

Estágio supervisionado remoto na licenciatura em Física: o que dizem os licenciandos?

Remote supervised internship in Physics teachers education: what do undergraduates say?

Pasantías supervisadas remotas en la licenciatura de Física: ¿qué dicen los estudiantes de licenciatura?

Caroline Dorada Pereira Portela¹
Ivanilda Higa²

Resumo: Foram analisadas as percepções de licenciandos sobre o estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em Física de uma instituição federal de ensino da região sul do Brasil, no período da pandemia de Coronavírus. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com análise de entrevistas semiestruturadas do tipo história de vida com três licenciandos em Física que realizaram todas as disciplinas de estágio supervisionado de docência em formato remoto. Na percepção dos entrevistados, o estágio supervisionado neste contexto foi repleto de desafios e limitações, como: a pouca interação com os estudantes e o tempo reduzido das aulas síncronas; e a necessidade de adequar-se à metodologia e conteúdos propostos pelo professor supervisor, tendo pouco espaço para exercer seu protagonismo docente. Como resultado, os entrevistados apontam a necessidade da experiência em sala de aula para se sentirem professores, ressaltando a importância das interações e vivências no contexto escolar como elementos constituintes da formação docente.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Licenciatura em Física. Pandemia. Ensino remoto.

Abstract: In this research, it was analyzed the perceptions of undergraduate students about their experiences in the supervised curricular internship in the Physics degree course at a federal teaching institution in the southern region of Brazil, during the Coronavirus pandemic. It is a qualitative study, in which semi-structured life-history interviews with three undergraduates who completed all the supervised teaching internship subjects remotely were analyzed. In the interviewees' perception, the supervised internship in a remote context was full of challenges and limitations, such as little interaction with students and reduced time in synchronous classes; and the need to adapt their teaching proposals to the methodology and content proposed by the supervising teacher, with little space to exercise their teaching protagonism. As a result, the interviewees pointed out the need for classroom experience in order to feel like teachers, emphasizing the importance of interactions and experiences in the school context as constituent elements of teacher training.

Keywords: Supervised internship. Physics Teachers Education. Pandemic. Remote Teaching.

Resumen: Se analizaron las percepciones de estudiantes de licenciatura sobre la pasantía curricular supervisada en la carrera de Física en una institución federal de educación de la región sur de Brasil, durante el período de la pandemia de Coronavirus. Se trata de una investigación

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Docente do Instituto Federal do Paraná - Campus Paranaguá, e-mail: caroline.portela@ifpr.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8086-0726>.

² Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente da Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação, vinculada ao Departamento de Teoria e Práticas de Ensino e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, e-mail: ivanilda@ufpr.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7277-3198>.



qualitativa, con análisis de entrevistas semiestructuradas de historia de vida de tres estudiantes de licenciatura en Física que completaron todas las materias de prácticas docentes supervisadas en formato remoto. En la percepción de los entrevistados, la pasantía supervisada en este contexto estuvo llena de desafíos y limitaciones, tales como: poca interacción con los estudiantes y el tiempo reducido de clases sincrónicas; y la necesidad de adaptarse a la metodología y contenidos propuestos por el profesor tutor, disponiendo de poco espacio para ejercer su protagonismo docente. Como resultado, los entrevistados señalan la necesidad de la experiencia en el salón de clase para sentirse docentes, destacando la importancia de las interacciones y experiencias en el contexto escolar como elementos constitutivos de la formación docente.

Palabras clave: Pasantía supervisada. Licenciatura en Física. Pandemia. Enseñanza remota.

Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado é um importante componente curricular na formação inicial de professores por se configurar como um momento em que os futuros professores assumem responsabilidades em uma sala de aula, com acompanhamento de um docente da educação básica. Trata-se de um componente curricular obrigatório nas licenciaturas com uma carga horária prevista de 400 horas, a serem desenvolvidas a partir da segunda metade dos cursos.

Apesar de o estágio ser compreendido como espaço privilegiado para imersão do futuro professor no contexto profissional e como possibilidade de integrar os momentos que constituem a formação do docente, muitas são as dificuldades para proporcionar ao estudante, em formação inicial, uma experiência significativa e fiel a esses objetivos (Gatti et al., 2019, p. 229).

Intensificando ainda mais as dificuldades formativas e outras questões relacionadas à profissão docente, no início do ano de 2020, o mundo todo foi surpreendido pela pandemia de Coronavírus, que abalou todos os setores da vida em sociedade. O medo e as incertezas decorrentes de uma pandemia global alteraram significativamente as relações pessoais e profissionais.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) indicou várias medidas de proteção para evitar o contágio e a disseminação da Covid-19, dentre elas o distanciamento e o isolamento social, ocasionando o fechamento das escolas e a adoção de um modelo de ensino em caráter excepcional. No Brasil, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, por meio de tecnologias digitais, enquanto durasse a situação de emergência de saúde pública atrelada à pandemia de Coronavírus (Brasil, 2020a).

De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através do ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 25).

Diante do cenário de ensino remoto, foi necessário que professores e estudantes se adaptassem ao novo formato de ensinar e aprender, o que representou um desafio

para todos os envolvidos no processo. Sem a pretensão de detalhar as questões de condição de acesso a equipamentos e internet, tanto para professores quanto para alunos, é evidente que as desigualdades sociais também foram intensificadas.

No campo da formação de professores, os estágios supervisionados foram desenvolvidos em formato remoto, o que alterou as experiências formativas vivenciadas pelos licenciandos, trazendo implicações para a formação docente e para a construção da sua identidade docente, uma vez que as interações entre os sujeitos escolares passaram a ser mediada pelas tecnologias.

Neste sentido, a presente pesquisa busca analisar e refletir sobre a percepção de licenciandos quanto às implicações do desenvolvimento do estágio supervisionado em formato remoto, na licenciatura em Física, durante a pandemia de Coronavírus. Espera-se que, com esta pesquisa, seja possível trazer à luz elementos importantes aos estágios supervisionados de docência, para além do vivenciado no período de ensino remoto.

Estágio curricular supervisionado e a pandemia de Coronavírus

A autorização para o desenvolvimento de estágios com utilização de meios digitais foi estabelecida pela Portaria nº. 544, de 16 de junho de 2020, do Ministério da Educação, diante da impossibilidade de retorno presencial às aulas, em função da pandemia de Coronavírus (Brasil, 2020b). Nesse sentido, Souza e Ferreira (2020) destacaram o grande desafio em ofertar e manter atividades de estágio supervisionado de forma remota, e consideraram que a inexistência da vivência na escola, pela qual passavam os professores em formação inicial em cursos de licenciatura, na condição de estagiários, era uma situação catastrófica para toda a sociedade. Segundo as autoras,

A experiência escolar é dependente do ambiente pedagógico da e na escola, é basilar para assentar a conceituação sobre os estágios. A cultura escolar possui seus ritmos, ritos e rotinas materializados no contexto de ensino presencial e, de imediato, o que precisa ser desconstruído é o mito da transposição desse cenário para o ensino remoto, tentativa infrutífera, porque os elementos rotineiros são próprios da instituição escola (Souza; Ferreira, 2020, p. 14).

Por outro lado, Silva e Santander (2022) pontuam sobre a existência de possibilidades do estágio não presencial no contexto da pandemia, permitindo aos licenciandos reflexões sobre situações atípicas, como a da própria pandemia, e mobilizando conhecimentos e habilidades para o uso dos recursos disponíveis. Nessa perspectiva, foram necessárias adequações e adaptações para a continuidade das atividades docentes e discentes tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Não podíamos imaginar que seríamos tão violentamente atingidos pela Coronavírus. O espaço público de nossas vidas, e em especial, das escolas foi abortado de nosso cotidiano. Enquanto profissionais e estudantes, a vida nas escolas teve que se reconfigurar perante uma tela de computador ou outro equipamento. Como professores e estudantes somos incumbidos a remodelar as práticas para a continuidade da oferta escolar por meio do ensino remoto. As universidades enfrentaram os problemas decorrentes da desigualdade de

acesso e condições para a inclusão digital, a ausência de formação para o domínio das diferentes práticas digitais, além de aspectos estruturais e de gestão do conhecimento (Souza; Ferreira, 2020, p. 10).

Nessa direção, Hegeto e Lopes (2022) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar os desafios do estágio supervisionado durante a pandemia de Covid-19 na formação e na prática dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Os entrevistados destacaram o empenho dos professores em reinventar a prática, em manter os estudantes conectados e participando das aulas síncronas e assíncronas e em aproximar os acadêmicos, ainda que remotamente, da realidade vivenciada nas escolas e seus desafios. Os resultados de Hegeto e Lopes (2022) indicam que o estágio remoto possibilitou um maior aprofundamento teórico e discussões coletivas entre todos os estudantes do curso, o que não ocorreu em estágios anteriores. A impossibilidade de estar de forma presencial no campo de estágio e vivenciar o cotidiano da escola na relação com professores, pedagogos, diretores e alunos e suas famílias, são elencados como aspectos negativos. Além disso, as dificuldades do estudante trabalhador em conciliar as atividades do estágio com o trabalho e as obrigações das outras disciplinas do curso também foram ressaltadas pelos entrevistados – elemento também destacado por Pinto, Gonçalves e Higa (2021).

Dessa forma, com as mudanças e reconfigurações impostas aos estágios pela pandemia e pelo ensino remoto, são apontados ainda maiores desafios para a trajetória formativa docente diante das demandas sociais, ambientais, sanitárias e inéditas. Nesse sentido, buscou-se investigar as percepções de licenciandos em Física sobre as implicações do desenvolvimento dos estágios supervisionados no contexto da pandemia.

Percurso metodológico e contexto da pesquisa

Vários são os enfoques, abordagens e metodologias utilizadas nas pesquisas em educação, porém, nos últimos anos, as metodologias qualitativas têm se destacado. A pesquisa em tela apresenta-se com predominância qualitativa, e 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 (Ludke; André, 1986).

Nesta perspectiva, foram utilizadas entrevistas do tipo história de vida como procedimento metodológico para coleta de dados, com o objetivo de investigar as percepções dos licenciandos sobre as implicações do desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, e, particularmente, investigar o Estágio de Docência, no qual os estagiários estão em situação de iniciação à docência, durante a pandemia de Coronavírus.

Desde o final dos anos 1970, ainda que tenham sido objeto de críticas (Nóvoa, 1992), as histórias de vida têm apresentado uma crescente importância no âmbito da pesquisa em Educação, sobretudo na área de formação de professores.

A história de vida manifesta-se como movimento propriamente humano de dar sentido à vida e à sua historicidade. Constitui um enfoque teórico-metodológico que, rompendo com o paradigma lógico-formal, focaliza a vida, em suas tramas individuais e coletivas, como um lócus privilegiado de compreensão dos processos sociais e históricos. Nesse sentido, não se reduz a uma técnica de recolha de dados ou de informações, mas também não se afirma como uma teoria ou ciência isolada, colocando-se, por sua natureza, na mediação entre a prática da investigação e a construção de conhecimentos, em uma abordagem multirreferencial que vai possibilitando a inteligibilidade dos processos humanos (Bragança, 2012, p. 49).

Dessa forma, a partir das entrevistas do tipo história de vida, buscou-se compreender o significado atribuído pelos licenciandos às suas trajetórias pessoais, associando-as à situação do estágio curricular supervisionado. Os temas que foram abordados durante as entrevistas, e sobre os quais as análises foram realizadas, são: concepções sobre a educação, sobre a escola, sobre o ensino de Física e sobre a profissão docente; experiência docente anterior ao estágio; experiências dos estágios anteriores e, finalmente, iniciação à docência no estágio. Neste artigo, apresenta-se um recorte das análises voltadas ao desenvolvimento dos estágios supervisionados de docência no período da pandemia.

Durante o período da pandemia de Coronavírus, o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado na instituição pesquisada se deu em formato remoto com utilização do Google Meet³, tanto para os encontros síncronos da disciplina para discussão e orientação das atividades, quanto para observação, acompanhamento e intervenções em turmas de Ensino Médio na mesma instituição de oferta do curso de licenciatura. Seis licenciandos cursaram as disciplinas de estágio supervisionado obrigatório neste período de atividades remotas.

Também foi utilizado o ambiente virtual Moodle⁴ para atividades assíncronas, tais como fóruns, textos para leitura e elaboração de resumos, e produção de diários de bordo com relato das atividades desenvolvidas no contexto do estágio.

Mesmo diante do contexto de ensino remoto, a concepção de Estágio com Pesquisa (Pimenta; Lima, 2006) foi considerada como perspectiva de desenvolvimento das disciplinas de estágio supervisionado por considerar a possibilidade de ampliar a compreensão sobre o contexto de realização dos estágios e, ainda, propiciar a formação do professor enquanto pesquisador da própria prática, a partir do estágio, problematizando, refletindo e compreendendo as situações vivenciadas.

³ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

⁴ MOODLE é o acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre, de apoio à aprendizagem, executado em ambiente virtual.

Após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁵, entrou-se em contato via e-mail e/ou telefone com os licenciandos estagiários do curso de licenciatura em Física da instituição pesquisada que cursaram as disciplinas de estágio curricular supervisionado no período da pandemia de Coronavírus para convidá-los a contribuir voluntariamente com a pesquisa mediante ciência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Não houve especificidade étnica racial, de gênero, idade, etc.

Neste artigo, são apresentados os resultados de três participantes que optaram por realizar as entrevistas utilizando vídeo-chamadas pelo Google Meet ou Microsoft Teams⁶. Essas entrevistas tiveram duração variando entre 90 e 120 minutos e todas ocorreram aproximadamente seis meses após a finalização dos estágios. Após a transcrição, optou-se por utilizar princípios da Análise de Conteúdo (Bardin, 2008) para analisar os dados produzidos.

Bardin (2008) propõe dois níveis de análise para entrevistas: o primeiro nível consiste num processo de decifração estrutural centrado em cada entrevista. Explora-se entrevista por entrevista, pessoa por pessoa. O segundo nível é obtido com os conhecimentos adquiridos pela prática de análises anteriores. Trata-se da transversalidade temática, na qual se procura estruturar os temas que se manifestam no conteúdo das entrevistas.

A Análise de Conteúdo busca extrapolar o conteúdo aparente manifestado nas mensagens. As inferências produzidas geram subsídios para interpretações acerca do que querem dizer, em profundidade, certas afirmações presentes nos materiais analisados (Bardin, 2008).

Optou-se por utilizar a análise de conteúdo temática que, segundo Bardin (2008, p. 131), “(...) consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Inicialmente, realizou-se a leitura flutuante (Bardin, 2008) de todas as entrevistas para possibilitar o primeiro contato com o material, “deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2008, p. 122).

Considerando-se os objetivos da investigação em curso e as possibilidades do material em análise, foram definidas duas categorias: Percepções dos licenciandos sobre o Estágio Supervisionado em formato remoto e Sentir-se professor(a) após o Estágio Supervisionado em formato remoto.

Na sequência, procedeu-se a codificação do material de análise em torno dos temas das entrevistas (concepções sobre a educação, sobre a escola, sobre o ensino de

⁵ Número CAAE CEP CHS: 58466322.1.0000.0214 e Número CAAE CEP: 58466322.1.3001.8156

⁶ Microsoft Teams é uma plataforma unificada de comunicação e colaboração da empresa Microsoft, que combina bate-papo, videoconferências, armazenamento de arquivos e integração de aplicativos no local de trabalho.

Física e sobre a profissão docente; experiência docente anterior ao estágio; experiências dos estágios anteriores; iniciação à docência no estágio) articulados aos objetivos de uma pesquisa mais ampla em desenvolvimento.

Geralmente, utiliza-se o tema como unidade de registro para analisar as respostas de entrevistas a fim de “estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (Bardin, 2008, p. 131). Cada unidade de registro foi, por sua vez, codificada em termos de um conjunto de índices que foram tomados como indicadores qualitativos das temáticas.

Para exemplificar o recorte dos resultados que são apresentados neste artigo, explicita-se nos Quadros 1 e 2 as unidades de registro, índices e extratos que levaram à construção das duas categorias de análise.

Quadro 1: Construção da categoria de análise Percepções dos Licenciandos sobre o Estágio Supervisionado em formato remoto.

Percepções dos licenciandos sobre o Estágio Supervisionado em formato remoto		
Unidades de registro (temas)	Índices	Extratos das entrevistas
expectativa	Ansiedade	(...) sabe aquela ansiedade que você tem quando você vai pegar aquela, aquela turma nova, de primeiro ano (...)
	Apreensão	(...) um sentimento novo, diferente, apreensão talvez, se você falar alguma coisa errada porque agora é você que tá dando aula (...)
	aprender a fazer estágio remoto	(...) era algo novo, tipo a gente tava aprendendo ali também a como fazer esse estágio desse jeito (...)
limitações	Tempo	(...) não tinha tempo para fazer uma sequência didática porque o calendário estava acelerado (...) (...) o tempo que a gente tinha para fazer alguma coisa (...) (...) a gente teve uma mini intervenção, alguns, tipo, alguns minutos da aula (...)
	adequar-se ao professor supervisor	O que a gente fez foi se encaixar na perspectiva dele [do supervisor] daquele conteúdo. Eu tive que me adequar ao jeito dele [do supervisor]. (...) a gente não conseguiu discutir para apontar o que a gente achava que era melhor forma, então, a gente só acabou aceitando e fazendo aquilo da forma que ele [o supervisor] queria.
interação	pouca interação	A gente ficou um bom tempo só como ouvintes. (...) não via os alunos, não via as reações dos alunos, e raramente algum aluno perguntava algo, dizia algo (...) (...) [pensar] outra maneira de talvez incentivar eles a participarem mais (...)
	Dificuldade	(...) não dava para conversar com os alunos por exemplo (...) (...) era difícil mesmo ter interação com eles assim (...)

		(...) às vezes os alunos eles não reagiram da forma que a gente esperava.
frustração	Decepção	(...) a decepção em não ter feito presencialmente porque eu sei que ia ser diferente.
	impossibilidade de escolha	(...) a gente teve que fazer coisas bem delimitadas assim, a gente não teve tanto espaço pra gente, teve que colocar nossas coisas para se encaixarem com as do professor, que ele não queria tirar.

Fonte: Autoria própria (2023).

Quadro 2: Construção da categoria de análise Sentir-se professor(a) após o estágio em formato remoto.

Sentir-se professor(a) após o estágio em formato remoto		
Unidades de registro (temas)	Índices	Extratos das entrevistas
experiência	falta de experiência	(...) falta experiência em sala de aula (...) eu ainda não tive essa experiência sozinha
	necessidade de experiência	(...) você precisa sair com as ideias sozinho, você precisa ver se aquilo vai funcionar, precisa saber o tempo que você precisa para montar uma aula, precisa ter essas experiências assim para saber o que fazer (...)
papel do Pibid	aprendizado	o Pibid me ajudou demais na minha confiança como talvez num futuro professor e de como que eu devo me portar em sala de aula (...) O Pibid eu tive toda essa experiência anterior
	confiança	(...) o estágio com Pibid me fez criar um uma confiança maior.
	postura	(...) o Pibid me ajudou demais na minha confiança como talvez num futuro professor e de como que eu devo me portar em sala de aula (...)
	autonomia	(...) aquele momento eu sabia que era um espaço em branco totalmente meu, que eu poderia escolher o que eu quisesse (...)
protagonismo	responsabilidade	(...) não me senti responsável por aquela turma naquele momento.
	autonomia	Tinha total liberdade. (...) a gente ficou à vontade para desenvolver ali o que a gente pensava para aplicar aquele conteúdo.

Fonte: Autoria própria (2023)

Na seqüência, apresenta-se o perfil dos licenciandos entrevistados, explorando aspectos gerais, como, por exemplo, idade, local de nascimento, escolaridade dos pais, ano de ingresso no curso de licenciatura em Física, e ocupação no momento da entrevista. Posteriormente, é feito um recorte das análises voltadas ao desenvolvimento dos estágios supervisionados de docência durante o período da pandemia sob as duas

categorias: Percepções dos licenciandos sobre o Estágio Supervisionado em formato remoto e Sentir-se professor(a) após o Estágio Supervisionado em formato remoto.

Perfil dos licenciandos

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, optou-se por utilizar nomes fictícios, a saber: Carlos, Fernando e Daniele.

Carlos nasceu em uma cidade do litoral do estado do Paraná, e tinha 21 anos no momento da realização da entrevista. É filho único e seus pais possuem Ensino Médio incompleto. Sempre estudou em escolas públicas no litoral do estado. Ingressou no curso de licenciatura em Física no ano de 2018 e concluiu em 2022. No momento da entrevista, estava cursando Mestrado em Física em uma universidade federal, na capital do estado. Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e no Programa de Iniciação Científica (Pibic) na área de Física.

Fernando nasceu em um município do litoral do estado, na mesma cidade onde localiza-se a instituição de ensino superior na qual cursou a Licenciatura em Física. Morou em várias cidades até retornar à sua cidade natal. Tinha 21 anos no momento da realização da entrevista. Seu pai possui formação em nível de Ensino Médio na área técnica e sua mãe é pedagoga com especialização em Psicopedagogia e em Educação Especial. Até o 3º ano do Ensino Fundamental, estudou em escola pública e depois em escolas particulares. Ingressou no curso de licenciatura em Física no ano de 2018 e o concluiu em 2022. Na ocasião da entrevista, estava cursando Mestrado em Física em uma universidade federal, na capital do estado, no mesmo programa de pós-graduação em que Carlos cursa seu mestrado. Participou como bolsista Pibid e como voluntário em projetos de pesquisa vinculados ao Pibic, nas áreas de Matemática e Física.

Daniele nasceu e sempre morou na mesma cidade em que Fernando nasceu, ou seja, no mesmo município onde se localiza a instituição na qual cursou a Licenciatura em Física, no litoral do estado. Filha mais nova de sua família, seus pais têm Ensino Médio completo. Gosta de música, toca instrumentos de corda como violão e contrabaixo na igreja que frequenta. Sempre estudou em escola pública. Fez curso técnico em Comércio Exterior no Ensino Médio. Ingressou no curso de licenciatura em Física em 2018 e concluiu em 2022. Participou como bolsista do Pibid e trabalhou esporadicamente com aulas particulares mediante procura de interessados que sabiam de sua formação. No momento da entrevista, estava desempregada e aguardava abertura de concurso ou processo seletivo para contratação de professor temporário na rede estadual de ensino.

Os três licenciandos ingressaram no curso de licenciatura em Física em 2018, logo após a conclusão do Ensino Médio, e finalizaram o curso juntos em fevereiro de 2022, em virtude dos ajustes de calendários referente ao período de suspensão das aulas como medida de prevenção em combate à pandemia de coronavírus. Ainda assim, todos concluíram o curso de licenciatura no período de 4 anos previsto na matriz curricular, uma

característica rara em se tratando de cursos de licenciatura em Física. No Quadro 3, apresenta-se uma síntese sobre o perfil dos licenciandos participantes da pesquisa.

Quadro 3: Síntese sobre o perfil dos Licenciandos.

Participante	Carlos	Fernando	Daniele
Idade	21	21	22
Escolaridade dos pais	Ensino médio incompleto	Pai: Ensino Médio na área técnica Mãe: graduação (pedagogia) e especialização	Ensino médio completo
Educação básica	Totalmente em escola pública	Maior parte em escolas particulares	Totalmente em escola pública
Ano ingresso na Licenciatura	2018	2018	2018
Ano conclusão da Licenciatura	2022	2022	2022
Participação em programas e projetos	Bolsista Pibid Bolsista Pibid (Física)	Bolsista Pibid Voluntário Pibic (Matemática e Física)	Bolsista Pibid
Após a conclusão do curso	Cursando Mestrado em Física	Cursando Mestrado em Física	Aulas particulares (esporadicamente)

Fonte: Autoria própria (2023).

Em suma, Carlos e Daniele sempre estudaram em escolas públicas e Fernando teve um período inicial de escolarização básica em escolas públicas e, depois do 3º ano do Ensino Fundamental, passou a estudar em escolas particulares até a conclusão do Ensino Médio. Todos participaram como bolsistas do Pibid no início da graduação. Carlos e Fernando também tiveram experiências, como bolsista e voluntário, respectivamente, em programas de iniciação científica com pesquisa nas áreas de Matemática e Física e deram continuidade à carreira acadêmica com o ingresso no curso de mestrado em Física.

Categoria: Percepções dos licenciandos sobre o Estágio Supervisionado em formato remoto

Embora os entrevistados tenham realizado todos os estágios supervisionados previstos na grade curricular do curso de licenciatura em Física em formato remoto devido à pandemia de Coronavírus, neste tópico, apresentam-se as considerações relacionadas aos estágios voltados especificamente à prática de docência em Física, estágios supervisionados III e IV, na grade curricular do curso pesquisado.

Carlos destacou sentimentos de ansiedade e apreensão por estar no papel de professor com a responsabilidade sobre a aula.

(...) eu não tava com medo, eu não tava tão preocupado, mas sabe aquela ansiedade que você tem quando você vai pegar aquela, aquela turma nova, de primeiro ano, sabe aquele sentimento, tipo, eu não sei passar que sentimento que é esse, é um sentimento novo, diferente, apreensão talvez, se você falar alguma coisa errada porque agora é você que tá dando aula né, antes eu só tava julgando os professores dando aula, agora sou eu que estou na posição como professor (Carlos, entrevista).

Sobre o desenvolvimento do Estágio III, considerou que não foi positivo porque foi necessário “(...) se adequar ao jeito que o professor dava aula, ao tempo que ele dava para cada conteúdo. Equilíbrio térmico, se eu estivesse dando aula, seria 10, 15 minutos. Algo rápido. Simples.” (Carlos, entrevista).

Em relação ao desenvolvimento do Estágio IV, com o mesmo professor supervisor, mas em outra turma, Carlos destaca que:

De fato, desenvolvi um projeto [da disciplina Projetos de Ensino de Física II]. Tinha total liberdade. No diário de bordo pode perceber a felicidade em relação ao Estágio III. O jeito que eu planejo uma aula aparentemente funciona. Senti que os alunos estavam entendendo e gostando das aulas (Carlos, entrevista).

Ele ainda ressaltou, como aspecto negativo do Estágio IV, o pouco tempo para o desenvolvimento das atividades em virtude do calendário de ensino remoto. A citar, o professor supervisor possibilitava aos seus alunos do Ensino Médio várias recuperações das atividades disponibilizadas, mas no estágio não havia tempo disponível para atividades de recuperação, o que prejudicou a quantidade de alunos que responderam a atividade proposta pelos estagiários e, conseqüentemente, as análises e o desenvolvimento da pesquisa no estágio.

Fernando destacou que ninguém estava preparado para desenvolver estágio em formato remoto, pois não havia qualquer parâmetro para embasar as atividades de estágio num contexto à distância. Diante da situação enfrentada, Fernando enfatizou ainda que nenhum dos seus estágios foi desenvolvido em contextos escolares por ele denominado de “normais”.

No contexto do estágio à distância mesmo, eu acho que não tem muito que comentar sobre isso de forma negativa porque acho que a gente tava fazendo o melhor que podia no momento, a gente não foi treinado para ter uma Educação à distância, a gente não teve uma disciplina Educação à distância na nossa formação, acho que nem os senhores [professores] devem ter tido isso, assim, de uma forma tão... claro que deve ter alguns cursos que vocês fizeram ali, para conseguir mediar as coisas de uma forma um pouco melhor, mas ninguém tem uma formação específica sobre isso (...) então, acho que foi o melhor que a gente conseguiu fazer no momento. Então, o jeito que a gente conseguiu elaborar as coisas, como interagir com os alunos, se a gente conseguia interagir, né, porque dependia muito deles também, acho que tudo isso foi feitos assim que a gente não conseguia controlar, né, e isso claro que não reflete um cenário normal, então não teve um

estágio que refletisse um cenário normal, e... infelizmente foi que aconteceu. A gente não tinha controle nenhum sobre isso (Fernando, entrevista).

Além disso, em virtude do calendário especial devido à pandemia, Fernando também destacou a questão da falta de tempo como fator que impossibilitou o desenvolvimento de uma sequência de aulas, uma maior interação com os estudantes, e até mesmo a oportunidade de escolha dos conteúdos e metodologias para as aulas conduzidas pelos estagiários.

A gente ficou um bom tempo só como ouvintes. Pelo meu entendimento no último estágio a gente tem que ter pelo menos uma sequência didática, não tinha tempo para fazer uma sequência didática porque o calendário estava acelerado, mas você ter uma mini intervenção em cada aula eu acho que era super possível, a gente não teve isso e até mesmo na nossa aula, a gente teve que fazer coisas bem delimitadas assim, a gente não teve tanto espaço pra gente, teve que colocar nossas coisas para se encaixarem com as do professor, que ele não queria tirar. (...) Eu não tive como colocar a minha visão de professor naquilo porque se eu fizesse a minha, iria interferir na dele e eu não podia interferir na dele. (...) Iria atrapalhar porque as aulas já estavam gravadas. Ele não iria remodelar. Se eu adiantasse o conteúdo iria ficar ruim porque o aluno iria ver na próxima aula. (...) O que a gente fez foi se encaixar na perspectiva dele daquele conteúdo (Fernando, entrevista).

Daniele, por sua vez, relatou a dificuldade para acompanhar as aulas de estágio porque havia pouca interação dos estudantes nas aulas remotas e, dessa forma, os estagiários só assistiam ao professor durante os encontros síncronos realizados com as turmas.

(...) é muito complicado porque a gente só via o professor, não via os alunos, não via as reações dos alunos, então, chega nesse momento que é mais difícil né porque a gente só acaba assistindo o professor, não a sala de aula mesmo. Então, raramente algum aluno perguntava algo, dizia algo, então, é... isso que tornava difícil né de acompanhar assim o Estágio III (Daniele, entrevista).

Durante o Estágio III, os estagiários realizaram em dupla uma situação de intervenção com a turma de Ensino Médio que estavam acompanhando. De acordo com Daniele, não houve tempo para discutir com o professor, e os estagiários apenas aceitaram o que foi proposto pelo professor: “Foi da forma que ele queria, a gente tinha uma outra visão de como expor o conteúdo, mas não conseguimos” (Daniele, entrevista).

Além disso, Daniele destacou que estavam aprendendo a fazer estágio neste formato remoto.

(...) o Estágio III traz um pouco dessa, dessa decepção, assim, em relação a isso, mas é... faz parte, como eu disse era algo novo, tipo a gente tava aprendendo ali também a como fazer esse estágio desse jeito né, desse novo modo, enfim, não foi algo super programado, foi o que dava, foi programado, mas para o momento foi o que deu para fazer (Daniele, entrevista).

O Estágio IV de Daniele foi realizado com a mesma dupla, em outra turma, com o mesmo professor supervisor do Estágio III. Ela e seu parceiro desenvolveram uma sequência didática de três aulas síncronas, utilizando-se de videochamada do Google Meet. Mesmo com as dificuldades e os desafios dessa nova realidade, Daniele considerou que foi uma boa experiência.

(...) a gente teve uma sequência de três aulas, então a gente ficou à vontade para desenvolver ali o que a gente pensava para aplicar aquele conteúdo e passar da forma que a gente entendia, com a nossa visão, um jeito, mesmo que fosse um estágio em dupla, a gente conseguiu trazer um pouco de cada um para as aulas. (...) Então, foi legal, foi bem desafiador porque a gente tinha uma visão e às vezes os alunos eles não reagiram da forma que a gente esperava, então a gente vai aprendendo nesses detalhes, né, de que às vezes a gente planeja algo e não vai ser tão bem aceito e daí é (preciso) pensar em outra maneira de abordar, outra maneira de talvez incentivar eles a participarem mais, mas no geral, assim, foi bem legal (Daniele, entrevista).

Apesar do relato positivo, Daniele mencionou sentir-se decepcionada ao realizar os estágios remotamente porque gostaria de ter tido essa experiência presencialmente. Além disso, ainda que tivesse desenvolvido atividades relacionadas ao Pibid no início da graduação, considerava que o momento do estágio seria diferente pela maturidade e por todo o aprendizado adquirido ao longo do curso.

Então, eu gosto de olhar, conversar olhando nos olhos e eu acho que isso muda tudo (...) para mim foi muito difícil porque eu queria essa experiência de estar ali. Ainda bem como eu falei que eu tive essa parte no Pibid, então, querendo ou não eu vivi isso no Pibid, mas eu sei que ia ser diferente porque querendo não eu já tava no último ano, a minha mentalidade era diferente, no Pibid eu entrei logo no primeiro ano, então, a gente é mais imaturo, e a gente muda, a gente vai amadurecendo tanto pessoalmente como profissionalmente né, como educador e tudo mais, a gente vai aprendendo, então ia ser legal ter esse outro lado assim, mas foi o que deu para fazer e foi uma experiência legal, não vou só criticar porque realmente o último estágio foi bem legal para o que estava sendo possível fazer, foi legal (Daniele, entrevista).

Todos os licenciandos reconhecem as limitações do desenvolvimento do estágio em formato remoto durante a pandemia. A pouca interação com os estudantes nas aulas síncronas com utilização do Google Meet, a falta de tempo adequado para aprimorar as propostas de ensino em função do calendário diferenciado e a impossibilidade de realizar escolhas de conteúdos e de metodologias foram destacadas pelos entrevistados como fatores negativos e limitadores no desenvolvimento dos estágios.

Fernando e Daniele mencionaram o fato de estarem aprendendo a desenvolver os estágios neste formato remoto e que todos estavam fazendo o melhor possível para o momento, pois ninguém havia passado por algo semelhante e não havia referências ou modelos a serem seguidos, por exemplo.

Para Carlos e Daniele, durante o Estágio III, a experiência docente não foi positiva pelo fato de não conseguirem desenvolver aulas da forma como gostariam (ou seja, imprimindo à aula suas concepções sobre o ensino). Porém, houve uma mudança de turma para a realização do Estágio IV. Assim, a possibilidade de desenvolver, no estágio, um projeto de ensino elaborado em outra disciplina, proporcionou uma experiência muito significativa para o estágio de docência: “O jeito que eu planejo uma aula aparentemente funciona. Senti que os alunos estavam entendendo e gostando das aulas.” (Carlos, entrevista).

Por outro lado, para Fernando, o estágio de docência não ocorreu da forma como esperava, e ele pareceu demonstrar uma certa insatisfação com o seu desenvolvimento pelo motivo da necessidade de se adequar ao que o professor supervisor já havia planejado e, nesse sentido, não poder desenvolver os conteúdos e a aula da forma como gostaria, trazendo suas concepções sobre o ensino de Física no planejamento da aula.

Categoria: Sentir-se professor(a) após o Estágio Supervisionado em formato remoto

Também foi questionado, durante a entrevista, se os licenciandos se sentiam professores após terem realizado seus estágios.

Diante desta pergunta, mesmo reconhecendo a falta de experiência em sala de aula, Carlos afirmou que se sentia professor após a realização do estágio. Destacou também o papel do Pibid na sua formação, no sentido de que, a partir das experiências vivenciadas no programa, foi possível desenvolver a autoconfiança e a postura de professor em uma sala de aula.

Eu acho que sim, mas com ressalvas eu falo sim com ressalvas porque me falta experiência em sala de aula, é nítido que falta experiência em sala de aula (...) então eu me sentia que eu saí licenciado em Física mas é claro que pronto para dar aula, eu acho que eu conseguiria trabalhar, conseguiria dar aula, assim, só que sempre ia ter aquele medo sabe? Aquele medo da falha e no geral o estágio e principalmente o Pibid, é preciso deixar muito claro que o Pibid me ajudou demais na minha confiança como talvez num futuro professor e de como que eu devo me portar em sala de aula, de qual é a cara dos estudantes quando você quando eles não estão entendendo nada, então são esses dois, não somente estágio, mas o estágio com Pibid me fez criar um uma confiança maior (Carlos, entrevista).

Além disso, Carlos opinou que mesmo professores experientes não se sentem preparados quando assumem uma turma nova e, nesse sentido, pontuou que nenhum estágio vai preparar realmente para a realidade de uma sala de aula.

(...) eu acho que estágio nenhum te prepara de fato para o que é uma sala de aula e eu não acho que tipo ficar lá três quatro aulas vá fazer eu me preparar. (...) Eu acho que nem professores que tem uma carreira longa vão se sentir preparados para enfrentar uma turma

nova, que é sempre um novo desafio (Carlos, entrevista).

Semelhantemente, Fernando afirmou que não se sentiu professor após o estágio, porém por não se sentir responsável pela turma.

(...) eu não me senti professor naquele momento, eu me senti... um aluno que sabia um pouquinho mais. Então, eu tava ali para resolver ... para tirar dúvidas dos alunos, se fosse isso, mas nem isso. Não me senti professor, não me senti responsável por aquela turma naquele momento, então, nesse sentido foi falho o estágio, sabe? Mas de novo, talvez tenha sido a situação atípica [do estágio remoto] (Fernando, entrevista).

Na perspectiva de Fernando, faltou autonomia para que pudesse se sentir professor no desenvolvimento do estágio, mas destacou que isso foi proporcionado durante o Pibid no início do curso.

[Faltou] autonomia. Eu me senti mais professor no Pibid, no segundo semestre da faculdade do que no oitavo semestre finalizando o curso. (...) eu acho que isso é o que deveria ser o estágio, na realidade você não vai ter ninguém para olhar o teu trabalho, não vai ter ninguém para ficar ali pegando sua mão, você precisa, você precisa sair com as ideias sozinho, você precisa ver se aquilo vai funcionar, precisa saber o tempo que você precisa para montar uma aula, precisa ter essas experiências assim para saber o que fazer, né, então, assim, acho que nesse sentido foi bem prejudicial o estágio. E o Pibid não. O Pibid eu tive toda essa experiência anterior (Fernando, entrevista).

Daniele considerou que estar na turma de outro professor e ainda não ter experiência sozinha em sala de aula, fizeram com que ela não se sentisse professora ao final do estágio. Utilizando uma metáfora em que relaciona o processo de aprender a dirigir e tornar-se habilitada como motorista para explicar como se sentia, ela afirmou que mesmo tendo o conhecimento necessário para atuar como docente, ainda precisa praticar e ter experiência.

(...) eu terminei o estágio, eu terminei a faculdade, se você me perguntar agora eu ainda vou falar que não, mas não porque eu não tenho a capacidade, eu não tenha aprendido. Eu só acho que é porque foi muito daquilo de eu ainda não tive o meu próprio carro, sabe? Fazendo uma metáfora, eu entendo que eu tenho minha carteira de motorista, eu sou uma motorista, eu passei, eu passei na prova lá do Detran, eu tenho... chegou já, na verdade não, vai chegar, ainda não chegou, mas tá chegando o diploma, mas todas as vezes que eu dirigi o instrutor estava do lado, era um carro que tinha ali aquele sistema de professor, professor está do lado, eu enxergo muito disso, eu e as minhas experiências eu tava andando na maioria das vezes em carros muito bons sabe, muito novos, que tinham essas tecnologias e tudo mais, então, fazendo assim esse paralelo assim eu enxergo muito de que como eu fiz o estágio, estágio no IF, fiz o Pibid no IF, é diferente não tem como... (Daniele, entrevista).

A experiência (ou falta dela) foi destacada por todos os licenciandos como um aspecto essencial para se sentir professor(a). É inegável que o papel da prática docente no cotidiano escolar configura-se como extremamente importante para a formação e a atuação docente, apresentando-se o estágio supervisionado na formação inicial de

professores como eixo central para a compreensão da realidade e do cotidiano escolar, contribuindo para a construção da identidade e dos saberes docentes (Pimenta; Lima, 2005).

Considerando ainda o contexto de realização das atividades de estágio durante a pandemia, que modificou as experiências formativas devido à ausência de interações presenciais entre os sujeitos escolares, embora os licenciandos afirmem que possuem os conhecimentos necessários para atuar como professores, eles apontam a necessidade de experimentar outras situações para de fato sentirem-se como tal, indicando que o desenvolvimento do estágio supervisionado em formato remoto pode não ter sido suficiente para vivenciar a profissão concretamente.

O aspecto evidenciado por Fernando a respeito da autonomia docente parece indicar que o desenvolvimento dos estágios de docência não proporcionou situações para exercer o protagonismo em relação à sua atuação como professor, na escolha dos conteúdos e metodologias, no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem e, dessa forma, não se sentia professor após o estágio. Cabe novamente destacar as limitações vivenciadas no contexto de estágio remoto, como, por exemplo, a pouca interação com os estudantes nas aulas e o tempo reduzido das aulas síncronas com as turmas de Ensino Médio, como fatores que não lhe permitiram experimentar uma realidade educacional concreta e que poderiam lhe alterar as experiências e percepções em relação à docência.

Considerações Finais

Muitas vezes, o Estágio Curricular Supervisionado consiste no primeiro contato dos(as) licenciandos(as) com as escolas de educação básica na perspectiva da atividade docente e, dessa forma, se apresenta como momento formativo importante para a aprendizagem da docência (Marafigo *et al.*, 2022).

No período da pandemia de Coronavírus, houve a necessidade de reconfigurar o desenvolvimento das atividades de estágio por meio de estratégias remotas de ensino, o que modificou as relações entre os sujeitos e as possibilidades formativas diante do novo cenário. Neste sentido, com o objetivo principal de analisar as percepções de licenciandos sobre as implicações do estágio curricular supervisionado na licenciatura em Física no período da pandemia de Coronavírus, foram analisadas entrevistas do tipo história de vida com licenciandos que realizaram todos os estágios supervisionados previstos na grade curricular do curso em formato remoto.

Na percepção dos entrevistados, o Estágio Supervisionado nesse formato foi repleto de desafios e limitações, como, por exemplo: a) a pouca interação com os estudantes nas aulas síncronas com utilização do *Google Meet*; b) o tempo reduzido das aulas remotas com as turmas de Ensino Médio; e c) a necessidade de adequar-se à

metodologia e conteúdos propostos pelo professor supervisor, com pouco espaço para seu protagonismo docente.

Sobre os primeiros aspectos (a e b) destacados pelos entrevistados, Nóvoa e Alvim (2022, p. 25) afirmam que “(...) a educação exige relação e interação humana e não se faz em contextos de isolamento e de ‘distanciamento social’”. Ainda para os autores, a escola física é indispensável para o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, considera-se que o aprendizado da docência e a construção da identidade docente pelos licenciandos não ocorreu da forma como se esperava, em virtude do contexto de ensino remoto vivenciado. Diante disso, um aspecto destacado como fundamental para se sentirem professores foi a necessidade de experienciar situações de docência em sala de aula.

Embora considere-se que o desenvolvimento profissional e a identidade docente sejam construídos ao longo da vida dos professores, é inegável que a ausência de interações presenciais dos licenciandos estagiários com o cotidiano da escola indica uma demanda futura em termos de formação continuada desses profissionais, uma vez que

(...) a relação pedagógica faz-se também “com perguntas e dedos no ar, desentendimentos, sobranceiras franzidas, sussurros, suspiros, olhares de surpresa, risos, tédio que os alunos podem manifestar de maneira mais ou menos expressiva” (Calafat, 2020, p. 46 *apud* Nóvoa; Alvim, 2022, p. 48).

E neste caso, os licenciandos estagiários foram impossibilitados pela pandemia de vivenciar estes aspectos da prática docente, pois no contexto de ensino remoto as interações com os alunos, com os professores supervisores, com os professores orientadores e com o próprio cotidiano escolar foram limitadas e diferentes de um contexto presencial. Dessa inexecutabilidade, depreende-se também os silenciamentos acerca da vivência da cultura escolar e da escola, assim como apontado em Souza e Ferreira (2020). O pouco contato possível aconteceu com um jeito de ser e estar na profissão em um formato bastante diferente, mediado pelas tecnologias da informação e comunicação, de formas e com intensidades nada usuais, conforme destacado por Nóvoa e Alvim:

(...) o espaço das aprendizagens, da sala de aula para casa, com todas as consequências na vida familiar e social; depois, a organização do trabalho, da lição para o estudo através de trabalhos propostos pelos professores, realizados num continuum diário e não no tradicional horário escolar; finalmente, as modalidades de trabalho docente que se alteraram profundamente, com recurso a actividades várias, sobretudo através de dispositivos digitais (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 29).

O terceiro aspecto (c) destacado pelos entrevistados reflete a ausência de possibilidade de ser e estar no papel de professor, exercendo seu protagonismo, colocando suas concepções sobre ensino e aprendizagem nas suas propostas de ensino. Nessa direção, Souza e Ferreira (2020) pontuam que o planejamento e a execução da aula por parte do estagiário ocupam lugar de destaque no processo formativo uma vez que são ações do protagonismo profissional, do exercício da autonomia docente e da assunção da autoridade profissional do estagiário. Neste aspecto, o relato de um

licenciando – também em Física, mas em outra universidade –, sobre suas experiências durante o estágio de docência em formato remoto, reafirma o quanto essa experiência de poder adotar suas concepções nas atividades didáticas que planeja é significativa para os professores em formação:

Outra situação relevante foi a ação pedagógica [...], onde consegui pôr em prática parte das metodologias estudadas e vivenciar a dificuldade de adequar uma atividade nos parâmetros impostos para um ensino responsável que levasse em conta o desenvolvimento de um cidadão (Pinto; Gonçalves; Higa, 2021, p. 256).

Os resultados da pesquisa aqui realizada colocam em destaque elementos importantes para além do contexto de estágio em formato remoto. As percepções dos licenciandos colaboradores desta pesquisa, acerca dos sentimentos sobre o que vivenciaram e o que gostariam de ter vivenciado, nos indicam a importância de, nos estágios de docência, garantir a experiência da interação com os sujeitos escolares e fomentar que os estagiários possam construir sua autonomia, que, segundo Contreras (2002, p. 198), “se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino”.

Não se pode negar que haverá lacunas na formação inicial de professores tanto no contexto da pandemia quanto para além dela e, dessa forma, pretende-se contribuir na reflexão e na compreensão, a partir dos estágios supervisionados, dos processos de construção da identidade docente e da formação inicial e continuada de professores. Corroborando com Hegeto e Lopes (2022), diante da complexidade das demandas impostas à carreira docente na atualidade, deve-se acompanhar o trabalho do professor no âmbito dos estágios supervisionados tendo como foco central seu desenvolvimento profissional.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2008.

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, 312 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f6qxr/epub/braganca-9788575114698.epub>. Acesso em: 15 mar 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **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, 18 março. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **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, 17 junho. 2020b.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. E-book. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 30 set 2023.

HEGETO, L. de C. F.; LOPES, D. C. Desafios do Estágio Obrigatório em tempos de pandemia: análise com estudantes de Pedagogia da UFPR. In: LORENZETTI, L.; MEIRA, L. M. de (Org.). **Compartilha UFPR: ensinar e aprender no contexto da pandemia**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2022. Disponível em: <https://compartilhaufpr.ufpr.br/wp-content/uploads/2022/12/e-book-compartilha-ufpr.pdf>. Acesso em: 30 set 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARAFIGO, S. S.; BRUM, D. L.; HIGA, I.; SIQUEIRA, L. E.; LIMA, V. F.; PICCO, C. L. B. Estágio curricular supervisionado e docência: relações evidenciadas por licenciandos(as) em Física. In: HIGA, I; MARAFIGO, S. S.; BRUM, D. L.; KARSTEN, K.; PORTELA, C. D. P. (org.). **Aprendizagens e docência: investigações no estágio curricular supervisionado da licenciatura em Física**. 1ed. Curitiba: CRV, 2022, v. 2, p. 19-54. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_3LL6XWuR1jjwk2Brjs3MtT7m_ellA9A/view. Acesso em: 30 set 2023.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. (Col.). **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p. Ebook. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em 30 set 2023.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5 - 24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 30 set 2023.

PINTO, G. F. J.; GONÇALVES, R. M. T.; HIGA, I. Estágio supervisionado de prática de docência em Física em atividades remotas na escola pública e na universidade: Reflexões, dilemas e aprendizagens. In: BAIERSDORF, M. et all (org.). **Estágios de formação pedagógica e a relação Universidade-Escola: dilemas, desafios e perspectivas em tempos de pandemia**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 247-261. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/74181/Estagios%20de%20formacao%20pedagogica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 set 2023.

SILVA, W. D. A. da; SANTANA, A. J. S.; MOTA, M. D. A. O estágio curricular supervisionado das licenciaturas na pandemia: percepções de professores formadores. **Linhas Críticas**, 28, e42239, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/42239>. Acesso em: 30 set 2023.

SOUZA, E. M. de F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia de Covid-19. **Revista**

- Revista de Iniciação à Docência, v. 9, n. 1, 2024, e13685 -
ISSN 2525-4332 – DOI: 10.22481/riduesb.v9i1.13685

Tempos e Espaços em Educação, v. 13, n. 32, e-14290, jan./dez. 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14290>. Acesso em: 30 set 2023.

Recebido: 30.09.2023

Aprovado: 20.12.2023

Publicado: 27.05.2024