejamento, eu acredito que pensar em diferentes recursos, de como me aproximar de alguns alunos porque eu não acho que a minha turma os alunos eles tinham uma participação homogênea, então existia alunos que eram mais difíceis de você alcançar e eu acho que o estágio me cobrava certos mecanismos para tentar alcançar esses alunos[...] (Raul, 23 anos, estágio síncrono).

Saberes relacionados à questão da organização e planejamento permitem que os futuros professores organizem suas aulas de forma estruturada, coerente e alinhada aos objetivos

educacionais delimitados. Ao elaborar um plano de ensino cuidadoso, o professor pode antecipar desafios, selecionar os melhores recursos pedagógicos e estratégias didáticas, além de adaptar o conteúdo de acordo com as necessidades e características dos alunos (PADILHA, 2001). Além disso, o planejamento contribui para a gestão do tempo em sala de aula, garantindo a cobertura adequada do conteúdo e permitindo que o professor se concentre em atender às demandas educacionais de forma mais eficiente.

Esses saberes construídos no contexto do estágio supervisionado remoto se inserem em uma mesma categoria de saber docente: os saberes experienciais. De acordo com Tardif (2014), os saberes adquiridos através da experiência profissional são essenciais para a competência dos professores. São esses saberes que os docentes utilizam para avaliar a eficácia de sua formação anterior e contínua ao longo da carreira. Além disso, esses saberes também são fundamentais para analisar a relevância e a viabilidade das reformas introduzidas nos programas ou métodos educacionais. Ainda na perspectiva do autor, esta experiência vivenciada em sala de aula e no contexto escolar fornece aos professores uma base sólida para refletir sobre suas práticas, tomar decisões pedagógicas embasadas e desenvolver uma expertise que os guia na busca constante pela qualidade do ensino e da aprendizagem.

Os saberes experienciais desempenham um papel fundamental na construção da identidade profissional docente (PIMENTA, 1999). À medida que os professores se envolvem em interações concretas com os alunos, colegas e demais atores do contexto educacional, desenvolvem habilidades e comportamentos únicos que compõem sua forma pessoal de ensinar. Esses saberes enraizados na prática cotidiana são elementos essenciais na definição do saber-ser e saber-fazer docente (TARDIF, 2014). Através da experiência, os professores aprendem a lidar com os imprevistos e adaptar-se às diferentes situações que surgem no ambiente educacional.

A sala de aula é o espaço onde as habilidades e saberes são postos à prova, validando a competência dos estagiários como professores. Embora o estágio supervisionado remoto tenha privado os estagiários de vivenciarem presencialmente o contexto escolar, percebe-se que a sala virtual também foi promotora de saberes. Dessa forma, a interação com alunos e a experiência, mesmo que virtual, indicam elementos alusivos à construção da identidade profissional docente, que se forja a partir das interações, valores, crenças e práticas educativas construídas e estabelecidas no contexto do estágio.

Entretanto, é importante destacar que, dentre os participantes da pesquisa, apenas Caetano, Raul e Gal tiveram, no Estágio Supervisionado Remoto, suas primeiras experiências como professores. Os demais sujeitos participaram de programas de formação inicial de

professores como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência ¹(PIBID) e a Residência Pedagógica ²(RP), que oportunizam a atuação profissional em escolas da educação básica. Caetano, Marília e Liniker foram alunas do PIBID; Bethânia e Gilberto foram alunos da RP; e Rita, Cássia e Elis foram alunas tanto do PIBID quanto da RP.

Ao longo das entrevistas, as menções a estes programas são recorrentes, o que indica que os saberes evidenciados aqui podem ter sido construídos, na verdade, no contexto das experiências presenciais de sala de aula proporcionadas por estes programas e adaptados aos moldes do ensino remoto. Com base, principalmente, nos relatos de Liniker e Zeca notamos que a experiência proporcionada por esses programas foi fundamental para o desenvolvimento de habilidades e saberes necessários para a atuação na sala de aula virtual.

Liniker enfatiza que sua participação no PIBID foi essencial para o contato com os alunos e a construção de métodos de ensino eficazes. Essa experiência mais próxima do ambiente escolar permitiu que ela desenvolvesse uma abordagem mais descontraída e empática, fortalecendo sua capacidade de adaptação para o ensino remoto. Nas palavras da estagiária:

eu passei um ano e meio, quase dois anos no PIBID, então para mim foi uma experiência e tanto [...] com certeza o PIBID foi completamente importante para todas as práticas desenvolvidas e até o meu contato com os alunos nessa questão de saber o que poderia ser mais proveitoso na sala de aula, esse contato com os alunos, essa conversa, essa forma mais descontraída às vezes de ter contato com aluno, foi algo que eu desenvolvi no PIBID e é um método para mim que dava certo, então, no ensino remoto, eu tentava articular esses métodos de uma forma diferente, mas que acabava dando certo também [...] (Liniker, 25 anos, estágio síncrono).

Da mesma forma, Zeca ressalta que suas experiências no PIBID contribuíram diretamente para a melhoria de sua prática docente no ensino remoto. Através desse programa, o licenciando teve a oportunidade de aprender a elaborar planos de aula, organizar atividades e desenvolver um olhar mais reflexivo sobre suas práticas pedagógicas. Todo esse aprendizado

¹ Iniciativa do Ministério da Educação que, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fornece bolsas de iniciação à docência para estudantes de cursos presenciais que se envolvam em estágios em escolas públicas e que, após se formarem, se comprometam a trabalhar como professores na rede pública. O propósito é estabelecer uma conexão precoce entre os futuros educadores e as salas de aula da rede pública. Com essa ação, o PIBID promove uma integração entre o ensino superior (através das licenciaturas), as escolas e os sistemas educacionais estaduais e municipais.

² Programa também da CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. O programa tem como objetivos: Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

prévio serviu como base para enfrentar os desafios impostos pelo estágio supervisionado remoto. Zeca conta que:

[...] algumas experiências que eu tive no PIBID me ajudaram a melhorar a minha prática docente no ensino remoto [...] a questão de já saber fazer um plano de aula, de saber organizar uma aula, de saber pensar e planejar uma atividade, porque toda atividade requer um planejamento, então, tudo isso, de uma certa forma, já serviu de base para o meu estágio [...] (Zeca, 35 anos, estágio síncrono).

Nesta mesma direção, as palavras de Cássia também reforçam a importância desses programas para sua formação. Ela destaca que a participação no PIBID e na Residência Pedagógica foi fundamental para seu estágio e que, sem essas experiências prévias, sua jornada na docência seria incerta. Nesse sentido, é possível perceber que esses programas fornecem aos licenciandos oportunidades de aprimoramento e aprendizado prático, preparando-os para lidar com as demandas e realidades da profissão docente, mesmo em contextos desafiadores como o ensino remoto. O relato de Cássia revela que:

as experiências anteriores como o PIBID e a Residência Pedagógica, de certa forma, me auxiliou nesse sentido [...] se não fosse o PIBID e a Residência Pedagógica eu não sei nem o que seria de mim agora com esse estágio do jeito que eu fiz. (Cássia, 25 anos, estágio assíncrono).

Com base nos relatos mencionados inferimos que os programas PIBID e Residência Pedagógica desempenham um papel essencial na formação de professores e são pilares fundamentais no contexto das políticas voltadas para o aprimoramento profissional docente. Ao proporcionarem uma experiência prática e significativa para os licenciandos, esses programas permitem que os futuros professores desenvolvam habilidades pedagógicas, construam uma identidade profissional sólida e se familiarizem com a realidade das escolas e dos desafios educacionais.

Além disso, a vivência no ambiente escolar proporcionada por esses programas é um valioso espaço para que os licenciandos aprofundem seus conhecimentos teóricos, enriqueçam suas práticas docentes e reflitam sobre o contexto educacional em que estão inseridos (SILVA; SOARES; VALLE, 2021). Portanto, é crucial defender a existência e a expansão desses programas no âmbito das políticas de formação de professores, visto que seu investimento e fortalecimento contribuirão diretamente para a melhoria da qualidade da educação e para o desenvolvimento de profissionais mais preparados e comprometidos com os fins socialmente estabelecidos para o ensino.

Portanto, o estágio supervisionado remoto revela-se como um espaço rico e transformador, permitindo a mobilização e construção de diversos saberes fundamentais para o trabalho docente, mas que exerce atuações distintas a depender das particularidades dos indivíduos envolvidos no processo. Para os licenciandos que nunca haviam experienciado a

dinâmica da sala de aula, o estágio se mostrou como um cenário propício para a aquisição de saberes essenciais ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Por outro lado, para aqueles que já possuíam experiências prévias em contextos presenciais de ensino, o estágio supervisionado remoto assumiu o papel de um ambiente de adaptação e validação de saberes previamente construídos.

Nesse contexto, os estagiários vivenciam uma experiência que os impulsiona a refletir criticamente sobre os conhecimentos previamente adquiridos, tanto ao longo do estágio quanto em outros contextos. De acordo com Tardif (2014) essa reflexão contínua possibilita a filtragem e seleção de novos saberes, permitindo aos futuros professores revisarem, avaliarem e julgarem suas concepções, culminando na construção de um saber composto por todos os outros saberes retraduzidos e legitimados pela prática cotidiana.

5.4 “Não é porque foi online que não foi aula... eu me vi sim como professor”: o processo de (re)construção da identidade profissional docente

A identidade profissional docente se refere à construção e compreensão que os professores têm de si mesmos em relação à sua profissão, levando em conta também suas crenças, valores, atitudes, saberes e práticas pedagógicas. A construção desta identidade é influenciada por diversos fatores, como experiências pessoais, trajetória acadêmica, contextos culturais e sociais, além das interações com alunos, colegas e a própria comunidade escolar (PIMENTA, 1999). Essa identidade não é estática e pode ser moldada e transformada ao longo da carreira, sendo fundamental para o engajamento e o sucesso na prática educativa.

Nesse sentido, constitui fenômeno subjetivo que se constrói na relação de si com os outros, caracterizando-se como um processo complexo. Desse modo, é imprescindível reconhecer o caráter historicamente situado e plural da construção identitária e, portanto, seria inadequado inferir categoricamente sobre a construção ou não de identidades específicas entre os estagiários, uma vez que tal abordagem reduziria a vastidão e a riqueza do tema em questão.

Cada estagiário carrega consigo uma trajetória singular de formação, valores, experiências e perspectivas, que se entrelaçam ao longo do estágio supervisionado remoto, sugerindo, em realidade, a reconstrução de identidades profissionais previamente construídas, pois como aponta Marcelo (2009), a construção da identidade profissional envolve uma socialização prévia e determinadas crenças sobre a profissão que antecedem o espaço de formação. “Os aspirantes a professores não são “vasos vazios” quando chegam a uma instituição de formação inicial docente. Já têm ideias e crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender” (MARCELO, 2009, p. 116).

Acreditamos, nesse sentido, que o estágio supervisionado remoto, tenha contribuído para o reconhecimento e assunção de identidades que estão em processos constantes de construção. Nesta perspectiva, abordaremos a identidade profissional no sentido de identificação com a profissão, considerando a pluralidade de fatores que influenciam o processo de construção identitária.

Inicialmente percebe-se uma limitante no que se refere à (re)construção da identidade profissional, causada sobretudo pelos sentimentos de frustração de expectativas em relação ao estágio e pela limitação das interações nesse contexto. Os relatos de Marília e Caetano retratam esta limitação:

eu confesso que foi bem frustrante. Apesar de eu entender que foi uma coisa do momento [...] é bastante frustrante porque a gente perde muito desse contato. O estágio já é limitado pelo tempo que é muito curto e ainda mais sendo online limita o que tu pode fazer de atividade com os alunos, então é frustrante fica realmente uma lacuna ainda maior porque a gente sempre discute que o estágio fica só no final do curso, então ele já não é totalmente o que a gente espera [...] (Marília, 27 anos, estágio síncrono).

meu estágio foi bom, mas sempre tem aquela expectativa de que se fosse presencial seria melhor [...]eu não tive essa experiência de chegar numa sala de aula, dizer bom dia classe, tudo bem? E aí, como foi? De ver os meus alunos, ir para o quadro, escrever, preparar o slide falar com eles pessoalmente. Eu não vivi isso, então a minha expectativa era viver isso pelo menos no estágio, ter essa vivência, mas não aconteceu, então, isso me deixou um pouco frustrado (Caetano, 24 anos, estágio síncrono).

Estes relatos evidenciam as implicações do sentimento de frustração e limitação de interação com os alunos no contexto do estágio supervisionado remoto. A experiência de enfrentar uma realidade emergencial que impõe o distanciamento físico entre docentes e discentes suscitou sentimentos de decepção e anseio por uma vivência mais enriquecedora e próxima da prática presencial.

A percepção de que o estágio, mesmo sendo uma etapa crucial da formação docente, não pôde proporcionar as vivências esperadas, intensificou a sensação de lacuna e distanciamento da realidade idealizada. Além disso, a restrição das atividades e a limitação temporal do estágio remoto acentuaram a frustração, uma vez que houve a perda de experiências significativas de interação e contato direto com os alunos, fundamentais para o desenvolvimento profissional e construção da identidade docente (MOITA, 2014).

De acordo com Guimarães (2004), a identidade profissional docente é influenciada por expectativas sociais relacionadas ao conhecimento, desempenho e atitudes do professor, bem como de todo profissional em geral. Essa referência identitária é moldada por requisitos profissionais que devem ser atendidos, sendo uma identidade "para os outros" e não "para si".

Nesse contexto, ainda na perspectiva do autor, a identidade profissional abrange os requisitos específicos da profissão de professor, abordando as disposições e atitudes em relação ao ser e estar na carreira docente. Isso inclui o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades profissionais e disposições duradouras em relação à profissão. Essas disposições são construídas ao longo da trajetória do indivíduo, sobretudo durante a sua formação e atuação profissional, e ao mesmo tempo influenciam a maneira como o professor assume e representa o papel de educador.

O relato de Caetano revela a expectativa e o anseio por vivenciar uma experiência presencial mais completa durante o estágio. A identidade profissional docente é influenciada por essas expectativas sociais, que muitas vezes idealizam a prática docente presencial como sendo mais enriquecedora e significativa (TARDIF, 2014). A referência identitária de ser um professor "para os outros" envolve a imagem idealizada da sala de aula tradicional, onde o professor interage diretamente com os alunos, usando o quadro, preparando slides e estabelecendo conexões pessoais com os estudantes.

Essa expectativa de vivenciar essas interações presenciais pode criar uma lacuna entre a realidade do estágio remoto e a idealização da prática presencial, levando ao sentimento de frustração expressado por Caetano. A falta de oportunidade de experienciar essa vivência desejada pode afetar a construção de sua identidade profissional docente, fazendo-o refletir sobre suas disposições em relação à profissão e aos requisitos profissionais que ele espera atender em seu futuro como professor. Esse sentimento é recorrente entre os estagiários. Alguns deles destacam não se sentirem preparados para lidar com determinados níveis da educação básica devido esta falta de interação. Bethânia, Cássia e Elis discorrem sobre esta questão:

Eu tinha muita expectativa no estágio II porque era a faixa etária que eu gostaria de trabalhar, no ensino médio. [...] eu senti falta de trabalhar em sala de aula, eu sempre tive muita vontade de ver como seria a minha dinâmica ali no quadro porque eu gosto muito de preparar slide, não apenas fazer slides para expor ali para os alunos, eu queria saber, tentar mesmo trabalhar essa minha organização com o quadro em sala de aula. Então eu senti muita falta disso e foi o que mais afetou ali nas expectativas que eu tinha (Bethânia, 26 anos, estágio síncrono).

Eu queria muito ter contato com o pessoal do Ensino Fundamental porque eu nunca tive, então para eu ter uma experiência, eu estava super empolgada, mas na hora eu não tive nada disso, então foi bem frustrante porque foi do jeito que foi [...] (Cássia, 26 anos, estágio assíncrono).

[...] minhas expectativas estavam boas porque eu pensei: bom, nos programas que eu participei eu não trabalhei com ensino fundamental, foi sempre ensino médio, então eu estava esperando que no estágio eu pudesse ter essa experiência, que eu pudesse aprender bastante e me sentir um pouco mais confiante para poder ministrar aulas depois de formada e aí não teve o estágio da forma que eu esperava. Eu fiquei um pouco triste, um pouco frustrada e insegura hoje em dia (Elis, 26 anos, estágio assíncrono).

Os relatos das alunas refletem a insegurança gerada pela quebra de expectativas durante o estágio. O anseio inicial de trabalhar com determinada faixa etária ou de vivenciar experiências específicas em sala de aula não foi atendido, gerando frustração e impactando suas percepções sobre a própria capacidade docente. Bethânia expressa sua vontade de trabalhar no ensino médio e de explorar sua dinâmica com o quadro, o que não foi possível durante o estágio. Da mesma forma, Cássia esperava ter contato com o Ensino Fundamental, mas a experiência não correspondeu às suas expectativas, deixando-a frustrada. A falta de vivências desejadas durante o estágio abalou a confiança das alunas em suas habilidades, que se sentem sem as competências necessárias para ministrar aulas no futuro. Essa insegurança pode ter repercussões significativas na (re)construção de suas identidades profissionais docentes.

De acordo com Guimarães (2004, p. 88), “a competência é um requisito sem o qual não há como reivindicar a profissionalização de qualquer ocupação”. Na concepção do autor a competência é entendida como a habilidade de utilizar e combinar saberes e recursos em um contexto de imprevisibilidade, característico da prática pedagógica, para promover a aprendizagem significativa do aluno. Essa concepção enfatiza que o docente desenvolve saberes que não se restringem apenas à formação teórica, mas que também são adquiridos por meio da experiência prática. O professor constrói conhecimentos com o propósito de orientar de forma adequada o processo de aprendizado do aluno.

Inferimos, nesse sentido, que a imersão no ambiente de trabalho, proporcionada pelos estágios, leva à formação de saberes baseados em experiências, que se convertem em certezas sobre a profissão, estratégias práticas, e modelos de gerenciamento de sala de aula e ensino da disciplina. No entanto, de acordo com Tardif (2014), esses saberes não se limitam apenas ao aspecto cognitivo e instrumental do trabalho docente; eles também envolvem aspectos relacionados ao bem-estar pessoal no exercício da profissão, segurança emocional, a sensação de pertencimento, e a confiança nas próprias habilidades para enfrentar desafios e resolvê-los. Assim, o desenvolvimento desses saberes ocorre gradualmente, permitindo a construção e vivência da identidade profissional docente em um processo que envolve elementos emocionais, relacionais e simbólicos, proporcionando ao indivíduo considerar-se e viver como um professor.

Na pesquisa realizada por Silva, Soares e Valle (2021) que analisam a construção de saberes e da identidade profissional em um curso de Ciências Biológicas, os autores evidenciam que a “experiência proporcionada pelos estágios é crucial para a aquisição do sentimento de competência em relação à profissão docente” (SILVA; SOARES; VALLE, 2021, p. 14).

Ademais, os resultados da pesquisa indicam que uma das licenciandas participantes reconheceu-se como professora e assumiu sua identidade profissional docente ao perceber que é capaz de mobilizar os saberes adquiridos durante sua formação para enfrentar os desafios que surgem na ação profissional. Essa consciência de suas competências e habilidades a impulsiona a se identificar plenamente como professora, assumindo o papel e responsabilidades inerentes à prática docente.

Devido às circunstâncias em que ocorreu o estágio supervisionado durante a pandemia, percebe-se outra limitante que pode afetar as identidades profissionais dos futuros professores. Em suas perspectivas, a experiência proporcionada não foi suficientemente formativa para lidar com os diferentes condicionantes com os quais podem lidar no exercício da profissão. Alguns estagiários demonstraram não se sentirem preparados para assumir uma sala de aula como professores efetivos, como veremos a seguir:

eu acho que qualquer experiência na sala de aula, querendo ou não, ajuda [...] eu tive contato com os alunos, eu tive que pensar nas estratégias. Tem algumas estratégias que eu utilizaria sim na minha sala de aula, mas se dependesse única e exclusivamente dessa experiência não seria suficiente para dizer eu estou preparada, ela teria contribuído, somando essa experiência com outras experiências que eu já tive no Estágio I, no PIBID [...] na verdade nem assim a gente se sente 100% preparado, porque na minha concepção o que mais prepara para a sala de aula eu acho que é a prática e claro que os conhecimentos que a gente adquire dos conteúdos é importante, mas a prática é o que vai de fato preparar [...] (Marília, 27 anos, estágio síncrono).

Os alunos ficavam o tempo todo com a câmera e o microfone desligados, então o contato com eles era tão mínimo que eu acho que não me trouxe elementos para utilizar no contexto cara a cara de sala de aula. Eu acho que sim, trouxe algumas coisas que eu posso incrementar no contexto de trazer um pouco mais o virtual, de trazer essas ferramentas virtuais para utilizar com os nossos alunos, mas no sentido da sala de aula de relação professor-aluno eu acho que não (Rita, 34 anos, estágio síncrono).

eu ainda sinto algum receio em relação a dar uma aula para o ensino fundamental porque eu não tive contato, então eu não sei o que esperar. Ao contrário do ensino médio que eu fiz presencial pela Residência Pedagógica, então eu me sinto preparado para dar aula porque eu tive essa convivência, mas os alunos do ensino fundamental eu não sei como eles se comportam, como eles poderiam reagir a minha presença, eu não faço ideia (Gilberto, 28 anos, estágio assíncrono).

Embora reconheça que qualquer experiência na sala de aula é útil e contribui para o desenvolvimento profissional, Marília destaca a importância da prática como o elemento fundamental para se sentir preparada para lidar com a sala de aula real. A estagiária ressalta que, embora a experiência no estágio tenha sido significativa, ela reconhece que somente a prática, aliada a outras vivências como no Estágio I e no PIBID, pode proporcionar o amadurecimento necessário para atuar em sala de aula.

Já Rita, compartilha que a experiência de estágio remoto, em que os alunos mantinham as câmeras e microfones desligados, trouxe algumas ferramentas virtuais úteis para

complementar a prática presencial, mas ela sente que ainda não possui elementos suficientes para a relação cara a cara com os alunos em sala de aula. Essa lacuna entre a experiência remota e o contexto presencial destaca a importância de vivências mais abrangentes e interativas para o desenvolvimento da confiança e habilidades da estagiária.

Gilberto, por sua vez, revela que seu receio em relação ao ensino fundamental surge da falta de contato com essa faixa etária durante o estágio. Em contraste, revela que se sente preparado para o ensino médio, devido à convivência proporcionada pela Residência Pedagógica presencial. Ele admite não saber o que esperar do ensino fundamental, evidenciando a necessidade de mais experiências práticas para lidar com diferentes contextos e desafios pedagógicos.

Estes relatos destacam a importância da experiência prática para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Os estagiários sentem que apenas através de vivências reais em sala de aula, lidando com os alunos e as dinâmicas da prática docente, é que poderão adquirir a confiança e as habilidades necessárias para enfrentar os desafios e se sentirem preparados para a carreira docente. A prática é então interpretada como fundamental para complementar os conhecimentos teóricos e permitir uma formação docente mais sólida.

De acordo com Pimenta e Lima (2018), é comum ouvir comentários de alunos que concluem seus cursos, rotulando-os como "teóricos", com a crença de que a verdadeira aprendizagem da profissão ocorre "na prática". Essa percepção enfatiza que, na realidade da prática, a teoria pode ser diferente ou até mesmo desafiada. Entretanto, as autoras destacam ainda que essa percepção revela que, no contexto da formação de professores, os cursos de formação inicial não oferecem uma base teórica sólida para a atuação futura do profissional, nem utilizam a prática como referência para fundamentar a teoria. Nesse sentido, a formação carece tanto de fundamentação teórica quanto de experiências práticas relevantes para preparar efetivamente os futuros professores.

Diniz-Pereira (2011) argumenta que há mais de um século, tem sido defendido o valor da prática como uma fonte rica de aprendizagens sobre a docência. No entanto, ainda hoje, especialmente no âmbito acadêmico, é possível observar uma considerável resistência em reconhecer esse princípio e utilizá-lo como guia para reformas nos cursos de formação de professores nas instituições de ensino superior.

No entanto, o autor complementa que é essencial enfatizar que essa resistência não necessariamente deve ser vista de forma negativa. Diversos grupos progressistas, comprometidos com a questão da formação de professores nas universidades, têm receio de que enfatizar a dimensão prática possa fortalecer ideias conservadoras que limitam a formação

docente a um mero treinamento de habilidades técnicas necessárias ao ensino. Eles temem que isso possa resultar em uma concepção meramente instrumental da formação de educadores.

Por outro lado, Tardif (2014) defende que a prática é produtora dos reais saberes dos professores: os saberes experienciais. Eles são construídos na e pela experiência prática e são por ela validados. No entanto, é crucial destacar que, embora a prática seja uma fonte valiosa de saberes, esses conhecimentos não surgem exclusivamente dela. Enfatizar unicamente a dimensão prática reduziria todo o saber à sua aplicação, ignorando sua dimensão teórica e reforçando uma divisão entre teoria e prática (GHEDIN, 2006). Conforme destaca Pimenta (2006), o saber docente é enriquecido pelas teorias, que oferecem aos educadores diversas perspectivas para uma ação contextualizada, permitindo a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e da própria identidade profissional. Assim, a importância e a necessidade de uma articulação entre teoria e prática no processo de construção de saberes durante a formação de professores tornam-se evidentes.

Entretanto, a estruturação do estágio na formação de professores muitas vezes não contribui de forma abrangente para esta compreensão. O estágio, geralmente realizado em um curto período de tempo, no final do curso de formação e de maneira fragmentada, pode limitar as experiências e vivências dos futuros docentes dentro do ambiente escolar. Essa estruturação restrita pode resultar em uma visão parcial e idealizada da prática docente, não contemplando as múltiplas facetas e complexidades da realidade educacional.

Além disso, a predominância de estágios em escolas “modelo” pode negligenciar a compreensão de contextos educativos diversos, como educação de jovens e adultos, educação do campo, comunidades indígenas e quilombolas ou como proceder com alunos com deficiência, o que dificulta uma formação mais inclusiva e abrangente dos futuros professores. Dessa forma, é essencial repensar a estrutura e o planejamento dos estágios na formação docente, de modo a oferecer experiências mais diversas e contextualizadas, que permitam uma compreensão mais ampla e realista da complexidade da educação, preparando assim profissionais mais capacitados e conscientes das demandas e desafios da prática pedagógica.

A construção de uma identidade profissional docente sólida mostra-se como fundamental para o exercício efetivo da profissão e para a promoção de um ambiente educacional enriquecedor e inspirador. Uma identidade bem estabelecida fornece aos professores uma base para enfrentar os desafios da sala de aula, lidar com as demandas do sistema educacional e responder de maneira reflexiva e adaptativa às necessidades dos alunos. Além disso, a identidade profissional docente está intimamente ligada à motivação e ao compromisso com a carreira, influenciando diretamente a satisfação profissional e o

desenvolvimento contínuo dos professores (GUIMARÃES, 2004). Ao explorar e fortalecer sua identidade profissional, os professores podem encontrar maior realização pessoal e profissional, o que pode refletir positivamente na qualidade do ensino e no impacto positivo que exercem na vida de seus alunos.

Os relatos que seguem nos levam a ponderar sobre como a identidade profissional docente é construída de forma coletiva, destacando a importância do reconhecimento do outro para que ela seja plenamente assumida (DUBAR, 2005). À medida que os alunos começaram a reconhecer e respeitar as estagiárias como professoras, elas também passaram a se identificar e assumir esta identidade. Os seguintes relatos ilustram esta questão, quando as estagiárias respondem se, no decorrer do estágio, se reconheceram como professoras:

Sim, eu me sentia como professora [...] no fundamental quando eles respondiam: “entendi, professora” ou então: “tia”, como eles normalmente falam. Eu acho que é nesses momentos que a ficha cai [...] (Gal, 25 anos, estágio síncrono).

acho que sim, ajudou nessa construção, porque como eu falei, mesmo sendo online, eu pude elaborar os planos, elaborar tudo o que eu ia usar e os próprios alunos, como eu falei, teve pouca interação, mas teve essa receptividade dos alunos enquanto professora, por exemplo, quando eu solicitei as atividades, as coisas, eles cumpriram da mesma forma, claro que nem todos, mas a maioria cumpriu da mesma forma como cumpriu com a professora regente da sala. Deu para sentir que eles tiveram esse respeito com o que eu estava propondo, igual eles tinham com a professora [...] (Marília, 27 anos, estágio síncrono).

A identidade profissional docente se constrói, pois, nessa relação de reciprocidade e aceitação mútua. Para Gal, o momento em que se sentiu genuinamente como professora foi quando os alunos a chamavam de "professora" ou até mesmo de "tia". Essas simples palavras de reconhecimento tiveram um impacto significativo, e ela percebeu que, nesses momentos, algo se consolidava internamente.

Por outro lado, Marília, apesar do desafio de lidar com o ensino remoto, percebeu que a interação com os alunos, mesmo que reduzida, teve um papel essencial em sua construção identitária. Ela observou que os alunos responderam positivamente às atividades propostas, cumprindo-as com respeito e empatia, semelhante ao que faziam com a professora titular. Esse reconhecimento e receptividade da parte dos alunos contribuíram para a consolidação de sua identidade como professora, reforçando o quão relevante é a relação com o outro na construção desta identidade.

Resultados semelhantes foram identificados na pesquisa de Silva, Soares e Valle (2021), que demonstra a necessidade, por parte dos estagiários, de serem reconhecidos como professores pelos alunos para que assumam esta identidade. Estes relatos também evidenciam uma das contantes imbricadas no processo de construção da identidade profissional docente

descritas por Marcelo (2009): os alunos e a motivação profissional. De acordo com o autor, “a motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam” (MARCELO, 2009, p.123).

Para Tardif (2014), os saberes docentes são moldados pelos alunos, pois, apesar de trabalharem com grupos, os professores devem se concentrar no desenvolvimento de cada um de forma individual. Nesse sentido, dada a natureza de interdependência existente entre os saberes e a identidade profissional docente, podemos dizer que esta identidade também é moldada pelas interações com os alunos, afinal, como descreve Pimenta (2018), o ensino é uma prática social, realizada por seres humanos em interação com seres humanos. Essa prática é influenciada pelas ações e relações entre professores e alunos que estão situados em diferentes contextos institucionais, culturais, espaciais, temporais e sociais e, à medida que acontece essa interação contextualizada, o ensino também provoca mudanças nos próprios sujeitos envolvidos no processo (PIMENTA, 2018).

Dessa forma, os saberes docentes guiam os professores para conhecerem e compreenderem os alunos em sua singularidade e contexto, evitando generalizações e mantendo uma percepção clara de cada um. O ato de ensinar desencadeia mudanças emocionais imprevisíveis na vida do professor, levantando questionamentos e reflexões sobre intenções, valores e métodos que levam os futuros professores a discernirem suas próprias reações internas relacionadas à prática pedagógica e, conseqüentemente, construírem suas identidades profissionais (TARDIF, 2014).

Por outro lado, o relato de Gilberto destaca que a identidade profissional docente é construída através do enfrentamento dos desafios inerentes à profissão. Segundo o estagiário, reconhecer-se como professor vai além dos momentos positivos, abrangendo também as experiências menos favoráveis, todas elas, de certa forma, contribuindo para o aprendizado da profissão. Gilberto relata que:

[...] quando eu me reconheço na profissão eu não me reconheço só nos momentos bons. Em toda profissão a gente vai encontrar momentos que são bons e momentos que não são tão bons, mas todos eles servem para o nosso aprendizado, então com certeza eu aprendi bastante (Gilberto, 28 anos, estágio assíncrono).

Esses momentos menos favoráveis podem ser interpretados na perspectiva de Tardif (2014) como os condicionantes da profissão. De acordo com o autor: “a natureza do saber dos professores deve ser compreendida em relação direta com as condições e condicionantes que estruturam a prática educativa: o “saber-ensinar” não define tanto uma competência cognitiva,

lógica ou científica, mas uma competência prática ou pragmática” (TARDIF, 2014, p. 153-154).

Ainda na perspectiva apresentada pelo autor, o ensino é um processo complexo permeado por diversas interações que exercem diferentes condicionamentos sobre os professores. Esses condicionamentos não são meramente problemas teóricos ou técnicos, mas estão intrinsecamente ligados a situações concretas em constante mudança, exigindo improvisação, habilidade pessoal e capacidade de adaptação. A habilidade de enfrentar essas situações é fundamental para o desenvolvimento dos "habitus", ou seja, disposições adquiridas por meio da prática real, que possibilitam ao professor lidar com os desafios e imprevistos da profissão. “Os habitus podem se transformar num estilo de ensino, em "truques do ramo” ou mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se expressam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2014, p. 181).

Outro elemento citado pelos estagiários que indica a construção da identidade profissional docente se refere à mobilização de saberes disciplinares. O acesso ao conhecimento da disciplina permitiu que Zeca compreendesse como elaborar um plano de aula e se apropriasse das habilidades tecnológicas necessárias para preparar suas aulas. Essa jornada de enfrentar obstáculos e utilizar os saberes disciplinares foi essencial na formação e consolidação da identidade profissional docente do estagiário. Zeca relata que:

Sim, eu consegui me reconhecer enquanto professor. Ter acesso aos conteúdos da minha disciplina, ele permitiu com que eu tivesse acesso a como fazer um plano de aula, tudo que um professor faz. Ele permitiu que eu tivesse acesso à tecnologia, de como preparar as minhas aulas [...] (Zeca, 35 anos, estágio assíncrono).

O relato de Zeca evidencia outra constante apontada por Marcelo (2009): o conteúdo que se ensina constrói identidade. De acordo com o autor, “uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina” (MARCELO, 2009, p.118). Buchmann (1984, p.37) complementa argumentando que “conhecer algo nos permite ensiná-lo; e conhecer um conteúdo com profundidade significa estar mentalmente organizado e bem preparado para ensiná-lo de uma forma geral”.

Nesta perspectiva, o domínio do conteúdo, aliado aos saberes pedagógicos, confere maior competência para o ensino da disciplina, proporcionando elementos para a construção de uma identidade profissional docente. Ao compreender plenamente o que se ensina e como ensiná-lo, os futuros professores se sentem mais seguros e preparados para enfrentar os desafios da docência, desenvolvendo suas identidades profissionais de forma mais consistente e confiante.

Este resultado corrobora àqueles encontrados em Silva, Soares e Valle (2021), que também demonstram a influência dos saberes disciplinares sobre a construção e reconhecimento da identidade profissional docente. Na experiência, descrita pelos autores, o relato de uma das estagiárias participantes evidencia que construção de sua identidade como professora é fortemente apoiada nos saberes disciplinares, uma representação social que destaca o domínio do conteúdo como fator central para caracterizar um professor.

No entanto, essa expectativa social trouxe experiências negativas durante seu estágio, pois foi designada para ministrar conteúdos de química, uma disciplina na qual ela não se sentia plenamente confiante. Essa insegurança refletiu nas relações com a professora supervisora e os alunos. Ao perceberem as limitações da estagiária no domínio da disciplina, os alunos não a reconheceram como professora, buscando orientações na professora titular. Isso gerou um sentimento de desconforto e desvalorização profissional para a estagiária, que se viu desafiada em sua identidade como docente naquele momento (SILVA; SOARES, VALLE, 2021).

Essa situação ilustra como as representações sociais influenciam as percepções dos outros sobre o papel do professor e como o domínio do conteúdo é considerado crucial nesse contexto. No entanto, é importante destacar que a identidade profissional docente vai além do domínio disciplinar e inclui uma combinação de saberes, habilidades pedagógicas e relacionais para ser plenamente reconhecida e valorizada.

Os demais relatos evidenciam a interdependência entre os saberes docentes e a construção da identidade profissional, fornecendo indícios do reconhecimento e assunção de identidades profissionais, mesmo que incipientes. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de que, como aponta Guimarães (2004), a busca e o desenvolvimento da identidade profissional podem ser propiciados pelos saberes docentes. De forma complementar Tardif (2014, p. 86) argumenta que “a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional”. Nesse sentido, os estagiários relatam que:

[...] você ficar nessa posição de dar aula e você refletir sobre essa responsabilidade de uma turma na dependência do que você vai direcionar, a forma como você vai conduzir aquele conteúdo me fez me autoperceber como professor, porque como eu falei no início da entrevista, eu nunca tinha tido nenhum tipo de experiência em sala de aula, então mesmo sendo online foi legal me colocar naquela posição de docente e lidar com diferentes alunos [...] (Raul, 23 anos, estágio síncrono).

[...] eu vi que eu posso ser uma professora [...] eu sempre ficava preocupada “será que eu vou conseguir pensar em coisas que façam os alunos participarem, gostarem da minha aula?” e eu acredito que eu consegui, eu ficava muito feliz quando eu trazia alguma coisa diferente e eles participavam, no final eles até agradeciam. Eu lembro que teve uma aula que eles até agradeceram que eu coloquei alguns quizzes [...] a gente

fazia alguma brincadeira e aí eles riam que só[...] eu lembro que no final dessa aula eu fiquei muito feliz “caramba eu consegui! Eu consigo trabalhar dessa forma” (Bethânia, 26 anos, estágio síncrono).

[...] o estágio remoto acessou um sentimento que eu tinha adormecido, pelo fato de estar desenvolvendo outras atividades e trabalhando em outra coisa, mas o estágio para mim foi muito importante para esse resgate e eu comecei a me enxergar melhor, com mais clareza do que eu realmente queria fazer (Liniker, 25 anos, estágio síncrono).

[...]foi legal, foi desafiador. Não foi como eu esperava, mas foi proveitoso. Eu me reconheci como professor, tanto é que eu compartilho experiências até hoje quando se fala de ensino, eu falo: “Ah, eu já dei aula, eu fiz licenciatura, eu já dei aula” Não é porque foi online que não foi aula, então eu me vi sim como professor. (Caetano, 24 anos, estágio síncrono).

Com base nestes relatos é possível inferir que, no contexto do estágio supervisionado remoto, ao mobilizarem e (re)construírem saberes docentes, os estagiários, concomitantemente, edificam suas identidades profissionais de maneira gradual. Nesse cenário, eles se apropriaram de conhecimentos teóricos e práticos, desenvolvendo habilidades pedagógicas e didáticas que são fundamentais para a prática docente. Por meio de interações virtuais com alunos, professores supervisores e colegas de turma, os estagiários exploraram desafios reais da educação e buscaram soluções para os problemas educacionais vivenciados. O processo de construção identitária no ambiente digital exigiu dos estagiários maior autonomia, adaptabilidade e criatividade para enfrentar os desafios impostos pela modalidade remota de estágio, fatores que são essenciais para o aprimoramento de suas identidades profissionais como futuros docentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões aqui apresentadas, percebe-se que o Estágio Supervisionado tem assumido uma configuração ainda conservadora que o concebe como o momento de colocar em prática os saberes teóricos construídos ao longo do curso de formação. Assim, esse componente materializa-se em etapas de observação e regência, sem muitos espaços para a reflexão, componente tão importante na trajetória de formação inicial.

Com as reconfigurações impostas pelo Ensino Remoto Emergencial, o estágio assumiu o desafio de absorver na trajetória formativa docente demandas sociais complexas e inéditas. Tais reconfigurações apontam para o estágio como um espaço de mobilização de diferentes saberes, especialmente aqueles ligados às Tecnologias de Informação e Comunicação, bem como às complexas interações em meios digitais. Nesse sentido, percebe-se que novos desafios são colocados à formação de professores de Ciências e Biologia em resposta à tentativa de contornar as situações adversas impostas pela pandemia.

Embora no tempo presente a pandemia de COVID-19 já tenha sido superada, é interessante continuar investigando questões relacionadas aos desdobramentos do redimensionamento das práticas pedagógicas a partir da pandemia, uma vez que situações como esta causam modificações profundas nos sistemas educacionais. Assim, aponta-se como uma das necessidades neste percurso o desafio de pensar o amanhã educacional, a partir de um contexto tão instável, não somente do ponto de vista sanitário, mas também do socioeconômico e político.

Nesse sentido, ressaltamos a necessária atenção ao Estágio Supervisionado como dispositivo de formação docente, atribuindo a este componente curricular um papel essencial nos processos de constituição identitária dos professores em formação inicial. Ressaltamos também o potencial dos estágios nas licenciaturas para a construção e mobilização de saberes, além do desenvolvimento da reflexividade, criatividade e transformação social.

Os resultados evidenciaram que o estágio supervisionado remoto, realizado no contexto da pandemia, pouco diferiu dos moldes tradicionais de estágio que já eram desenvolvidos nas salas de aula presenciais. Observamos apenas uma transposição do que já acontecia nas salas de aula físicas para salas de aulas virtuais, por meio de plataformas de videoconferência e aplicativos de comunicação instantânea. O estágio, neste contexto, assumiu duas modalidades, uma síncrona em que a interação em tempo real entre professores e alunos foi preservada e a modalidade assíncrona, em que essa interação não foi vivenciada e professores e alunos estiveram em tempos e espaços de interação distintos.

Cada uma destas modalidades trouxe desafios significativos para a prática docente dos estagiários, entretanto, o estágio supervisionado remoto assíncrono, implementado como resposta às desigualdades sociais e limitações tecnológicas enfrentadas por estudantes de classes sociais menos abastadas, apresentou desafios mais preocupantes para a formação dos futuros professores. A transição abrupta para o formato virtual trouxe acentuadas limitações ao contato direto com os alunos e à vivência da prática docente, resultando em estágios fragmentados. A falta de interação presencial e o acesso limitado aos alunos podem ter comprometido a compreensão da realidade educacional e a capacidade de enfrentar os desafios inerentes à sala de aula presencial.

Embora as modalidades de estágio identificadas possuam particularidades que as diferenciam, alguns desafios foram bastante semelhantes e exigiram dos estagiários adaptação das práticas pedagógicas a um ambiente virtual, habilidades para lidar com a falta de acesso à internet e engajamento dos alunos, além de enfrentar dificuldades na observação e interação com a turma. Apesar disso, os estagiários demonstraram empenho e criatividade para superar

algumas destas limitações e cumprir suas atividades de forma satisfatória. A utilização de plataformas digitais como Google Meet, Google Classroom e Canva possibilitaram a realização de aulas e a produção de materiais didáticos. Por outro lado, revelou a necessidade de uma formação mais aprofundada em estratégias de ensino em contextos virtuais.

O planejamento cuidadoso e o apoio do coordenador e dos supervisores de estágio foram apontados como fundamentais para o desenvolvimento dos estágios. Entretanto, o desafio de estabelecer uma conexão significativa com os alunos e garantir uma educação de qualidade tornou-se uma preocupação evidente. A falta de interação direta, seja pela ausência de contato visual ou pela escassez de feedback dos estudantes, comprometeu a compreensão das necessidades individuais e dificultou a adaptação das estratégias pedagógicas para atender às demandas específicas de cada turma.

A falta de equipamentos adequados e a instabilidade da internet foram apontadas como obstáculos significativos para o desenvolvimento profissional dos estagiários. A dificuldade em contar com recursos tecnológicos adequados afetou a qualidade das aulas, a comunicação com os alunos e a capacidade de estabelecer uma conexão afetiva com a turma. A adaptação das estratégias de ensino para o ambiente virtual também se mostrou como um desafio crucial. Os estagiários precisaram buscar alternativas para tornar as aulas mais atrativas e envolventes, além de aprender a utilizar novas ferramentas tecnológicas para garantir o engajamento dos alunos.

Nesse sentido, destacamos que, em meio a esses desafios, é imprescindível que as instituições de ensino ofereçam suporte técnico adequado, promovam a capacitação dos professores no uso das tecnologias educacionais e forneçam os recursos necessários para garantir uma formação completa e satisfatória, mesmo no contexto em que o ensino remoto já tenha sido superado. A formação de professores deve preparar os estagiários para lidar com os diversos obstáculos do ambiente profissional. Dessa forma, é fundamental que os futuros professores desenvolvam habilidades tecnológicas, saibam adaptar suas estratégias de ensino e estejam preparados para enfrentar as limitações impostas pelas circunstâncias que o trabalho docente impõe.

Os resultados da pesquisa também demonstraram que a articulação entre os saberes preexistentes e a construção de novos saberes durante o estágio foi essencial para enfrentar os desafios inerentes ao ensino remoto. A adaptação neste contexto demandou uma análise criteriosa do público-alvo, das ferramentas tecnológicas disponíveis e das especificidades da disciplina a ser lecionada. Nesse contexto, a experiência do estágio supervisionado remoto foi

interessante para o desenvolvimento da autonomia profissional dos futuros professores, permitindo que construíssem novos saberes a partir das vivências durante o estágio.

As estratégias didáticas empregadas pelos estagiários demonstraram a busca por garantir a interação e a participação dos alunos. O uso de jogos, vídeos, elementos da cultura pop e slides interativos mostrou o esforço para envolver os estudantes no processo de aprendizado. Entretanto, percebe-se que algumas práticas pouco divergiram dos modelos tradicionais de ensino. A preparação de aulas em PowerPoint e atividades de fixação refletem uma abordagem comum, mesmo no ensino remoto. Essa continuidade aponta para a importância de inovação e adaptação para atender às particularidades do ensino em contextos virtuais.

Alguns estagiários demonstraram uma postura progressista, buscando abordagens de ensino mais inovadoras e inclusivas. Ao investigarem os interesses dos alunos e incorporarem elementos de sua cultura nas aulas, criaram conexões significativas e incentivaram o engajamento dos estudantes. Essa postura reflexiva é fundamental para promover uma prática docente mais contextualizada e flexível, atendendo às necessidades complexas do contexto educacional atual. No entanto, outros estagiários se limitaram à imitação de modelos preexistentes e à instrumentalização técnica do trabalho docente.

É essencial que a formação docente promova uma visão mais ampla e crítica sobre o processo educativo, incentivando a inovação e a adaptação às diversidades e desafios do contexto educacional contemporâneo. Portanto, para uma prática docente eficaz, é necessário ir além da imitação e buscar a construção de saberes por meio de uma abordagem investigativa e reflexiva. Isso implica em aproximar os conteúdos estudados da realidade e dos interesses dos alunos, bem como buscar novos conhecimentos a partir da relação entre teorias e práticas observadas.

Os estagiários também desenvolveram habilidades fundamentais para a atuação no contexto digital, o que se mostrou especialmente relevante em um cenário de ensino híbrido ou totalmente remoto. A adaptação à tecnologia permitiu a criação de aulas mais interativas, o compartilhamento de recursos multimídia e a promoção de maior conexão com os alunos por meio das plataformas digitais. Além disso, a experiência do estágio remoto ressaltou a importância do ensino presencial como espaço privilegiado para a construção de relações humanas significativas e para a compreensão mais profunda das necessidades e realidades dos estudantes.

Desse modo, o estágio supervisionado remoto representou um momento crucial na formação de professores, no qual os estagiários tiveram a oportunidade de mobilizar diversos saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e pedagógicos para a construção

de suas práticas docentes. A troca de conhecimentos e experiências com os professores supervisores, a diversificação das estratégias pedagógicas e o desenvolvimento de habilidades digitais constituíram importantes aprendizados.

Ao longo da pesquisa notamos que os saberes experienciais, obtidos através da experiência profissional, desempenham papel fundamental na construção da identidade profissional docente e fornecem uma base sólida para reflexão sobre as práticas pedagógicas. Identificamos a construção destes saberes ao longo do estágio supervisionado remoto, entretanto, é importante considerar que alguns estagiários tiveram experiências presenciais anteriores ao estágio e que, talvez, a construção destes saberes tenha iniciado nestes contextos.

A participação em programas de formação inicial, como o PIBID e a Residência Pedagógica, destacada pelos estagiários, se mostrou como essencial para a formação deles, fornecendo oportunidades de aprendizado prático, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e familiarização com a realidade escolar. Nesse sentido, esses programas representam pilares fundamentais no contexto das políticas de formação de professores, ampliando a visão sobre a diversidade de contextos formativos.

Os resultados revelaram, ainda, que a experiência no estágio supervisionado remoto foi permeada pelo sentimento de frustração. A falta de contato presencial com os alunos, a limitação das atividades e a incerteza sobre o tempo de duração do estágio foram aspectos que impactaram a vivência dos licenciandos. Apesar disso, ao longo desse processo, muitos conseguiram enxergar elementos positivos na experiência. A construção da identidade profissional docente nesse contexto mostrou-se um caminho desafiador, mas também enriquecedor. O estágio supervisionado remoto possibilitou a ressignificação do papel de professor, incentivando a busca por novas abordagens e a reflexão sobre a prática pedagógica. Isso levou a (re)construção das identidades profissionais dos estagiários. Esta identidade é reconhecida e assumida, principalmente, na relação com os alunos, quando eles atribuem aos estagiários esta identidade, na mobilização dos saberes disciplinares e no confronto com os condicionantes da profissão e os saberes experienciais subjacentes a eles.

A adaptação ao estágio supervisionado remoto, apesar de algumas limitações, permitiu aos licenciandos aprenderem a lidar com desafios específicos dessa modalidade de ensino e desenvolver habilidades para trabalhar de forma virtual e até mesmo em contextos presenciais. Eles reconheceram que, mesmo com as dificuldades, qualquer experiência em sala de aula é valiosa para a construção da identidade profissional docente pois oportunizam aprendizados significativos e possibilidades de crescimento profissional.

Em suma, o Estágio Supervisionado Remoto apresentou uma jornada marcada por frustrações e inseguranças, mas também por aprendizados e superações. A (re)construção da identidade profissional docente, neste contexto, acontece por meio da reflexão sobre as experiências vividas, pela mobilização e (re)construção de saberes docentes e pela adaptação a diferentes contextos. Mesmo com as particularidades do Ensino Remoto, essa etapa da formação se mostrou essencial para a preparação dos futuros professores, oportunizando que, no contato com os desafios inerentes ao contexto em que estiveram inseridos, (re)construíssem suas identidades como professores.

Nesta perspectiva, o Estágio Supervisionado Remoto, mesmo em meio às dificuldades impostas pela pandemia de COVID-19, demonstrou ser uma possibilidade formativa a ser considerada para a formação inicial de professores em contextos pós-pandemia. No entanto, é fundamental repensar e estruturar este estágio de forma cuidadosa e bem planejada, evitando a forma abrupta em que foi concebido durante a emergência da pandemia. Desse modo, alinhar o estágio aos fins socialmente estabelecidos para o ensino como prática social é crucial, bem como integrá-lo à perspectiva de uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, produtora de saberes e que auxilia no reconhecimento e consolidação das identidades profissionais docentes.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, v. 7, n. 14, p. 79-95, 2003.
- ALFARO, L. T.; CLESAR, C. T. S.; GIRAFFA, L. M. M. Os desafios e as possibilidades do ensino remoto na Educação Básica: um estudo de caso com professores de anos iniciais do município de Alegrete/RS. **Dialogia**, São Paulo, n.36, p. 7-21, 2020.
- ALMEIDA, A. C. P. DE; SCHEIFER, C. L. Caindo na rede, caindo na real: Em busca do inédito viável no mundo em (pós)pandemia. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, p. 1193–1218, 3 dez. 2021.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G (Orgs). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2015.
- ALMEIDA, M. I; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

ALMEIDA, P.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio-ago. 2007.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

ANDRÉ, M. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, [S. l.], v. 33, n. 3, 2010.

ARAÚJO, L. C. D. Estágio supervisionado e ensino remoto emergencial: o (im) possível e o inédito o viável em um curso de licenciatura em língua inglesa. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 4, p. 1-28, 2021.

ARNOLDI, M. A. G; ROSA, M. V. F. **A entrevista na pesquisa qualitativa - mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2014.

ASSAI, N. D. de S.; BROIETTI, F. C. D.; ARRUDA, S. de M. O Estágio Supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de Ensino de Ciências. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, e203517, 2018.

BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. M. Os saberes docentes na formação inicial do professor de Física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 03, pp. 507-524, 2010.

BARBOSA, E. P. et al. Ensino Supervisionado no ensino remoto de Geografia na ECIT Maria Honorina Santiago - Santa Rita/PB. **Cadernos de Estágio**, v. 2, n. 2, p. 172–183, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREIRO, I. M. F; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARROS, A. L. DA S.; SILVA, C. D. DA. Ensino remoto: reflexões sobre o estágio supervisionado em tempos de pandemia. **Revista Pergaminho**, v. 2, n. 1, p. 27–40, 12 set. 2022.

BASTOS, C. G. G. **Iniciando a docência: a construção do perfil profissional na visão dos futuros professores de ciências da UFPEL'** 09/12/2015 125 f. Mestrado Profissional em ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais.

BATISTA, P. C.; CREPALDI, N. P.; SANTOS, A. R. dos. O Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa em contexto de ensino remoto. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 162–180, 2021.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes Limitada, 2015.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, 20, 107–128, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theories and methods**. 5 ed. Boston: Pearson, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº: 9/2020**. Dispõe sobre o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 129, 09 jul, 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 114, 17 jun, 2020b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, n. 72, p. 46-49, 2020.

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, 19, pp. 1-28, 1999.

BURIOLLA, M. A. F. **O estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1995.

BUCHMANN, M. The priority of Knowledge and understanding in teaching. In: L. Katz & J. Rath (Eds.). **Advances in Teacher Education** (Vol. 29-50). Norwood: Ablex, 1984.

CÂMARA, R. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179–191, 2013.

CAMPELO, M. E. C. H. **Alfabetizar crianças – um ofício, múltiplos saberes**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2001.

CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

CARMO, E. M.; ROCHA, W. K. S. A produção dos saberes docentes e o estágio supervisionado: o que dizem as narrativas dos alunos. **Revista Inter Ação**, v. 41, n. 3, p. 725-742, 19 dez. 2016.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COIMBRA, C. L. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos?. **Educação & Realidade**, v. 45, 2020.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2019**. São Paulo: CGI.br, 2020.

CSSEGISANDDATA. **COVID-19 Data Repository by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University**. Disponível em: <<https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19>>. Acesso em 12 nov. 2022.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, p.31-39 jul-dez, 2007.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: Romanowski, J. P.; Martins, P. L. O.; Junqueira, S. R. A (Eds), **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente** (p.31-42). Curitiba: Champagnat, 2004.

DIAS, C. M. A. **O Estágio Supervisionado obrigatório sob a ótica dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande** 20/12/2017 132 f. Mestrado em ENSINO DE CIÊNCIAS Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFMS.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**. Santa Maria, p. 203-218, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, v. 7, n. 1, 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, dez, 2013.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIAS, H. S. DE. O avanço da Covid-19 e o isolamento social como estratégia para redução da vulnerabilidade. Espaço e Economia. **Revista brasileira de geografia econômica**, n. 17, 7 abr. 2020.

FAZENDA, I. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Papirus, 1994.

FELÍCIO, C. M.; SOARES, M. H. F. B. Da intencionalidade à responsabilidade lúdica: novos termos para uma reflexão sobre o uso de jogos no ensino de química. **Química nova na escola**, v. 40, n. 3, p. 160-168, 2018.

FELIPE, E. S. Novas Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos. **ANPED**, 2020. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>>. Acesso em: 8 jan. 2023.

FERRAZ, R. D.; FERREIRA, L. G. Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial: entre a expectativa e a resignificação. **Revista de estudos em educação e diversidade-REED**, v. 2, n. 4, p. 1-28, 2021.

FERRAZ, R. D.; FERREIRA, L. G.; NOVA, C. C. C. A docência universitária e suas interfaces didáticas: movimentos de aprendizagens. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 155-183, jan./mar. 2021.

FERREIRA, A. F. **As tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de educação física: a formação continuada em serviço de professores da rede pública**. 2017. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago., 2002.

FLICK, U. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Grupo A, 2009.

FRAQUETTA, F. **Desenhando-me como professor de ciências naturais: concepção antes e depois do contato com a sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar). UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANA. Paranavaí 158. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Editora Paz e Terra, 2015.

GALVAO, L.C. M. S. **O estágio supervisionado em ciências biológicas na profissionalização docente e na construção da identidade do futuro professor**. Tese (Doutorado em educação). Cristóvão. 201 p. 2018.

GARCÍA, C. M. Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. In: **Congreso de las didácticas específicas en la formación del profesorado**, Santiago de Compostela, España, 1992.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTASS, L.V. S. **Um estudo de caso sobre o estágio curricular supervisionado na licenciatura em ciências biológicas**: possibilidades e limites na Universidade do Estado de Mato Grosso. Tese (Doutorado em Educação Em Ciências E Matemática) UNIVERDSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá. 98 p. 2016.

GAUTHIER, C.; et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente, Ijuí: Unijuí, 2013.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. Cortez Editora, 2018.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Baurueri: Grupo GEN, 2021.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. São Paulo: **Revista de Administração de Empresas**. v. 35. n.2, p. 20-29, mar/abr., 1995.

GONÇALVES, N. M. N. **A prática docente dos alunos-mestres de biologia**: saberes mobilizados no estágio supervisionado. Dissertação (Mestrado em educação). FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina. 158. 2015.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, V. S. **Saberes docente e identidade profissional**: um estudo a partir da licenciatura. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JOYE, C.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e521974299-e521974299, 2020.

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência & educação**, v. 17, n. 01, p. 35-50, 2011.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista diálogo educacional*, v. 4, n. 10, p. 1-10, 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Papirus editora, 2007.

KIEFER, A. P.; BATISTA, N. L. Pensando a Sala de Aula Invertida e o Canva como ferramentas didáticas para o ensino remoto. **Metodologias e Aprendizado**, v. 2, p. 143-156, 2020.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, v. 5, n. 1, 2001.

LANA, R. M. et al. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 3, p. e00019620, 13 mar. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Cortez Editora, 2017.

LIMA, M. S. L.; NCOSTA, E. A. S. A formação do professor para o trabalho em Educação de Jovens e Adultos: lições do estágio curricular supervisionado. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G (Orgs). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, N. T.; BUSS, P. M.; PAES-SOUSA, R. A pandemia de COVID-19: uma crise sanitária e humanitária. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 7, 2020.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, p. 33-52, 2006.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-11, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.
LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**, 2ª edição. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2013.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCON, N.; REBECHI, R. R. A diferença entre ensino remoto emergencial e ensino a distância. **Debate Terminológico**, n. 18, p. 92–100, 25 nov. 2020.

MARCONDES, R. M. S. T.; FERRETE, A. A. S. S.; LIMA, I. P. Resignificando o processo de ensino e aprendizagem em tempo de distanciamento social: potencialidades do Google Classroom e do Google Meet. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 62, p. 56-72, 2021.

MARRACH, S. A. et al. **Neoliberalismo e educação**. Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, p. 42-56, 1996.

MARTINS, Ana Isabel Monteiro et al. **A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Física). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. 79 p. 2011.

MARTINY, L. E.; SILVA, P. N. G. “O que eu transformaria? Muita coisa!”: os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 04, p. 569-581, 2011.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, M. T. (Ed). **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

MELLO, A. C. R. **Desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio durante a socialização com os estagiários de ciências biológicas**. Dissertação (Mestrado em educação). UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. 202 p. 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. Vidas de professores. In: NÓVOA, A (Org). **Vidas de Professores**. Porto: Editora Porto, 2014.

MOORE, Michel G., KEARSLEY, Greg. **Distance education: a systems view**. Belmont (USA):Wadsworth Publishing Company, 1996.

MORAIS, E. M. de. O estágio supervisionado de formação docente em tempos de ensino remoto: os desafios de uma formação crítica e reflexiva. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-16, 2021.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas: Papirus, p. 11-65, 2000.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

NASCIMENTO, F. do; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. de. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 39, p. 225–249, 2010.

NEVES, V. N. S.; ASSIS, V., D. DE.; SABINO, R. DO N. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. e325271, 30 mar. 2021.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Q. C. A. **Formação docente: saberes mobilizados e produzidos no contexto do estágio supervisionado do instituto federal**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.147 p. 2016

OLIVEIRA, S. S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 25-40, set. 2020.

OUR WORLD IN DATA. **COVID-19 Data Explorer**. Disponível em: <<https://ourworldindata.org/explorers/coronavirus-data-explorer>>. Acesso em 12 nov. 2022. p. 41-57, 2020.

PAIVA JÚNIOR, F. P. DE. O impacto do ensino remoto no estágio supervisionado: percepções dos professores em formação. **AONDÊ: Revista de Pesquisa em Educação em Ciências e Matemática**, v. 2, n. 1, 2022.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S.G. (Ed) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Rio De Janeiro: Vozes, 2008.

PUNTES, R. V., AQUINO, O. F.; QUILLICI, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, 34, 169-184, 2009.

QUALHO, V. A.; VENTURI, T. Articulação teoria e prática no estágio supervisionado remoto em biologia. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 474–491, 28 jun. 2021.

REIS, P. S. Experiências, **Narrativas e Experimentações**: O Estágio Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas em classes de Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador. 154 p. 2015.

RIBEIRO JUNIOR, M. C. et al. Ensino remoto em tempos de covid-19: aplicações e dificuldades de acesso nos estados do Piauí e Maranhão. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 107-126, 2020.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social - Métodos e Técnicas**, 4ª edição. São Paulo: Grupo GEN, 2017.

ROCHA, N. C. M. **O papel do estágio supervisionado na formação do professor reflexivo de biologia: uma discussão dos estagiários a partir dos diários de campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, p. 78. 2017.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, set. p. 41-57, 2020.

SACRISTÁN, G. J. Consciência à ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Ed.), **Profissão professor**. Porto: Porto Ed, 1995.

SANTOS, C. A construção social do conceito de identidade profissional. **Interacções**, 8, 123-144. 2005.

SANTOS, W.L. P.; MORTIMER, E.F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio Pesquisa em educação em ciências**, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2000.

SARMENTO, T.; ROCHA, S. A.; PANIAGO, R. N. Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v. 14, n. 30, p. 152-177, out./dez. 2018.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em ensino de ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SERAFINI, O.; PACHECO, J.A. Observação como Elemento Regulador da Tomada de Decisões: a Proposta de um Instrumento. **Revista Portuguesa de Educação**. Minho: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1990.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. 15(4), pp. 4-14, 1986.

SILVA, K. A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011.

SILVA, M. A. A.; FERREIRA, L. G. Docência Universitária nas pesquisas na área de Educação e Ensino de Ciências na UFBA. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–16, 2021.

SILVA, M. V. M. D.; SOARES, K. J. C. B.; VALLE, M. G. D. Saberes e identidade docente: uma análise em um curso de licenciatura em ciências biológicas. **Educação em Revista**, v. 37, 2021.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOBERAY, S. T. M.; FREITAS, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado em educação em tempos de pandemia da COVID-19. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n.4, p.1-27, abr./jun. 2021.

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**, v. 13, n. 32, p. 1-19, 4 out. 2020.

SOUZA, E. M. F. Estágio Remoto Emergencial: refrações de um conceito para o ensino. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, 2021. p. 1-15. 2021.

SOUZA, E. M. F. S. MARTINS, A. M. G. S. Estágio supervisionado nos cursos de licenciatura: pesquisa, extensão e docência. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 8, n. 13, p. 143-156, 2012.

SPALDING, M. et al. Desafios e possibilidades para o ensino superior: uma experiência brasileira em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2020.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUDÉRIO, F. B.; RIBEIRO, L. T. F. Estágios supervisionados das licenciaturas em ciências biológicas na condição de ensino remoto emergencial: análise de trabalhos acadêmicos no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 5, p. e54711528721-e54711528721, 2022.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

UFMA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura**. São Luís, 2013.

UFMA. Pró-Reitora de Ensino. **Instrução normativa nº 04/2020 – PROEN**. Dispõe sobre a realização das atividades de estágio curricular obrigatório no período letivo 2020.1 no âmbito dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Maranhão, em função da pandemia da COVID-19. São Luís, MA, 04 ago, 2020.

VENTURI, T.; LISBÔA, E. S. Estágio em tempos de pandemia: mudanças de paradigma na concepção e operacionalização no ensino superior. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e10746, 14 mar. 2021.

VIANNA, I. O. A. A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, C. M. L.; GALLO, S. (Orgs.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru: Edusc, 2004.

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. Porto Alegre: Grupo A, 2016.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Editora Narcea, 2006.

ZANON, J. M.; COUTO, M. E. S. A importância do professor supervisor de Estágio na formação de futuras professoras de Matemática. **Práxis Educacional**, v. 14, n. 28, p. 289-310., 2018.

ZEICHNER, K. A research agenda for teacher education. In: COCHRAN-SMITH, Marilyn; ZEICHNER, Kenneth (Ed.). **Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education**. London: Lawrence Erlbaum, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), do trabalho de dissertação intitulado: “**ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**”, que está sendo desenvolvido pelo discente Marcos Vinicius Marques da Silva, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Edinólia Lima Portela. A pesquisa tem por objetivo analisar as implicações do estágio supervisionado remoto para a formação inicial de professores/as no curso de Ciências Biológicas da UFMA. Sua colaboração neste estudo consiste na concessão de uma entrevista, bem como sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e, possivelmente, posterior publicação em periódico da área. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Ressaltamos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir, não sofrerá nenhum dano. Estaremos a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Pesquisador responsável

Orientadora

Considerando que fui informado (a) dos objetivos e de como será minha participação, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

São Luís, ____ de ____ de ____

Assinatura do participante

APÊNDICE B - Questionário de identificação do perfil dos participantes

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Telefone:

E-mail:

Endereço:

Gênero: () homem cisgênero () mulher cisgênero () homem transgênero () mulher transgênero () outros () não sei responder () prefiro não responder

Cor/ etnia : () branca () pardo () negro amarelo () Indígena

Estado civil: () solteiro () casado () divorciado () separado () viúvo () união estável

1. Você reside na:

() zona urbana () região metropolitana () zona urbana periferia () zona urbana grande ilha () zona rural grande ilha () periferia grande ilha

Quantas pessoas moram com você?

() moro sozinho () uma a três () quatro a sete () Outro:

2. Renda mensal

() individual () familiar

() bolsista () nenhuma renda () mais de um salário mínimo () menos de um salário mínimo () mais de três salários mínimos

3. Você é arrimo de família ou depende financeiramente da família?

4. Em qual semestre realizou o estágio supervisionado remoto?

5. Concluiu o curso de graduação?

6. Está inserido no mercado de trabalho no exercício da profissão de licenciado em Ciências Biológicas?

7. Você e/ou sua família dispunham de equipamento eletrônico para participar do estágio de forma remota?

8. O equipamento foi de uso compartilhado pela família ou individual?

9. Qual o tipo de equipamento?

() notebook () computador () smartphone () não se aplica

10. O acesso a internet sua conexão ocorreu por meio de rede móvel ou banda larga (Wi-Fi)?

11. Onde você reside ou de onde você participava do estágio, a conexão de internet era de qualidade?

() sim () não () as vezes

APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas

1. ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

- Como procedeu a organização e desenvolvimento do estágio remoto?
- O desenvolvimento do estágio se alinhou à organização prévia?
- Quais as repercussões do estágio remoto na sua formação?
- O estágio remoto lhe proporcionou elementos para trabalhar de forma presencial?
- Dado o contexto, pandêmico, você teria outra opção para desenvolvimento do estágio?

2. EXPECTATIVAS E DESAFIOS RELACIONADOS AOS ALUNOS E SUPERVISOR TÉCNICO

- Fale sobre como ocorreu a fase inicial, o desenvolvimento e a avaliação final, no estágio, pontuando elementos como: acolhimento, relacionamento, entrosamento e aprendizagem.
- Se houve momentos marcantes e inusitados, relate.
- Fale sobre seu relacionamento com os alunos e com o supervisor técnico ao longo do estágio.

4. ELEMENTOS RELACIONADOS AOS SABERES E A IDENTIDADE DOCENTE

- Que conhecimentos você considera necessários para ser professor? Que conhecimentos você considera necessários para ser professor no contexto do ensino remoto emergencial?
- Que saberes você teve que mobilizar e/ou construir no contexto do estágio supervisionado remoto?
- Você se sente preparado para lidar com a sala de aula seja ela física ou virtual?
- O estágio remoto possibilitou que você se reconhecesse como professor?