

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE FÍSICA, QUÍMICA E MATEMÁTICA
LICENCIATURA EM QUÍMICA



SAMARA SABINO DE OLIVEIRA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DAS
LICENCIATURAS DE QUÍMICA E FÍSICA**

SOROCABA
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA



**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DAS
LICENCIATURAS DE QUÍMICA E FÍSICA**

SAMARA SABINO DE OLIVEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Física, Química e Matemática (DFQM) da UFSCar, *campus* Sorocaba, como requisito parcial para obtenção da graduação em Licenciatura em Química

Orientadora: Prof^ª Dra. Fernanda Keila Marinho da Silva

SOROCABA
2023



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA - CCQL-So/CCTS

Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
Telefone: (15) 3229-8828 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 4/2023/CCQL-So/CCTS

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

SAMARA SABINO DE OLIVEIRA

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DAS
LICENCIATURAS DE FÍSICA E QUÍMICA

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba

Sorocaba, 14 de março de 2023

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

| Cargo/Função | Nome Completo |
|-------------------|---|
| Orientador | Profa. Dra. Fernanda Keila Marinho da Silva |
| Membro da Banca 1 | Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama |
| Membro da Banca 2 | Prof. Dr. João Batista dos Santos Junior |



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Keila Marinho da Silva, Docente**, em 14/03/2023, às 11:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renata Prenstteter Gama, Docente**, em 14/03/2023, às 12:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joao Batista dos Santos Junior, Docente**, em 14/03/2023, às 14:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **0971285** e o código CRC **16A18347**.

DEDICATÓRIA

Às mulheres da minha família, minha mãe e irmã, pelo exemplo de força e coragem, por todo carinho e colo, dedico.

AGRADECIMENTOS

À minha família: minha mãe Fátima Almeida e meus irmãos, Edivânia, Emerson e Henrique. Ao meu pai, José Sabino, que já não se faz presente em nossas vidas mas para sempre estará guardado em minha memória com imenso carinho.

A minha orientadora, Fernanda Keila Marinho da Silva, que pacientemente me deu todo suporte e me encorajou a encarar novos desafios.

Aos meus anjos, Saori e Kiki, pelo amor incondicional e por terem me escolhido.

Aos meus amigos da Química 016, especialmente o Bruno dos Santos, Pedro Diggelmann e Emerson Tsukada, por todo companheirismo e amizade, por viverem comigo momentos difíceis e de felicidade e por serem amigos nos quais confio e quero levar para toda a vida.

Aos professores da Química e Física, por contribuírem com a minha jornada até aqui, pelos ensinamentos e pelo exemplo de profissional docente de alguns, os quais admiro imensamente.

CITAÇÃO

“[...] A academia não é o paraíso, mas o aprendizado, é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.”

(HOOKS, 2013.pág. 273)

RESUMO

O presente trabalho envolve a formação inicial de professores da área das ciências da natureza, a partir das atividades de estágios. Entende-se, junto a diferentes autores, a importância em assumir essa atividade como algo intrinsecamente relacionado à pesquisa, o que opõe a tendência corriqueira de pensar o estágio como mera observação da prática. Temos como preocupação central deste trabalho a problematização dos "estágios remotos", terminologia que resume a forma de condução dos estágios, desde o início da pandemia de COVID-19. Assim sendo, o intuito do presente trabalho é discutir as seguintes questões de pesquisa: Quais são as principais impressões de futuros professores acerca do estágio remoto? De que forma esse público avalia a própria formação, a partir da singularidade do estágio remoto? É possível caracterizar esse termo "estágio remoto", a partir dos sentidos expressos pelos futuros professores/licenciandos? Para tal, temos como objetivos: 1) apresentar as percepções de estudantes acerca do estágio remoto; 2) discutir, a partir dessas percepções e com apoio da literatura, a potencialidade, o alcance e os problemas decorrentes da condição remota, para a execução do estágio; 3) avaliar se o estágio na forma remota potencializou o entendimento acerca do uso das tecnologias da informação e comunicação. Trata-se de pesquisa exploratória, que pretende coletar informações relacionadas ao estágio, junto a estudantes das licenciaturas de física e química. A pesquisa realizada evidenciou que o estágio sob condição remota potencializou o domínio acerca das TDIC sinalizando ainda para a necessidade de implementações efetivas de políticas públicas de inclusão digital, assim como maior ênfase nas disciplinas de instrumentação relativa às TDIC. Além disso, entre os aspectos negativos vivenciados segundo as impressões dos licenciandos, destaca-se a falta de convívio com os estudantes bem como a dificuldade de elaborar e estruturar as atividades de estágio no ambiente virtual.

Palavras chave: Estágios; formação de professores; formação docente.

ABSTRACT

The present work involves the initial training of teachers in the area of natural sciences, based on internship activities. It is understood, along with different authors, the importance of assuming this activity as something intrinsically related to research, which opposes the common tendency to think of the internship as a mere observation of practice. The central concern of this work is the problematization of "remote internships", a terminology that summarizes the way in which internships are conducted since the beginning of the COVID-19 pandemic. Therefore, the purpose of this work is to discuss the following research questions: What are the main impressions of future teachers about the remote internship? How does this public evaluate their own training, based on the uniqueness of the remote internship? Is it possible to characterize this term "remote internships", based on the meanings expressed by future professors/licensing students? To this end, we have the following objectives: 1) to present the perceptions of students about the remote internship; 2) discuss, based on these perceptions and with support from the literature, the potential, scope and problems arising from the remote condition, for the execution of the internship; 3) to assess whether the remote internship enhanced the understanding of the use of information and communication technologies. This is exploratory research, which intends to collect information related to the internship, along with undergraduate students of physics and chemistry. The research carried out showed that the internship under a remote condition enhanced the mastery of Digital Information and Communication Technologies, also signaling the need for effective implementation of public policies for digital inclusion, as well as greater emphasis on instrumentation disciplines related to TDIC. In addition, among the negative aspects experienced according to the impressions of the undergraduates, the lack of interaction with the students stands out, as well as the difficulty in preparing and structuring the internship activities in the virtual environment.

Keywords: Internships; teacher training; teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFAMs Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

EJA Educação de Jovens e Adultos

ER Ensino Remoto

ERE Ensino Remoto Emergencial

HEM Habilitação Específica para o Magistério

IES Instituição de Ensino Superior

LCN Licenciatura em Ciências da Natureza

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MEC Ministério da Educação

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

PRP Programa de Residência Pedagógica

TDIC Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. APRESENTAÇÃO | 10 |
| 2. À GUIA DE INTRODUÇÃO | 12 |
| 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 15 |
| 3.1 Breve panorama sobre a formação de professores no Brasil | 15 |
| 3.2 Formação docente em Universidades e a formatação dos currículos | 17 |
| 3.3 Estágio supervisionado e a dissociação entre teoria e prática (práxis) | 20 |
| 3.3.1 Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial | 24 |
| 4. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO | 28 |
| 4.1 Instrumento de coleta de dados/questionário | 28 |
| 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES | 30 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 44 |
| 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 46 |

1. APRESENTAÇÃO

Anterior ao desejo em cursar licenciatura em química, soube que queria ser professora. Ainda no ensino médio, realizado na escola pública E.E. João Clímaco de Camargo Pires, tive a oportunidade de conviver com excelentes professores que são figuras que até hoje entendo como meus primeiros exemplos.

A escolha pela licenciatura em química emergiu através da admiração pelo trabalho de uma professora em específico que, coincidentemente, lecionava química para minha turma. Sua didática e relação com os alunos me foram exemplos do que é ser uma boa profissional e, hoje, na reta final da minha graduação, vejo o poder de transformação e a importância que professoras e professores podem causar na vida de seus alunos.

Foi nessa escola que fiz amigos que estimo até hoje e, também nela, conheci a Universidade Federal de São Carlos, através de professores que estudavam na Instituição. Foi a partir daí que decidi ingressar na UFSCar, o que ocorreria em 2016.

Durante meu percurso acadêmico tive a oportunidade de participar de programas institucionais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) que têm como objetivo em comum aperfeiçoar a formação profissional docente bem como elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura.

Estive envolvida no segundo ano de graduação com o PIBID, realizado em escola pública estadual de Sorocaba. Como bolsista do PIBID, pude antecipar meu vínculo com a sala de aula da escola pública, o que para mim foi uma das melhores experiências que tive na graduação pois entendi desde cedo que era justamente ali que queria atuar, sobretudo em escolas públicas, pois percebo que o sistema público de ensino da educação básica muitas vezes é exaurido pelas suas entranhas e dificuldades, mas também entendo e acredito que a educação é sempre desafiadora em todos os seus contextos e que a persistência por melhorias e transformações sempre existirá.

Foi durante o PIBID que senti “o gosto” pela docência cada vez mais latente e alimentada pela possibilidade de atuar em ideias/atividades autorais. Foi nesse contexto que compreendi que parte da minha atuação profissional se desenvolverá dentro dos espaços públicos de ensino, pois foram nessas instituições que estudei em todos os ciclos da minha vida, me formei e é também a estas que escolhi me dedicar e retribuir.

Também tive a oportunidade de ser voluntária e, posteriormente, bolsista do Programa de Residência Pedagógica (PRP), momento esse em que me deparei com inúmeros desafios e questionamentos, uma vez que as atividades e encontros se deram remotamente em função da pandemia de Covid-19. A atuação neste programa também contribuiu imensamente para minha formação, pois foi nesse contexto que pude perceber/reconhecer o estágio e PRP como ambiente propício à reflexões, problematizações e frutífero para a pesquisa, possibilidade esta que pude experienciar atuando na escrita de artigos, junto a colegas e professores.

Tais programas foram fundamentais para formar a profissional que me tornei.

Ainda em 2021 atuei como professora voluntária na disciplina de química no Cursinho Educação e Cidadania (CEC) preparatório para vestibulares da UFSCar. Diferentemente das outras experiências, foi no cursinho que me coloquei pela primeira vez como professora e foi ali que dei continuidade à constituição da minha identidade profissional diante de toda a bagagem e repertório adquirido junto ao estágio e com a participação nos programas. Desde então, tenho seguido na docência e, atualmente, atuo como professora de química na rede pública de ensino desde 2022.

Na UFSCar ainda tive a oportunidade de participar do Grupo de Pesquisas em Ensino e Divulgação da Ciência (GPEDIC), entre 2021 e 2022, o qual também teve contribuição ímpar para o meu aperfeiçoamento profissional sendo ambiente de muito aprendizado.

Diante do contexto vivenciado decorrente da pandemia e das condições às quais os licenciandos passaram a realizar o estágio, também pude experienciar a pesquisa, momento em que realizei um trabalho científico orientado pela Prof^ª Dra^a Fernanda Keila, envolvendo a formação inicial aliada ao estágio supervisionado realizado de forma remota. Assim sendo, o presente Trabalho de Conclusão de Curso, é resultado de uma pesquisa realizada com estudantes licenciandos da UFSCar Sorocaba, cujo objeto de estudo se trata do estágio supervisionado realizado de forma remota, sob a ótica desses futuros professores.

2. À GUIZA DE INTRODUÇÃO

O desejo e a motivação para o desenvolvimento da presente pesquisa despontou a partir de vivências, antes e durante a pandemia de Covid-19, com o estágio supervisionado e programas que objetivam a melhoria da formação inicial e continuada de professores, conforme mencionei anteriormente. Durante meu percurso acadêmico tive a oportunidade de participar de programas institucionais como o PIBID e o PRP junto a atividades do estágio supervisionado que tem como objetivo em comum o aperfeiçoamento do profissional docente bem como elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura.

O envolvimento com com o estágio junto a estes programas foi capaz de me proporcionar o deslumbre e o enriquecimento da minha própria formação. Estas atuações me possibilitaram conhecer o cotidiano de diferentes escolas públicas de educação básica, momento no qual iniciei minha identidade profissional, sendo também o cerne para reflexões acerca das diferentes realidades experimentadas e o decorrente desafio, que é o ensino público brasileiro.

Especificamente, o ímpeto para realizar uma pesquisa na área de formação inicial docente se deu a partir da realização do estágio de “forma remota”, configuração na qual fomos todos submetidos em função da pandemia de Covid-19, a qual acometeu (e ainda acomete) milhões de pessoas ao redor do mundo, sinalizando para um estado de calamidade pública, sobretudo nos anos de 2020 e 2021.

Essa nova versão do estágio realizado de forma não presencial que decorre da pandemia foi o lampejo propulsor para instigar inquietações e questionamentos acerca da minha própria vivência associada à realização do estágio já que, até então, os autores que se dedicaram a refletir sobre a atividade de estágio dialogam e sugerem para uma atividade realizada dentro do ambiente escolar, isto é, na sua forma presencial (PIMENTA e LIMA, 2006; PICONEZ, 1991; SOUSA e MARTINS, 2012).

As autoras ainda dialogam acerca do empobrecimento da qualidade da formação inicial docente quando há certa dissonância entre a teoria e prática realizadas nas disciplinas de estágio. Esta dissociação fragmenta um componente curricular tão importante quanto o estágio supervisionado.

O presente trabalho busca responder às seguintes perguntas: *“Quais são as principais impressões de futuros professores acerca do estágio remoto?”*; *“De que forma esse público avalia a própria formação, a partir da singularidade do estágio remoto?”*; *“É possível caracterizar esse termo “estágio remoto”, a partir dos sentidos expressos pelos futuros*

professores?” Tais perguntas serão basilares para compreender de que forma a realização do estágio nessa configuração impactou tanto suas expectativas quanto sua formação, além de nos ceder uma margem para problematizar acerca do enfraquecimento do estágio com sentido teórico-prático (como há de ser), durante esse período.

A discussão e produção científica acerca dessa versão vivenciada ainda é tímida, mas suficiente para refletir sobre a problemática central que envolve a formação inicial de professores.

Quando em uma investigação acerca da produção acadêmica voltada para formação docente entre os anos 1990 e 2000, André (2009) revela que houve um aumento no interesse relativo a essa temática, que avança de 6% (produção de trabalhos no anos 1990) para 14% (produção no ano 2000). A autora ressalta que os temas “*identidade e profissionalização docente*” seguido de “*formação inicial*”, foram os que mais reuniram trabalhos no ano 2000, apresentando um percentual de 41 e 22%, respectivamente.

Nesse sentido, é observável, segundo o trabalho de André (2009), que a concentração de discussão passou a rumar um novo direcionamento. Se na década de 1990 as pesquisas foram desenvolvidas majoritariamente na área de formação inicial (72% dos trabalhos), mais tarde, a partir de 2000, a predominância foi na área de *identidade e profissionalização docente*. Não obstante, é preciso lembrar que houve um movimento massivo nesse período acerca da formação inicial (culminando o alto índice de produções), sobretudo referente às problematizações e denúncias que buscavam reivindicar melhorias na formação do professor, causando uma mudança à essa arraigada percepção, de modo a atribuir maior importância a profissão docente. Além destes, outros aspectos salientados por André (2009) são: currículo dos cursos de formação; relação entre teoria e prática; interdisciplinaridade; projeto político-pedagógico e relação entre formação e a prática do aluno egresso.

Embora exista uma produção avolumada de trabalhos voltados para o currículo dos cursos (conforme demandas de 1990), André (2009) alerta que a investigação entre as disciplinas destes currículos, bem como a relação entre elas (teoria e prática), ainda são tímidos. Nesse sentido, é evidente que na ausência de investimento/valorização da produção acadêmica constituindo objeto sistemático de pesquisa, fica comprometido o avanço e a consequente melhoria da formação docente, o que inclui, o aprimoramento dos estágios supervisionados. Conforme observado, tanto a formação inicial de modo geral quanto o estágio supervisionado, somente passaram por transformações quando estes foram de fato, objeto de investigação.

A partir destas considerações, tomaremos como objeto o estágio supervisionado realizado de forma não presencial e dentre nossos objetivos de pesquisa, estão: 1) apresentar as percepções de estudantes acerca do estágio remoto; 2) discutir, a partir dessas percepções e com apoio da literatura, a potencialidade, o alcance e os problemas decorrentes da condição remota, para a execução do estágio; 3) avaliar se o estágio na forma remota potencializou o entendimento acerca do uso das tecnologias da informação e comunicação.

Como instrumento de coleta de dados optou-se por utilizar o questionário que na condição de pandemia (contexto de realização desta pesquisa) atendeu aos requisitos acerca do distanciamento social. Para tal, ajustou-se o questionário para o formato online via formulário.

Cabe também ressaltar, que o trabalho a ser apresentado a seguir é fruto da intenção de um trabalho científico, o qual passou pelos parâmetros de uma Iniciação Científica tendo o projeto inicial submetido e aprovado pela Coordenadoria de Programas de Iniciação Científica e Tecnológica (CoPICT) da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSCar e apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP¹).

¹ Protocolo CAAE: 55921421.8.0000.5504

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Breve panorama sobre a formação de professores no Brasil

Buscando traçar um breve recorte acerca da história da formação de professores no Brasil, faz-se necessário delinear uma digressão nos acontecimentos que culminaram para o estado atual das licenciaturas, com seus avanços e entraves.

Com vistas a erradicar a instrução popular², foi somente em 1827, ainda no período imperial, que emergiu pela primeira vez, alguma preocupação com o preparo de professores através da promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827 (SAVIANI, 2009). Essa medida originou o preparo de professores pelo método mútuo, restringido pelo aprendizado do mais ao menos capacitado, método que apresenta certo envolvimento com a didática, no entanto, desfavorece qualquer questão pedagógica (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

Em 1835 a responsabilidade da formação de professores ficou concernida às Escolas Normais, sendo a primeira delas instituída no Rio de Janeiro (que por sua vez, apresentou certa instabilidade somente em meados de 1870). Naquela época, (o que incide também nos dias atuais) o que se observava era uma grande valorização dos conhecimentos tidos como específicos, pressupondo que os professores deveriam dominar os conteúdos deixando aquém o preparo didático-pedagógico. Cabe ressaltar que o modelo de Escolas Normais instaurado no Brasil fora influenciado pelos países europeus, que tinham em seus territórios o mesmo modelo de escola para preparo de professores desde o século XVIII (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009).

Tanuri (2000) salienta que em função das deficiências didáticas, da desvalorizada remuneração e, sobretudo da falta de interesse da população pela profissão, houve um evidente insucesso atrelado às Escolas Normais o que veio a favorecer o desprestígio social pela profissão docente.

Mais tarde, com a reforma das Escolas Normais em 1890, acentua-se as reformas dos currículos, abrindo espaço para exercícios práticos de ensino, prezando pela organização

² Meio de ensino adjunto ao período imperial (1823), datado pela ideia de uma organização sistemática da educação intitulada Instrução Pública. A intenção era a difusão de escolas primárias, contudo, caracterizado pela liberdade de ensino em que cidadãos eram livres para ensinar uns aos outros, nos moldes da época (PERES, 2005).

sistemática juntamente com esforços voltados para o preparo pedagógico-didático, matérias científicas aliado ao prolongamento do curso para quatro anos (SAVIANI, 2009; TANURI 2000).

No entanto, foi somente em 1939 que houve a implementação dos cursos de pedagogia e de licenciatura no país e, quanto ao segundo, Saviani (2009) ressalta que este fora imbuído em um currículo cuja composição se valia apenas de um aglomerado de disciplinas sem que houvesse qualquer alinhamento com práticas de ensino ou aulas práticas. O resultado dessa condição nos evidencia que desde o início a composição matricial curricular preconiza seus conteúdos culturais-cognitivos e mantém o aspecto pedagógico didático reduzido à apêndices com relevância ínfima.

Com o advento da mudança no formato de ensino brasileiro sob a conjuntura pós golpe militar de 1964, as modalidades de ensino primário e médio passaram a denominar primeiro e segundo grau (ensino fundamental e médio, respectivamente). Essa nova estrutura extinguiu as Escolas Normais dando lugar à habilitação específica para o magistério (HEM). Nesse contexto, Tanuri (2000) aponta que as escolas foram tomadas pela visão tecnicista, em que a intenção era tornar o ambiente escolar “eficiente e produtivo” objetivando a operacionalização e o preparo para o trabalho, ao passo que a formação do professor também se precarizou devido ao aligeiramento da HEM. Segundo a autora, o momento foi marcado pela descaracterização da profissão no momento em que a HEM de 2º grau, ficou integrada às escolas de segundo grau da época. Tanuri (2000) destaca:

(...) Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

Percebe-se portanto, que a intenção da Lei 5.692/71, foi na verdade, flexibilizar e aumentar progressivamente a formação de professores, dado os interesses do contexto político, sem que houvesse, de fato, preocupação com a qualidade da formação e com a qualificação do profissional.

Tal estrutura foi amplamente criticada na época, conforme apontam os autores Tanuri (2000) e Saviani (2009). Em que pese o esvaziamento e o descaso de políticas nacionais, tal modelo ainda perdurou até 1987, quando deu-se encaminhamento ao projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), proposto pelo Ministério da Educação (MEC), visando melhorar as condições de formação profissional do professor mas

que ainda assim, os esforços empregados demonstraram-se insuficientes para reparar a falta de preparo advindos da formação aliado ao fato de que pouco mais tarde, o projeto fora descontinuado.

Por conseguinte, em 1996, pela promulgação da LDB, deu-se início à instauração de Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores que buscou a formação docente em nível superior, mas, também, avolumou o nível de preocupação dos educadores e intelectuais que tinham por intuito defender uma formação sólida e exigente, aliada à pesquisa e em cursos de licenciatura plena, oferecidos em instituições universitárias. Contrariamente a isso, o movimento que vinha sendo observado nada mais era do que uma perda na qualidade e do prestígio para a formação dos profissionais da educação (BAZZO, 2004)

Isto posto, compreende-se que concentrar a formação de professores em Institutos Superiores de Educação, em locais onde a pesquisa e a conseqüente produção de conhecimento não são incentivos para o profissional docente, com falhas no currículo agravado pela formação curta, revela uma precariedade no que diz respeito às políticas formativas tornando, ao longo dos anos, um modelo de formação inconsistente para o preparo docente, cujo dano reflete na valorização e interesse pela profissão, na formação de pessoal habilitado e na precarização da educação (BUZZO, 2004; SAVIANI, 2009). Após a LDB de 1996, mudanças foram introduzidas na formação docente, ainda que o legado histórico das estruturas anteriores tenham arraigado currículos dissonantes das necessidades formativas para uma formação consistente, enriquecida e articulada entre seus conteúdos didático-pedagógicos, específicos e práticos.

3.2 Formação docente em Universidades e a formatação dos currículos

As licenciaturas são cursos que têm caráter formador a nível superior de profissionais que sejam habilitados a lecionar em áreas como: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens (EJA) e adultos e educação especial (GATTI, 2010).

Além de ter sido implementado tardiamente, as licenciaturas, comumente nos dias de hoje, encaram diversos debates quanto à sua base comum formativa. Os cursos de licenciatura plena no Brasil foram instituídos após inúmeros debates que tinham como objetivo questionar a qualidade e a solidez da formação dos profissionais que cursaram

licenciatura curta e tinham habilitação para atuar em diversos segmentos, como por exemplo: ciências, física, química e matemática (REIS e MORTIMER, 2020).

Segundo Reis e Mortimer (2020), a escassez de professores nas áreas de ciências da natureza contribuiu por muitos anos para que professores sem a formação adequada lecionasse disciplinas fora do contexto de sua formação.

A problemática que permeia os cursos de curta duração se dá justamente pelo fato de que, justificadamente, não há tempo hábil para formar um profissional, dentro das necessidades de desenvolvimento de suas competências formativas, num curto período de tempo, agravado pelo fato de que isso lhe concede habilitação para atuar em diversos segmentos tanto no ensino fundamental quanto no ginásio (atual ensino médio) (REIS e MORTIMER, 2020).

Foi nesse contexto que a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), Art. 62, passou a requisitar como formação mínima a licenciatura plena para atuação de profissionais no âmbito da educação de nível básico (BRASIL, 1996a). O art. 62 provocou nas instituições uma mobilização para adequar seus currículos de modo a seguir os requisitos de graduação plena.

Ainda que essa medida tendencie melhorias nas condições de formação, Saviani (2009) e Reis e Mortimer (2020) alertam que essa condição, de modo geral, não foi observada. Após a sanção da LDB, as instituições passaram a ofertar cursos mais aligeirados e os problemas a serem enfrentados emergem dentro da própria formação, que mesmo enquadrando-se em licenciatura plena, em pedagogia e outras áreas específicas, deparam-se com cursos de curta duração (SAVIANI, 2009). Essa problemática também é apresentada por Reis e Mortimer (2020) quando observam que entre os anos 1990 e 2000 surgiram os cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN), que ainda oferecem a possibilidade do licenciado ser habilitado para os segmentos: biologia, química e física e, eventualmente, matemática, num curto período de tempo.

Historicamente, a formatação dos currículos voltados para a formação de professores vem acumulando adversidades e contrariedades no que concerne à sua própria formulação. Gatti (2014) sinaliza que a superação de tais conceitos e hábitos perpetuados ao longo dos séculos carece de inovação e iniciativas de políticas educacionais com fundamentação em pesquisas, para que haja legislações coerentes e que, de fato, visem aprimorar a formação do profissional docente. A autora ainda traça um paralelo entre a importância das políticas públicas educacionais mas não deixa de responsabilizar as Instituições de Ensino Superior

(IES) por deter certa autonomia na oferta de seus currículos e muitas vezes estas deixam a desejar causando o empobrecimento da formação.

Diante do exposto, nota-se que o Brasil vem enfrentando diversos desafios no que se refere à formação de professores, pois há uma tendência que corrobora para a fragmentação entre as áreas disciplinares. Também é preciso ressaltar que os centros de formação no Brasil estiveram sempre atrelados a cursos de curto prazo ou integrados à escolarização, como no caso da HEM, não contando com instituições de ensino superior, como uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, conforme observado em outros países, os quais englobam todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões acerca das teorias a elas associadas (GATTI, 2010).

Na mesma direção, Gatti (2014) aponta que a formação inicial de professores no Brasil demandou ajustes e aprimoramentos com os quais não fomos contemplados, deixando a construção e a formatação dos currículos aquém das reais necessidades do ensino.

A carência de uma estrutura bem consolidada somada à dissonância entre as disciplinas existentes nos currículos com as reais competências formativas necessárias para a formação do profissional docente foram protagonistas para desfavorecer a elaboração de um currículo adequado, conforme apontado por Pimenta e Lima (2006). As autoras argumentam que a organização dos currículos de formação docente têm focalizado em disciplinas dissociadas de qualquer relação com os meios que lhe deram origem, constituindo o que denominam “*saberes disciplinares*” e, dentro dos cursos de formação docente, apresentam-se de forma desvinculada do seu campo de atuação.

Bittencourt (2018) aponta que, inicialmente, esses saberes disciplinares surgiram devido à necessidade de adaptações dos conhecimentos produzidos pela academia para o formato escolar e, mais tarde, segundo Pimenta e Lima (2006), Piconez (1991) e Saviani (2009), este formato incide também dentro da esfera acadêmica trazendo consigo um distanciamento entre conhecimentos considerados teóricos e práticos, uma vez que foram estes encarados, *a priori*, como disciplinas independentes e organizadas com diferentes objetivos. Essa conformação, quando analisada sob a perspectiva da formação de professores segundo as autoras, denota uma dicotomia entre teoria e prática, sobretudo no que tange o estágio.

Tal percepção, ainda no campo da formação inicial, vai ao desencontro do real objetivo que é formar professores que mais tarde, é assentido por Gatti (2014), que afirma existir grande diferença entre formar professores e formar especialistas disciplinares.

Nesse sentido, sabendo da importância e do potencial formativo dos estágios supervisionados, a seguir discutiremos a dissonância entre teoria e prática nesta atividade como uma das grandes dificuldades a serem enfrentadas na formação inicial de professores, seja no contexto remoto ou presencial.

3.3 Estágio supervisionado e a dissociação entre teoria e prática (*práxis*)

Conforme já discutimos, é inquestionável e consenso entre muitos estudiosos da área que o estágio supervisionado apresenta contribuições significativas no que diz respeito ao desenvolvimento de competências formativas do professor (PICONEZ, 1991; PIMENTA e LIMA, 2006; FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008; RAYMUNDO, 2013; TARDIF, 2002; SCALABRIN e MOLINARI, 2013; DA SILVA, 2005).

Esse desenvolvimento se torna ainda mais potencializador e rico quando percebemos que as experiências adquiridas no estágio proporcionam ao licenciando a capacidade de articular-se com a realidade e trabalhar na proposição de soluções frente às situações enfrentadas (PIMENTA e LIMA, 2006).

O estágio supervisionado enquanto componente curricular obrigatório, passou por diferentes sanções legislativas ao longo dos anos decorrente de diversos debates acerca da importância desse componente formador dentro dos cursos de nível superior. O art. 1º da Lei 11.788/2008, vigente no atual momento, outorga que:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008b)

O Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 alterado pela Lei 12.014/2009, junto ao inciso 2º da Lei 11.788/2008, concebe a atividade de estágio como parte integrante do projeto pedagógico do curso, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de competências inerentes ao ofício, e à contextualização curricular. No tocante a valorização dos estágios, enquanto componente curricular obrigatório, o art. 61 da Lei 12.014 dispõe, em parágrafo único:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (...) (BRASIL, 2009c)

Ocupando uma parte considerável de horas do currículo dos cursos de formação docente, o estágio supervisionado passa a ser considerado componente formador potente sobretudo na formação de educadores.

No contexto de sua significância, Pimenta e Lima (2006) nos recorda que a atividade de estágio supervisionado deve apontar para uma atitude investigativa sustentada pela reflexão e criticidade dos contextos vivenciados, suplantados pelo exercício articulador entre a conjunção teórico-prática. As autoras ainda discorrem que o estágio deve ser encarado como campo de conhecimento, cuja capacitação formativa se preste como subsidiária para o avanço da área como atividade reflexiva favorecendo a pesquisa que decorre da intervenção na vida escolar, despontando portanto, o conseqüente avanço relativo às práticas educacionais.

Quando lembramos o estágio supervisionado como um pilar formador, compreendemos melhor a sua importância quando nos atentamos à proposição de *profissionalidade*, cujo significado emerge da associação de características de uma profissão que devem ou deveriam ficar assegurados para a execução do exercício profissional (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003; apud GATTI, 2010).

Sob a mesma perspectiva da dimensão formativa docente, conforme já explicitado por alguns autores (GATTI, 2010; PIMENTA e LIMA, 2006; REIS e MORTIMER, 2020) espera-se que exista uma base curricular formativa que alie suas disciplinas específicas com os conhecimentos didático-pedagógicos que devem ser adquiridos e apropriados pelo licenciando ao longo de sua formação. Desse modo, também é esperado que estas disciplinas dialoguem entre si de modo a contribuir para uma formação consistente relegando a fragmentação e desconexão entre seu contexto de operacionalização.

Não obstante, Pimenta e Lima (2006) e Piconez (1991) alertam que, ao contrário do que se anseia, há uma tendência quanto à dicotomização relativa à forma com que se vêm conduzindo o estágio. Os estudos mostram (GATTI, 2010; PEREIRA, 2007) que esse é um componente que foi/é considerado por muitos, como de menor importância formativa. Acerca

disso, Pimenta e Lima (2006) e Piconez (1991) concordam que existe uma desvalorização quanto à formação de professores alinhados à forma como se concebe o estágio e como este foi institucionalizado.

Nesse cotejo, Souza e Martins (2012) enfatizam que alguns currículos, sobretudo aqueles voltados para as licenciaturas de ciências exatas, restringem o componente prático do curso aos estágios supervisionados. Essa é uma concepção equivocada, segundo as autoras, uma vez que a prática enquanto componente curricular deveria estar aliada às disciplinas de cunho pedagógico e metodológico, realizados ao longo da formação.

Como consequência, o que se observa é a desvalorização desse componente, tanto por ter uma legislação que foi consolidada tardiamente, quanto pelo fato de que, histórica e estruturalmente, a formatação dos currículos se apresenta com esforços reduzidos referente ao vínculo e associação entre teoria e prática.

Em princípio, nos moldes tradicionais, Pimenta e Lima (2006), Souza e Martins (2012) e Silva (2005) lembram que o estágio era percebido apenas como um “apêndice” curricular traduzido à atividade prática instrumental executada no fim do curso. É fácil percebê-lo como elemento dissociado de qualquer teoria, ocasionando o empobrecimento da formação docente.

A visão do estágio supervisionado sem a existência de proposição e intencionalidade, reverbera um empobrecimento ainda mais pronunciado quando pensamos a prática como *observação de modelos* (PIMENTA e LIMA, 1996).

Para Pimenta e Lima (2006), o estágio como mera observação ou como prática de imitação de modelos, se somado à falta de repertório teórico por parte do licenciando, pode resultar em um entendimento da formação docente como algo que implica a simples aquisição de conhecimentos específicos. Sob essa ótica, cabe ressaltar a figura do professor orientador da IES, cujo papel é assegurada pelo inciso 1º da Lei 11.788, prevendo:

O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final (BRASIL, 2008b). [grifo próprio]

Assim sendo, compreende-se que o acompanhamento bem como orientações promovidas pelo professor orientador, a contar com uma condução teórico-reflexiva potencializadora, tornam decisivas as articulações do licenciando para a prática/realidade defrontada.

Uma vez que tais noções sejam suplantadas, há o avanço acerca do entendimento do estágio para uma atitude investigativa que envolve reflexão e intervenção na vida da escola e da comunidade que a ela se vincula. Portanto, da superação da fragmentação entre prática e teoria, emerge o que se conhece por *práxis* (PIMENTA e LIMA, 2006).

Quando nos colocamos a encará-lo sob essa perspectiva, o estágio supervisionado abre um campo frutífero propício à investigação e à mobilização de pesquisa consequente de situações vivenciadas nas escolas ou derivado de um contexto repleto de incertezas, agente impulsionador para a busca de respostas e sentidos (PIMENTA e LIMA, 2006).

O estágio supervisionado como atividade de pesquisa passou a ser encarado dessa forma quando se compreende que tal componente passa a ser ainda mais enriquecedor quando há uma aproximação com realidade na qual o licenciando irá se defrontar futuramente e, esse vínculo deve ser sustentado pela reflexão a partir desta realidade vivenciada. Com Pimenta e Lima (2006) compreendemos melhor acerca do sentido dessa aproximação:

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade. Isso aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam (PIMENTA e LIMA, 2006, p.14).

Conforme explicitado anteriormente, o aprofundamento conceitual ao qual é referido pelas autoras trata-se da constante revisita às teorias em que o licenciando passa a ter condições de se apropriar da realidade vivida no estágio e articular na proposição de ideias e interpretações mediada pela reflexão (e à luz das teorias), de modo a iniciar aquilo que se entende por instrumentalização da *práxis* docente.

De acordo com essa perspectiva, Pimenta e Lima (2006) ressaltam que o desenvolvimento profissional docente quando sustentado pela metodologia da pesquisa, desponta no licenciando uma postura investigativa e desenvolve no mesmo habilidades que são necessárias aos pesquisadores, de analisar, refletir e confrontar a realidade com o respaldo teórico.

Esse método tem sido eficiente quando desenvolvido nos estágios supervisionados conforme evidenciam alguns trabalhos (RODRIGUES e ARROIO, 2018; RABELO, ABIB, AZEVEDO, 2021). Sob essa perspectiva, Pimenta e Lima (2006) nos recorda que o estágio, conforme já mencionado, é campo de mobilização de pesquisas em suas diferentes modalidades a depender, sobretudo, da forma com que o mesmo é conduzido. Isto é, qual a

intencionalidade atribuída a essa atividade? Quando há a intenção de encontrar, reconhecer e superar (quando possível) as limitações com as quais corriqueiramente nos deparamos no cotidiano escolar, há a construção daquilo que para as autoras, denomina-se *professor-pesquisador*. Para esse entendimento, Pimenta e Lima pontuam:

O estágio como pode provocar, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitante ou após o período de estágio (PIMENTA e LIMA, 2006 p. 17).

É justamente nesse contexto, em que busca-se compreender e causar uma maior aproximação das situações vivenciadas que se originou este trabalho. Com os desdobramentos vivenciados em função da pandemia de Covid-19, houve uma modificação na forma de realização dos estágios supervisionados que emergiu a incitação para entender com maior profundidade a realização deste componente sob uma nova condição. Mais adiante, há uma breve apresentação do cenário em que o mesmo foi realizado e sob quais circunstâncias os licenciandos experienciaram o estágio não-presencial. Tal panorama se faz necessário pois é nesse contexto em que deparamo-nos com novas situações emaranhadas de incertezas e indefinições, às quais motivaram o desenvolver desta pesquisa.

3.3.1 Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial

A pandemia da Covid-19 vivenciada desde o início do ano de 2020 apresentou às instituições a necessidade de medidas contingentes para fazer frente a este cenário. Priorizando o distanciamento social, diversas normativas foram promulgadas nas diferentes instâncias que refletiram, como não poderia deixar de ser, no âmbito da educação.

Na intenção de ilustrar algumas dessas normativas, buscar-se-á fazer um breve recorte. No dia 17 de março, o Ministério da Educação (MEC) resolve, sob portaria nº 343/2020, a possibilidade de suspensão de aulas presenciais e substituição por atividades que utilizem como meio as Tecnologias de Informação e Comunicação em detrimento do ensino presencial (BRASIL, 2020b). Essa edição autoriza a realização de disciplinas teóricas de forma não presencial, mas veta, no entanto, as práticas profissionais de estágio. Mais tarde, no que se refere à portaria nº 345/2020 à qual revoga a portaria supracitada, esta concede autorização para disciplinas teórico-cognitivas dos cursos de medicina de forma não presencial, contudo, mantém vetada a realização de estágio (BRASIL, 2020c).

Percebe-se, até aqui, que tais medidas não endossam a realização do estágio supervisionado nem de forma remota tampouco presencialmente, o que provoca, num certo grau, um desalinhamento quando se observa que a educação básica caminha rumo à adesão de uma nova configuração de ensino de caráter temporário, intitulado Ensino Remoto Emergencial³. Entende-se nesse sentido, que deve haver conformidade entre as atividades que competem ao estágio, para com as atividades escolares, seja remota ou presencialmente. Essa convenção tende a se tornar ainda mais necessária quando refletimos acerca das experiências formativas docentes nos seus variados contextos de ensino e de aprendizagem.

Sequencialmente, o parecer nº 9/2020 emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) anuncia a necessidade de viabilizar a oferta de estágio, relacionando-o como uma forma de aprendizado necessária aos futuros professores mesmo no período de pandemia.

Assim sendo, o CNE consolidou então a substituição das atividades presenciais do estágio, em que pese sua realização de forma não presencial utilizando-se as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (BRASIL, 2020a). Mais tarde, no dia 16 de junho, esse documento é homologado pelo MEC sob portaria nº 544/2020, determinando a concessão para realização do estágio de forma não presencial, ficando a critério da Instituição de Ensino Superior (IES), sua oferta ou não, tendo em vista o caráter excepcional de pandemia (BRASIL, 2020d).

Quando voltamos o olhar para o contexto de nossa Instituição, UFSCar, recorremos ao órgão consultivo e deliberativo responsável, o Conselho de Graduação (CoG)⁴ que, por meio de resoluções expedidas ao longo dos anos de 2020 e 2021, regulamenta as condições para realização do estágio de forma não presencial. A resolução CoG nº 319 de 27 de março de 2020, suspende o calendário acadêmico dos cursos presenciais, mas autoriza a realização de estágios obrigatórios ou não obrigatórios em regime home office, em caráter excepcional e temporário, sob recomendações específicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2020a). Mais tarde, a resolução do CoG nº 331 de 27 de julho, concede autorização para substituição de atividades curriculares presenciais, por aulas que utilizem as tecnologias de informação e comunicação e, mantém os estágios sob normativas da resolução no 319, de forma não presencial (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2020b).

Não obstante, em decorrência da falta de controle da pandemia da Covid-19, a situação de calamidade pública se estende para o ano de 2021 e o mesmo se reflete na

³ Para HODGES et al (2020), o Ensino Remoto Emergencial se diferencia da modalidade EaD, uma vez que esta emerge devido à uma situação de crise, sendo configurada como uma mudança temporária de ensino.

⁴ Retirado de: [REGIMENTO INTERNO DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO \(Versão apreciada na 9ª reunião do CoG, com as alterações sugeridas\) CAPÍTULO](#) Acesso em 10/06/2021.

sociedade brasileira assim como nas instituições de ensino. Por consequência da conjuntura vivenciada, o Conselho de Graduação, por meio da resolução no 342 de 8 de dezembro de 2020, aprova um novo período a ser realizado no ano de 2021, dando continuidade ao formato Ensino Não Presencial Emergencial (ENPE), denominando-o como remoto (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2020c).

A portaria MEC nº 544 assim como a resolução CoG nº 319 expedidas no ano de 2020, foram as normativas vigentes até o momento de escrita do projeto de pesquisa do presente trabalho e foram também os regulamentos que tornaram possível a realização de estágio não presencial pelos estudantes de licenciatura.

A expressiva mudança na configuração do estágio conduziu alguns autores a refletirem sobre essa nova condição desencadeada pela pandemia. Embora a publicação acerca da temática tenha se avolumado a partir de 2021, nos anos iniciais ao enfrentamento da pandemia, a produção de trabalhos acerca do aprofundamento dessa nova condição de realização do estágio, ainda era tímida. Souza e Ferreira (2020) argumentam que o contexto vivenciado sugere profunda reflexão sobre a realização do estágio remoto, pois indaga-se quais os possíveis novos sentidos atribuídos a essa dinâmica, sobretudo no que compete à experiência formativa do licenciando. A necessidade da busca por esses novos sentidos são mais facilmente compreendidos, segundo as autoras, quando pensamos o ambiente físico escolar como elemento intrínseco para a realização do estágio. A escola possui sua cultura característica que é rotineiramente expressa e materializada no contexto do ensino presencial, o que fortifica seu caráter institucional. Uma vez que o estágio não presencial fez parte de uma nova realidade de ensino, a forma com a qual este foi realizado, sem o ambiente físico escolar e numa situação emergencial, nos colocou a refletir sobre a ação docente e, sobretudo, acerca da teoria instrumentalizadora da práxis. Ou seja, é possível formar o professor (a) considerando a dimensão formativa da práxis?

Gonçalves e Avelino (2020) e Souza e Ferreira (2020) sustentam que a opção em se realizar o estágio de forma remota requer uma série de aportes e investimentos advindos de políticas públicas necessários para que este, uma vez instrumentalizado pelos recursos digitais (TIC), seja de acesso à todos os estudantes, como direito à educação. Sobre esse aspecto e na visão de Souza e Ferreira (2020) quando essas expectativas não são atendidas, há um rompimento nas práticas de ensino em sala de aula virtual, assim como também fragmenta as interações dos papéis discursivos da tríade: professor formador, professor supervisor e estagiário (onde ocorrem as trocas entre educação superior e educação básica).

Tais considerações apresentadas por Souza e Ferreira (2020), expressaram nos anos de 2020 e 2021 a necessidade em se analisar profundamente essa forma de realização do estágio que, embora temporária, desencadeou novas perspectivas relativas a esse componente quando pensamos acerca das possíveis potencialidades e/ou entraves atreladas ao período pandêmico. Buscou-se portanto, com o presente trabalho, conhecer com maior aproximação os impactos desse período na formação de licenciandos da UFSCar, sob a ótica dos mesmos. O olhar do docente em formação e a interpretação dos sentidos designados por tais, contribuíram para que se pudesse caracterizar o termo atribuído a essa condição emergencial, o qual foi majoritariamente subsidiado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, denominado estágio remoto.

4. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

4.1 Instrumento de coleta de dados/questionário

O presente trabalho utilizou-se como instrumento de pesquisa a aplicação de um questionário online para coleta de dados. A criação do questionário se deu por meio do aplicativo de gerenciamento de pesquisas, intitulado Google Forms, instituído pela empresa Google.

A técnica de interrogação utilizada para a coleta de dados, envolveu perguntas previamente formuladas que puderam ser respondidas por escrito pelos participantes, exceto pelas perguntas de múltipla escolha. Esse tipo de pesquisa, denominada questionário, tornou-se adequada enquanto instrumento de coleta de dados para este trabalho, uma vez que essa técnica possibilita a obtenção do ponto de vista dos pesquisados com base em uma pergunta previamente elaborada. Objetiva-se deste modo, coletar informações acerca do que os sujeitos pensam, acreditam ou sentem (GIL, 2002).

Em acordo com Gil (2002), a presente pesquisa categoriza-se como exploratória, considerando como critério de classificação os objetivos anteriormente apresentados. Nesse trabalho, a intenção é estreitar o entendimento acerca das vivências, impressões e inquietações dos licenciandos que experienciaram o estágio em uma configuração diferente.

Gil (2002) ressalta que pesquisas de caráter exploratório nos dão a possibilidade de construir hipóteses acerca de uma problemática apontada e, quando há a tentativa de compreendê-la, as dúvidas/questionamentos em aberto podem ter encaminhamento para obtenção de respostas mais concretas a partir de um conjunto de ideias que expressam intuições similares. Nesse contexto, por tratar-se de pesquisa realizada com seres humanos, cuja participação se dá pela textualização de suas impressões, adotou-se para análise de dados o procedimento que envolve a interpretação das informações prestadas. Segundo Gil (2002), a interpretação dos dados consiste em “estabelecer uma ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, quer sejam derivados de teorias, quer sejam de estudos realizados anteriormente”. (p. 125). Assim sendo, a forma de interpretação adotada neste trabalho relaciona-se com a fundamentação teórica a qual se expusera no início e no decorrer do trabalho, que traz em apontamentos algumas ideias sejam elas já consolidadas ou ainda preliminares, acerca da temática abordada.

O público-alvo da pesquisa envolveu estudantes do período noturno das licenciaturas de química e física da Universidade Federal de São Carlos. A escolha do universo a ser trabalhado se deu, principalmente, por estes pertencerem às áreas de ciências da natureza, além de serem cursos voltados para a formação docente (licenciatura) ofertados pela UFSCar campus Sorocaba.

Após a elaboração do questionário, este fora submetido e apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁵, para que então pudesse ser aplicado. A sistemática adotada para aplicação, decorre, anteriormente, da divulgação das respectivas coordenações/secretarias dos cursos em questão. Desse modo, foi solicitado (via e-mail) às coordenações dos respectivos cursos de química e física a divulgação do questionário para os discentes. Assim sendo, o questionário foi endereçado para os estudantes de química e física no ano de 2021 cuja cópia encontra-se em apêndices, ao final deste trabalho.

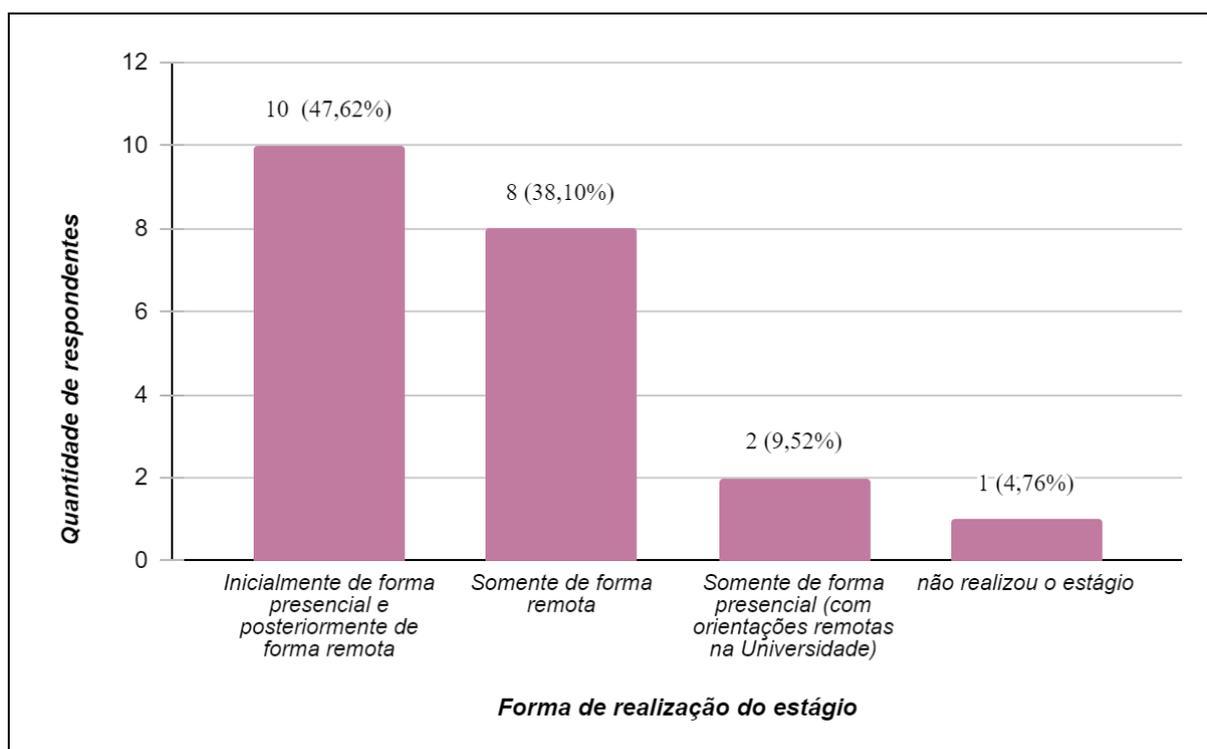
Vale dizer que os objetivos (os quais serão retomados abaixo), foram norteadores e delimitadores de modo a ajustar o nível de aprofundamento e complexidade das questões, assim como o tipo de pergunta a ser realizada: múltipla escolha ou dissertativa.

⁵ Trata-se de um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Retirado de: [Comitê de Ética em Pesquisa \(CEP/HFA\) — Português \(Brasil\)](#). Acesso em 23 de julho de 2022.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após o questionário ser endereçado para os estudantes de licenciatura em química e física, obteve-se, ao total, 21 respostas. Da totalidade, foram selecionadas para análise 18 respostas, haja vista que estas sinalizaram para um público que havia realizado o estágio de forma presencial e remota ou somente remota. No que se refere à composição de respondentes, identificou-se que 94,45% do público eram licenciandos do curso de química, enquanto que 5,55% tratava-se de licenciandos de física. A figura 1 mostra uma avaliação preliminar dos participantes da pesquisa, que tem por finalidade causar uma maior aproximação com a condição de realização do estágio de cada participante.

Figura 1: Condições de realização do estágio

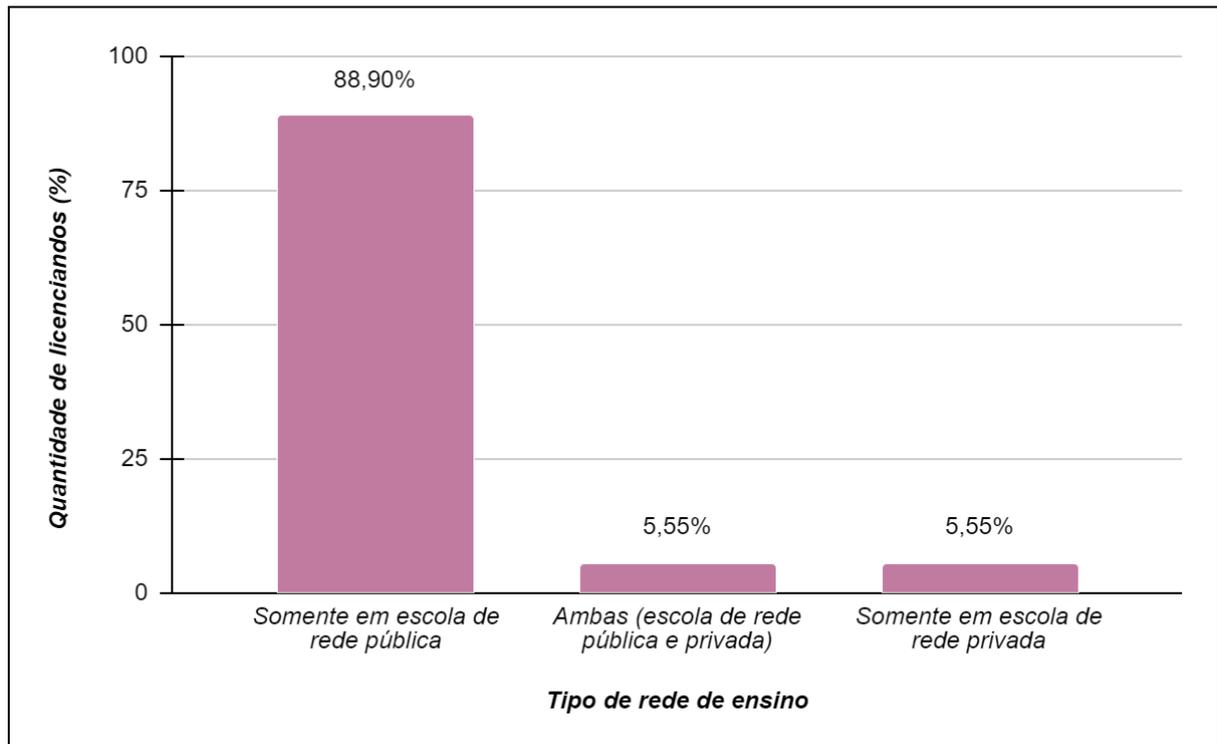


Fonte: própria da autora.

A partir da figura 1, observa-se que a maior parte do público pôde experienciar o estágio antes e durante a pandemia, isto é, de forma presencial e, posteriormente, de forma remota. O segundo grupo, ainda que menor, nos apresenta uma quantidade considerável de licenciandos que realizaram o estágio supervisionado somente de forma remota.

Buscou-se também identificar o tipo de rede de ensino em que os participantes realizaram o estágio. Conforme é apresentado na figura 2, a maioria dos licenciandos tiveram suas experiências no contexto da escola pública, conferindo um percentual de 88,90%. Somente uma pequena parcela teve experiências de estágio na rede privada e, em igual porcentagem, somente 5,55% vivenciou o estágio supervisionado em ambos os tipos de rede, pública e privada.

Figura 2: Tipos de instituições em que se realizou o estágio (pública e/ou privada).



Fonte: própria da autora.

Referente às perguntas abertas (dissertativas), buscou-se agrupar as mesmas de modo a categorizá-las em função dos conteúdos semelhantes identificados pelas respostas. Desse modo, buscou-se investigar acerca dos possíveis aspectos negativos vivenciados e elencados pelos licenciandos em função da realização do estágio supervisionado sob a condição remota. Com base nos discursos dos investigados, as respostas foram categorizadas e sintetizadas no quadro 1.

Quadro 1: Aspectos negativos da conjuntura remota, segundo os licenciandos.

| Categoria | Descrição da categoria | (%) |
|------------------|---------------------------------------|------------|
| [1] | Falta de convívio com o aluno | 83,33 |
| [2] | Não observação da prática docente | 11,11 |
| [3] | Falta de comunicação com o supervisor | 5,55 |
| [4] | Dificuldade/falta de planejamento | 27,78 |
| [5] | Evasão dos alunos | 22,22 |
| [6] | Falha na formação | 33,33 |
| [7] | Falta de equipamentos | 11,11 |

Com base no quadro 1, cabe ressaltar que a totalidade dos dados somam um valor superior a 100% dado que uma mesma resposta foi classificada em mais de uma categoria. As categorias citadas que comportam as falas dos investigados, foram:

[1] Falta de convívio com o aluno: ausência de interação com a comunidade escolar, sobretudo com os alunos da escola;

[2] Não observação da prática docente: Impossibilidade de observação da prática do professor supervisor;

[3] Falta de comunicação com o supervisor: ausência de comunicação com o professor supervisor da concedente;

[4] Dificuldade/falta de planejamento: dificuldade no planejamento/adaptação de atividades (dado o contexto remoto);

[5] Evasão dos alunos: evasão e ou falta de interesse dos alunos;

[6] Falha na formação: falha na formação inicial do professor;

[7] Falta de equipamentos: ausência de equipamentos (como computador e celular) e de acesso à internet por parte de alguns alunos.

Os dados evidenciam um valor expressivo de licenciandos que consideram como maior aspecto negativo da realização do estágio remoto como sendo a “falta de interação com a comunidade escolar”, com 83,33%, conforme o quadro 1. Nessa categoria, a denúncia trata-se sobretudo da falta de qualquer interação com os próprios alunos da escola, o que foi considerado por muitos, praticamente nulo. A fim de preservar o anonimato dos investigados,

utilizar-se-á a sigla L referindo-se aos licenciandos, seguido da ordem numérica que vai de 01 à 18, diferenciando assim, cada uma das respostas.

Desse modo, pôde-se identificar por meio dos discursos, falas que revelam um certo distanciamento acerca do esperado entre a proposta do estágio supervisionado (pressupondo ser uma atividade estritamente presencial) para com o vivenciado, conforme os relatos evidenciados abaixo por L09 e L14:

“Não ter contato com os alunos e a adaptação das atividades de maneira online, não estar presente e saber o que podia melhorar ou não na educação dos alunos.” Resposta do (a) L09

“Sendo a realização do estágio supervisionado feita de modo remoto, foi possível perceber uma falta de contato com as vivências dentro da escola, bem como, a falta de interação direta com os alunos, o que resulta em um ponto negativo, visto que uma das maiores intenções do estágio supervisionado é proporcionar a vivência como futuros docentes no âmbito escolar. Dessa maneira, a condição remota prejudicou o estágio principalmente no aspecto de estabelecer relações e vivências diretas com os alunos da escola.” Resposta do (a) L14

Esse apontamento acerca do distanciamento entre a expectativa em se realizar o estágio de forma presencial para o que de fato foi vivenciado por estes licenciandos, fornece um indicativo de que há uma valorização do estágio enquanto componente inerente à sala de aula, ao ambiente físico escolar. O sentimento de desapontamento em função da falta de convívio direto com os alunos da escola durante o estágio supervisionado no período remoto, também é constatado no trabalho de Ferraz e Ferreira (2021) que, segundo as autoras, o grupo de estudantes apontam uma quebra na expectativa e como o ensino remoto também comprometeu o processo de desenvolvimento de saberes.

Sob a perspectiva do presente grupo investigado, nota-se que há a intencionalidade em suas propostas e que estas se associam ao contexto escolar com todos os seus desafios sustentados pela noção reflexiva objetivando envolvimento e mudança. Tais discursos apresentam uma superação do estágio supervisionado tido como atividade ausente do condutor crítico-reflexivo ou daquilo que se problematiza como sendo a prática pela prática (PIMENTA e LIMA, 2006). É perceptível o anseio de mudança e envolvimento quando deparamo-nos com a fala “não estar presente e saber o que podia melhorar ou não na educação dos alunos”(L09), indicando a intenção que sustenta o aprimoramento acerca da sua própria profissionalização pela reflexão/investigação.

Considerando tais proposições, o que se observa de modo geral nas falas do grupo investigado é que a falta desse envolvimento dinâmico e rico, existente em sala de aula e, sobretudo esperado pelos licenciandos, acabam por influenciar negativamente o trajeto da formação acadêmica. Não por acaso, 33,33% dos investigados, julgaram como segundo maior aspecto negativo a “falha na formação”. Nos aproximamos dessa percepção, conforme relata L13:

“Apesar do remoto exigir o desenvolvimento de ferramentas para o ensino, a via de regra é o ensino presencial, o qual o estagiário não está se preparando durante o estágio remoto.” Resposta do (a) L13

Em outras palavras, compreende-se que um dos maiores descontentamentos apontados faz referência ao questionamento acerca da capacidade formativa do estágio no formato remoto.

Essa preocupação se legitima tanto pelo fato de se tratar de uma nova configuração enfrentada, isto é, defrontar-se com algo novo numa circunstância emergencial de uma atividade já institucionalizada, quanto pela noção de que as futuras atuações desses licenciandos provavelmente se desenvolverá em espaços presenciais. Essa mesma percepção é também apontada na pesquisa de Soberay e Freitas (2021), acerca de uma pesquisa com grupo de licenciandos em pedagogia em que a realização do estágio também se deu no formato remoto. A maior queixa incidente, segundo as autoras, se dá a respeito da ausência das experiências que o mesmo grupo teria de forma presencial, nesse caso, ainda que o estágio no ERE seja capaz de proporcionar novos aprendizados característicos do formato, este não substitui a totalidade de experiências e saberes do ambiente físico.

O caráter comparativo acerca do que se vivenciou ou daquilo que se esperaria vivenciar pode nos indicar uma resistência à abertura ao novo formato. Para fins interpretativos, pode-se dizer que tanto os licenciandos que vivenciaram o estágio presencial e remoto quanto aqueles que realizam somente de forma remota, atribuem aspectos negativos semelhantes quanto à sua execução no ERE.

Intencionando ampliar a discussão, relembremos com Souza e Ferreira (2020), que a transposição do cenário físico (ou daquilo que caracteriza o imaginário do ambiente escolar e suas figuras) propulsiona uma tentativa ineficiente de se realizar o ensino remoto no espaço virtual. Quando refletimos acerca do discurso de L02 “O estágio de maneira remota não

conseguiu promover uma experiência semelhante à uma sala de aula presencial’, percebemos que a forma com que se encarou o estágio remoto tende a se sustentar na proposta de estágio já consolidada, presencial, mediada pelas figuras professor-orientador/professor-supervisor e enriquecido pelo convívio junto a alunos e gestão escolar, assim como os demais personagens que caracterizam a instituição escolar.

No entanto, pensar no estágio supervisionado realizado de forma remota, carece de abertura e ressignificação acerca dos saberes a ele associados. Argumentamos com Souza e Ferreira (2020) que o “estágio remoto” é passível de ser instituído em ambiente virtual somente no repensar acerca de quais novos mecanismos serão utilizados para a garantia de acesso e adentramento dos vários espaços pelos estagiários. A preocupação agora incidente é se essa condição pôde ser proporcionada aos licenciandos. Souza e Martins (2012) consideram que conceituar o estágio supervisionado é encará-lo sob a dimensão formativa *stricto sensu*, apontando para uma atividade de aplicação e monitoramento da ação planejada. Em conformidade com a referida proposição, Souza e Ferreira (2020) perspectivam que conceber o estágio supervisionado desta forma, delibera a realização do mesmo nos mais diversos espaços, seja ele físico ou virtual, atentado ao fato de que, a participação mesmo que em diferentes configurações, deve ser efetiva. Direcionado o olhar para o estágio enquanto atividade planejada, destacamos o seguinte relato:

“O estágio remoto foi uma medida tomada de maneira muito abrupta, mediante o surgimento da pandemia de COVID-19. Sendo assim, não houve muito tempo para planejamento no que se refere à forma com que as aulas seriam ministradas ou as ferramentas utilizadas. Além disso, a execução remota fez com que os alunos se distanciassem da própria escola. Foi bastante comum ter de procurar os alunos com certa insistência para que realizassem as atividades propostas pelos estagiários, o que acabou por prejudicar o período de estágio.” Resposta de L11 [grifo próprio]

Em concordância com Souza e Ferreira (2020), um dos desafios do período pandêmico em relação aos estágios, é a proposição de uma nova estrutura para essa atividade, assim como a garantia de acesso digital a todos (dado que o ambiente formativo de aprendizagem se deu por meio de dispositivos). A preocupação nesse caso e incidente nas falas dos investigados (27,78%), se apresenta também no planejamento dessas ações e de novos mecanismos bem como a readaptação de atividades.

No trabalho de Souza e Ferreira (2020) é apresentado um novo desenho curricular para os estágios, assegurando o desenvolvimento profissional mesmo no contexto do ensino remoto. Pressupondo-o como atividade supervisionada, entre as propostas apresentadas,

ressalta-se as seguintes: *retomada das atividades de ensino na escola da educação básica, com garantia de acesso à tecnologias envolvidas nas práticas de ensino remoto, participação e frequência dos estudantes da educação básica; e garantia de acesso e inclusão digital*. A investida das autoras para uma nova estruturação das atividades de estágio sugere um novo mecanismo para essa atividade que, naturalmente, muito se diferencia da maneira e ritos convencionais originalmente associados ao estágio supervisionado presencial, mas que, na visão das autoras, resignificariam o estágio em seu contexto emergencial.

A proposta supramencionada acerca de uma possível estrutura curricular referente à condução do estágio supervisionado no formato remoto (SOUZA e FERREIRA; 2020), é interessante pois debate acerca das condições que favoreceriam um maior aproveitamento do estágio sendo este em parte sustentado tanto por uma mobilização que se preocupa com a situação em que o aluno se encontra (quanto à sua participação) assim como também se o acesso é universalizado para a referida comunidade.

Nesse contexto, quando pensamos que poderia estar assegurado o acesso às TDIC bem como frequência e participação dos estudantes neste formato, deparamo-nos com resultados que vão ao contraponto, na percepção dos investigados. Identifica-se no relato de L11 (e incidente nas falas dos demais): “Além disso, a execução remota fez com que os alunos se distanciassem da própria escola. Foi bastante comum ter de procurar os alunos com certa insistência para que realizassem as atividades propostas pelos estagiários”. Logo, nota-se que além da dificuldade de planejamento outro aspecto considerado como negativo relaciona-se à evasão dos estudantes, com 22,22%, conforme apresentado no quadro 1.

A evasão foi assunto que a mídia destacou em diversos momentos e, aparentemente, foi sentida pelos licenciandos⁶. Segundo os próprios, o abandono escolar decorre de diversos fatores entre eles: 1) questões socioeconômicas o que reverbera, por exemplo, a falta de acesso às tecnologias necessárias ou ausência de internet residencial, assim como também 2) o desinteresse dos alunos. A reconfiguração abrupta a qual todos fomos submetidos na esfera educacional, se faz compreender as problemáticas enfrentadas de um ensino cujo espaço para o estudo é domiciliar. Mas, com base nesta pesquisa, observa-se que em período de realização do estágio, problemas de acesso foram enfrentados, de modo que a contemplação em termos de garantia de acesso e inclusão digital, conforme sugeridos por Souza e Ferreira (2020) não foram plenamente atendidos.

⁶ <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pandemia-aumenta-evasao-escolar-diz-relatorio-do-unicef/>

A situação relatada pelos licenciandos é reflexo do contexto educacional nacional instaurado durante o período pandêmico. Após um breve levantamento de dados, uma pesquisa realizada em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷, evidencia que somente uma parcela de estudantes da rede pública de ensino possuíam computadores em suas residências. Embora a pesquisa realizada seja referente a 2019, isso pressupõe que estes estudantes já iniciaram a pandemia com a ausência do ferramental necessário para realizar as atividades desse período, sendo estas subsidiadas pelas TDIC.

Como as escolas de rede pública foram majoritariamente o *locus* para realização do estágio no ensino remoto no grupo de investigados do presente trabalho, faz-se necessário destacar que somente 50,4% dos estudantes da rede pública possuíam computadores enquanto que 85,3% possuíam internet residencial e, somente 48,6% dispunha de ambos. O cenário nacional fornece uma possibilidade de compreensão acerca de um dos motivos que também pode corroborar para a evasão dos estudantes.

Os dados se tornaram ainda mais alarmantes quando retomamos a portaria n° 343/2020 do MEC, que prevê como aporte subsidiário educacional, as TDIC. Com vistas a aplacar essa dissonância entre as medidas tomadas e a respectiva realidade, sobretudo no estado de São Paulo, uma das ações paliativas foi o lançamento do Centro de Mídias da Educação do Estado de São Paulo (CMSP)⁸ assim como a transmissão de seus conteúdos em TV aberta (TV Cultura Educação). Apesar de uma educação acessível a todos, foi somente em junho de 2021 (mais de um ano após o início da pandemia), que o legislativo destinou verba para garantia de acesso à internet tanto para alunos quanto para professores da rede pública de ensino, por meio da Lei 14.172/2021 (BRASIL, 2021d). Mais tarde, em dezembro de 2021, a medida provisória n° 1.077, instituiu o Programa Internet Brasil (BRASIL, 2021e) com a finalidade de disponibilizar chips e pacotes de internet, a estes mesmos estudantes.

Ainda que políticas públicas educacionais tenham sido instauradas visando atender as reais demandas da educação brasileira no contexto pandêmico, é perceptível que tais medidas tomaram fôlego tardiamente e mais tarde se desdobrou em um sistema frágil de ensino a depender da universalização de acesso. Nas palavras de Silva (2015), cuja publicação é bem anterior à pandemia, a internet no Brasil chega a muitos cidadãos (caracterizando um

⁷ Retirado de: Síntese de Indicadores Sociais Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira (IBGE, 2021, p. 86) Disponível em https://drive.google.com/file/d/1FadtLibhg6u6WQYT98MZz5GmUGhsCU4_/view Acesso em 26 de janeiro de 2023.

⁸[Governo de SP lança aulas em tempo real por TV aberta e celular aos 3,5 milhões de estudantes da rede estadual | CMSP - Centro de Mídias da Educação de São Paulo](#)

processo de massificação), no entanto, ainda carece de políticas de inclusão digital garantindo o seu acesso a todas as camadas sociais.

A investida governamental de materiais e conteúdos virtuais que permaneceram disponíveis para acesso por tempo integral, possibilitou também que estes fossem direcionados aos estagiários. Em relação ao contato com esses materiais como CMSP, os licenciandos revelam que foi possível analisar tais conteúdos que estavam sendo utilizados pelos professores supervisores para o preparo de suas aulas. Embora a maioria tenha assentido que o contato com tais materiais tenha sido efetivo, os licenciandos destacam diversos problemas em relação aos conteúdos, conforme relatos abaixo:

“Saber que muitos dos materiais foram feitos do dia para a noite faz com que se questione a importância desses materiais. As aulas do CMSP, especificamente as de física com as quais tive contato, deixam muito a desejar, apesar das infinitas possibilidades que o mundo virtual traz para demonstração e realização de experiências, por exemplo.” Relato de L01

“(…) Acredito que muitos conteúdos foram baseados nas aulas do CMSP, impedindo um desenvolvimento adequado do ritmo das aulas e do desenvolvimento de materiais que buscassem auxiliar as individualidades de cada turma.” Relato de L02

“(…) Dentre alguns problemas menores, pode-se destacar (...) a presença de erros conceituais no material de apoio das aulas do CMSP.” Relato de L11

A maioria dos licenciandos questionam acerca da qualidade desses materiais, sobretudo dos conteúdos do CMSP. Destacam ainda que puderam elaborar/planejar suas atividades tendo como base o CMSP, mas que por muitas vezes se mostraram limitadores e superficiais. Por outro lado, houve o destaque acerca da flexibilidade na produção de atividades, conforme a ponta L14:

“(…) No entanto, apesar de ter acesso à esses materiais, para o desenvolvimento do projeto de estágio existia uma maior flexibilidade quanto a produção de conteúdo científico, e assim, buscou-se também alguns artigos científicos como base para a construção dos materiais montados pelos estagiários.” Relato de L14

Embora tenham sido identificadas críticas de diferentes naturezas no material do CMSP, cabe destacar que a propaganda assim como o incentivo ao uso desse material foi amplamente recomendado no Estado de São Paulo.

Em função das limitações identificadas pelos licenciandos houve também certa liberdade de criação para a elaboração dos materiais pedagógicos juntamente com as novas ferramentas a serem utilizadas no ERE.

O estímulo à criatividade, bem como melhora no desempenho quanto à instrumentação das TDIC, foi apontado pelos sujeitos pesquisados como um dos maiores aspectos positivos do estágio na condição remota. Buscando causar maior aproximação acerca dessa percepção, envolvendo os aspectos positivos do estágio no ERE, os estudantes foram questionados acerca das potencialidades do período. As respostas foram categorizadas e sintetizadas no quadro 2, de acordo com os discursos dos investigados.

Quadro 2: Aspectos positivos da conjuntura remota, segundo os licenciandos.

| Categoria | Descrição da categoria | (%) |
|------------------|-------------------------------------|------------|
| [1] | Experiência do ensino básico no ERE | 27,78 |
| [2] | Uso das TDIC/criatividade | 72,22 |
| [3] | Comodidade | 16,67 |
| [4] | Pesquisa docente | 11,11 |

Cabe ressaltar que as as categorias do quadro 2 somam um valor superior a 100% dado que uma mesma resposta foi classificada em mais de uma categoria. As categorias citadas que comportam as falas dos investigados, foram:

[1] Experiência do ensino básico no ERE: vivenciar uma nova forma do ensino básico;

[2] Uso das TDIC/criatividade: Possibilidade de atuar na proposição de atividades alternativas;

[3] Comodidade;

[4] Pesquisa docente.

A categoria referente ao “uso das TDIC com estímulo à criatividade” foi a que obteve maior incidência entre as respostas. Segundo as falas, é perceptível que os licenciandos têm a percepção de que o envolvimento e aprendizagem de novas tecnologias somente é explorada durante a graduação de forma esporádica e em disciplinas específicas envolvendo práticas de ensino. Ademais, o estágio no contexto remoto permitiu extrair vantagens quanto ao maior contato e domínio em relação às TDIC. Essa percepção é melhor compreendida segundo os relatos abaixo:

“A busca por diferentes metodologias para aplicar as atividades dentro dos parâmetros vividos pelos alunos e pela escola e essa busca foi de extrema importância para agregar aos conhecimentos futuros para sala de aula.”
Resposta de L04

“(…) acredito ter sido positivo o aprendizado de diferentes abordagens para as atividades, como a elaboração de infográficos, vídeos, ou o uso de simulações de Química para ilustrar conceitos. Esses recursos digitais podem ser auxiliares para aulas presenciais que os estagiários lecionarão futuramente, contanto que as escolas possuam a estrutura para isso (…)” Resposta de L11

“Apesar de todas as dificuldades e limitações, o estágio supervisionado em seu modo remoto proporcionou algumas experiências voltadas para o uso de ferramentas digitais a quais se viam somente em alguns momentos da graduação. Tais experiências como: o uso e domínio de plataformas digitais, softwares, produção de conteúdo científico voltado para divulgação... Enfim, foi possível obter diversos aprendizados quanto as diferentes abordagens dos conteúdos.” Resposta de L14 [grifo próprio]

Quanto à dimensão formativa que envolve a manipulação instrumental, isto é, o aprendizado e apropriação das ferramentas que são comumente utilizadas no dia a dia pelo profissional docente, observa-se que houve ganhos referentes ao domínio destas. Nesse sentido, concordamos com Soberay e Freitas (2021) acerca dos aspectos positivos que puderam ser vivenciados e extraídos pelos licenciandos. Muito embora o contexto remoto tenha comprometido a formação inicial na sua completude em função dos inúmeros desafios enfrentados, no entanto, houve também experiências que contabilizaram novos saberes que mais tarde são validados pelos próprios licenciandos.

Nesse sentido, buscando compreender melhor acerca do sentido atribuído pelos licenciandos referente ao contato com novas tecnologias educacionais (não desconsiderando a emergencialidade do momento), questionou-se os licenciandos acerca de suas familiaridades

e domínio com as TDIC antes e durante (ou após) o estágio remoto. Os resultados obtidos foram categorizados e dispostos no quadro 2.

Quadro 3: Domínio das TDIC antes e durante/depois do estágio remoto.

| Nível de 1 à 5 | 1 (muito ruim) | 2 (ruim) | 3 (mediano) | 4 (bom) | 5 (excelente) |
|---|-------------------|-------------|----------------|------------|------------------|
| Domínio das TDIC antes do estágio remoto | – | 27,78% | 44,44% | 11,11% | 16,67% |
| Domínio das TDIC durante ou depois do estágio remoto | – | – | 16,67% | 50% | 33,33% |

Fonte: própria da autora.

Com base nos dados do quadro 3, nota-se que o domínio das TDIC considerado excelente antes do ensino remoto era de 16,67%, o qual apresentou um aumento indo a 33,33% durante ou depois do estágio remoto. O uso das TDIC em ambientes escolares já era uma necessidade prevista pela BNCC:

“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.”(BRASIL, 2018e)

No tocante a formação docente, a manipulação e aprendizado frente às tecnologias digitais no contexto pelo profissional é requerida pelo disposto da Lei 13.415 de 2017 evidenciando a necessidade do currículo dos cursos de formação terem como referência a Base Nacional Comum Curricular(BRASIL, 2017f).

Nesse sentido, compreende-se que a discussão que embasa e justifica o uso acerca das tecnologias no ensino não é emergente. Contudo, há desafios a serem superados no contexto brasileiro tanto no que se refere a disciplinas dentro dos cursos de formação inicial que possam abranger e dedicar mais tempo ao aprendizado de TDIC quanto às questões sociais envolvidas, pois uma educação somente é inclusiva quando chega a todas as camadas sociais.

Não obstante, apesar das adversidades já mencionadas, os participantes da pesquisa compreendem que o aprendizado em relação às TDIC no estágio remoto, se tornou uma das experiências mais relevantes, conforme relatos abaixo:

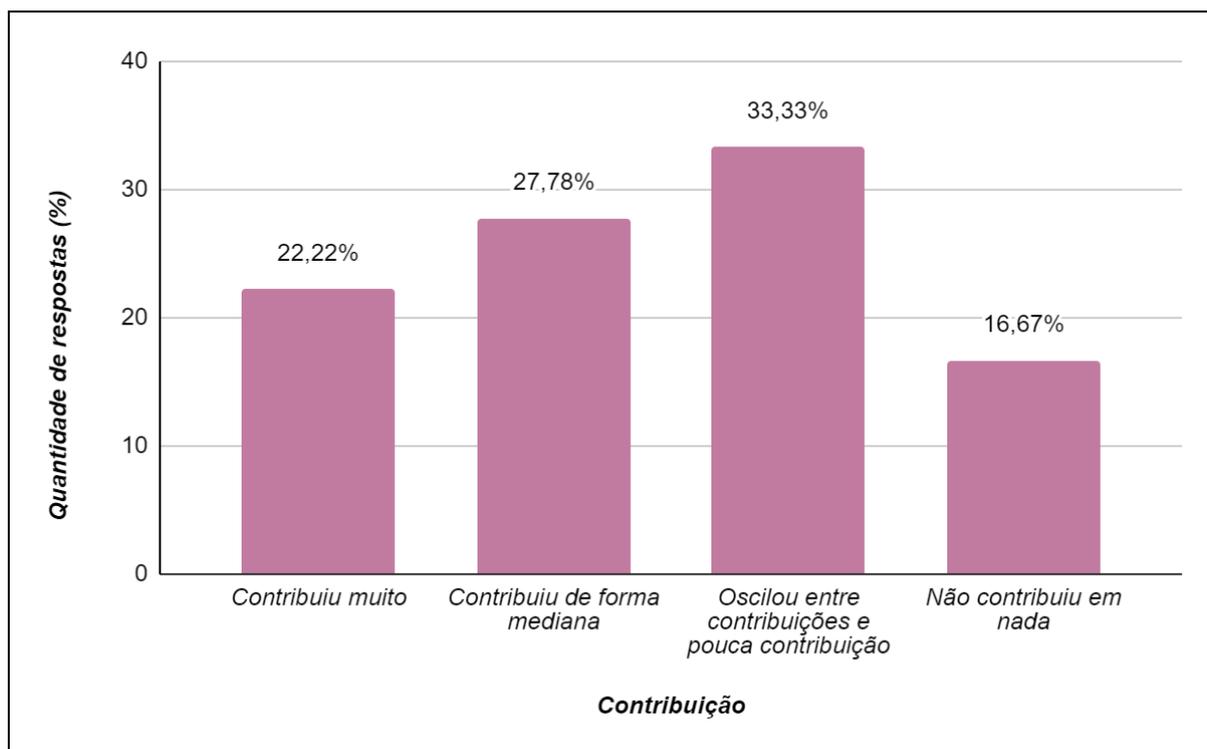
“Esse foi um dos maiores impactos obtidos dentro do estágio remoto, visto que foi possível se aprofundar nas pesquisas sobre o assunto para obter um aprendizado significativo quanto ao uso de domínio de recursos digitais.”
Resposta de R14

“Grande impacto, pois possibilitou a percepção acerca da necessidade e relevância da aprendizagem de tais recursos (essencialmente quando estes se tornaram o único meio de interação com os alunos, durante o ensino remoto).” Resposta de de 17

Os relatos apontam que o aprendizado em relação ao manuseio das tecnologias serão instrumentos subsidiários para suas próprias futuras vivências em sala de aula no exercício docente. Nota-se portanto, a construção de um saber que se desenvolveu em um cenário de emergencialidade, contudo, foi capaz de agregar conhecimentos e aprimorar as habilidades que puderam se solidificar na formação inicial destes estudantes.

Na mesma direção, considerando tanto os aspectos positivos quanto negativos assim como as características do estágio remoto dado sua singularidade, os licenciandos foram questionados acerca dessa configuração de estágio e respectiva contribuição na sua formação. Os resultados obtidos são apresentados na figura 3.

Figura 4: Contribuições do estágio remoto na perspectiva dos licenciandos.



Fonte: própria da autora.

Com base na figura 4 é possível perceber que a maior parte do grupo investigado (33,33%) considera que o estágio remoto “oscilou entre contribuições e pouca contribuição”, enquanto que a minoria (16,67%) compreende que o estágio remoto não tenha contribuído em nada.

Dentre as contribuições, podemos retomar o caráter reflexivo acerca do momento vivenciado o qual proporcionou aos licenciandos segundo suas falas, o repensar de sua própria prática assim como experienciar as dificuldades e entraves que são incididas sobretudo no ensino público brasileiro, que mais tarde pôde ser compreendida devido a falta de estruturação e políticas de inclusão digital difundidas e consolidadas. Outra importante contribuição foi a aproximação dos licenciandos às TDIC, que proporcionou a descoberta e o aprofundamento em novas ferramentas que, provavelmente, em outros contextos não teria se realizado.

Nesse ensejo, concordamos com Ferraz e Ferreira (2021), que a realização do estágio de forma remota mostrou não somente a dinamicidade da educação mas também a necessidade de readequação dos profissionais de todas as esferas, incluindo professor supervisor, professor orientador e as demais figuras que compõem uma gestão escolar. Modificar uma configuração cujo formato já é institucionalizado, requer além de políticas públicas, ressignificação dos papéis, conforme apontam Souza e Ferreira (2020). Dar um

novo sentido à forma com que se realizou o estágio a ponto de validá-lo de modo a manter o seu caráter formativo, foi o fator desafiador para os licenciandos pesquisados dado que as relações que caracterizam a atividade de estágio pouco se desenvolveram, sobretudo no que se refere ao contato com os alunos da escola. Embora o ambiente virtual tenha proporcionado a superação de desafios relativos a atividades rotineiras do estagiário como elaboração de atividades e reuniões com professor orientador, há o comprometimento no que se refere ao aproveitamento de suas potencialidades quando pilares estruturantes da dimensão formativa deixam de serem atingidos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que o estágio na configuração remota propiciou uma experiência formativa cercada por algumas situações inéditas e positivas, mas também recoberta por impressões que expressam lacunas do ponto de vista formativo. Destaca-se, sobretudo, o que caracterizamos neste trabalho como falta de convívio com o aluno da escola. É interessante que esse dado nos fornece subsídio para pensarmos, cada vez mais aprofundadamente, nas potencialidades existentes no estágio presencial em relação às interações entre licenciandos e alunos.

Logo, a formação inicial no contexto do estágio remoto apresentou, segundo esta pesquisa, alguns patamares que não puderam ser atingidos dada toda a complexidade da dimensão formativa docente. Contudo, as contribuições que puderam ser citadas, talvez somente foram desenvolvidas devido à singularidade e emergencialidade do contexto remoto, momento esse caracterizado pelo caráter temporário em função da situação pandêmica. Mesmo diante dos desafios, os licenciandos também precisaram rever/repensar a sua práxis, pois a partir do novo, foram confrontados com uma realidade escolar a qual muito se diferencia da tradicional, ou daquilo que consideramos institucional, caracterizado pelo ambiente virtual. É também nesse cotejo em que deparamo-nos com uma literatura embasada e consolidada voltada para configurações de estágio distanciadas da emergencialidade, logo, foi necessário também, ressignificar a práxis docente e refletir acerca da função do professor em diferentes contextos e percebemos que nessa conjunção, a função dos estagiários compromete-se de modo a enfraquecer a completude das possíveis vivências mesmo em ambiente virtual. Destacamos ainda, que tais desafios somente puderam ser vivenciados devido a disposição das instituições em ofertar o estágio mesmo sob condição remota.

Ademais, quando refletimos acerca do termo “estágio remoto” recorremos ao seu caráter emergencial cuja proposta se desenvolveu em situação contingencial e, nesse sentido, o estágio sobretudo no que concerne a figura do estagiário pode ser considerado insuficiente para aplacar as necessidades do percurso formativo docente. Desse modo, segundo as perspectivas apresentadas pelos licenciandos deste trabalho, espera-se que o estágio remoto não seja uma realidade com a qual tenhamos que lidar novamente.

Não obstante, o ERE também apresentou potencialidades que sinalizam para necessidades atuais como uma maior difusão das TDIC assim como a capacitação docente para o manuseio destas. Foi o estágio remoto que aproximou os alunos de recursos que há muito se vinha anunciando no campo do ensino de ciências e da área da educação.

Nesse ínterim, elencamos a partir das vivências do ERE como demandas atuais: a implementação de políticas públicas que visem a inclusão digital e o aprimoramento dos currículos para que haja capacitação frente as TDIC bem como a difusão e desenvolvimento dessas ferramentas que se mostraram potenciais no contexto remoto mas que são ferramentas que podem facilitar e dinamizar a didática docente tanto no ambiente virtual quanto no presencial.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Poíesis pedagógica, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. 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. 85, 2020

BRASIL (2008b). Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. [2008b]. Disponível em [L11788](#) Acesso em 09 de janeiro de 2023.

BRASIL (1996a). Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder 69 Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 09 de janeiro de 2023.

BRASIL, (2009c). Lei 12.014 de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF, 06 ago. 2009. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1 Acesso em 11 de janeiro de 2023.

BRASIL, (2017f). LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em 10 de fevereiro de 2023.

BRASIL, (2021d). Lei Nº 14.172, DE 10 DE JUNHO DE 2021. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Brasília, DF, 11 ago. 2021. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.172-de-10-de-junho-de-2021-325242900> Acesso em 26 de janeiro de 2023.

BRASIL, (2018e). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades> Acesso em 03 de fevereiro de 2023.

BRASIL, (2020 X). 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. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em 20 de dezembro de 2022.

BRASIL, (2020 Y). Ministério da Educação. 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. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20 de dezembro de 2022.

REIS, RITA DE CÁSSIA; MORTIMER, EDUARDO FLEURY. Um estudo sobre Licenciaturas em Ciências da Natureza no Brasil. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

DE FIGUEIREDO SOUZA, Ester Maria; MARTINS, Angela Maria Gusmão Santos. Estágio supervisionado nos cursos de licenciatura: pesquisa, extensão e docência. *Práxis Educacional*, v. 8, n. 13, p. 143-156, 2012.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista unar*, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

DA SILVA, M. L. S. Estágio curricular - desafios da relação teoria e prática. In: _____. *Estágio curricular: contribuições para o rendimento de sua prática*. 2º Ed. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2005. p. 12.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar em revista**, p. 215-232, 2008.

RAYMUNDO, Gislene Miotto. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado na construção dos saberes necessários à docência. **Olhar de Professor**, v. 16, n. 2, p. 357-374, 2013.

- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.
- BAZZO, Vera Lúcia. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar em Revista**, p. 267-283, 2004.
- PERES, Tirsia Regazzini. Educação brasileira no Império. **Cadernos de Formação–História da Educação São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora**, 2005.
- PEREIRA DA SILVA, Sivaldo. Políticas de acesso à Internet no Brasil: indicadores, características e obstáculos. **Cadernos Adenauer xvi, nº3: Internet e sociedade. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer**, p. 151-171, 2015.
- SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. MARTINS, Angela Maria Gusmão Santos. 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.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 82-98, 2007.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado. 19a ed. Papyrus Editora, 1991.
- RODRIGUES, Micaías Andrade. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista brasileira de educação**, v. 18, p. 1009-1034, 2013.
- ANDRÉ, Marli EDA. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.
- RODRIGUES, Micaías Andrade; ARROIO, Agnaldo. Pesquisa no estágio supervisionado: alguns resultados e muitas possibilidades. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 1, p. 31-49, 2018.

RABELO, Leandro de Oliveira; ABIB, Maria Lucia Vital dos Santos; AZEVEDO, Maria Nizete de. Estágio com Pesquisa na Formação Inicial de Professores: transformação dos sentidos sobre a atividade docente. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 27, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (2020a). Conselho de Graduação. Resolução no 319, de 27 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão imediata dos calendários acadêmicos e administrativos de todos os cursos presenciais da UFSCar, pelo período que perdurar a situação emergencial em saúde pública decorrente da epidemia causada pelo COVID-19 no estado de São Paulo. São Paulo: Conselho de Graduação, 2020. Disponível em https://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/reunioes/2020/resolucoes_2020/resolucao-319 Acesso em 7 de junho de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (2020b). Conselho de Graduação. Resolução no 331, de 27 de julho de 2020. Dispõe regulamentação da oferta de atividades curriculares em meios digitais em situação excepcional provocada pela suspensão das aulas presenciais, nos termos da Portaria MEC no 544, de 16 de junho de 2020 - COVID-19. São Paulo: Conselho de Graduação, 2020. Disponível em [RESOLUÇÃO COG Nº 331, DE 27 DE JULHO DE 2020](#) Acesso em 8 de junho de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (2020c). Conselho de Graduação. Resolução no 342, de 8 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a aprovação de Calendário ENPE 2 para o novo período remoto a ser iniciado em 22/02/2021, revogando Resolução CoG nº 339. São Paulo: Conselho de Graduação, 2020. Disponível em [RESOLUÇÃO COG Nº 342, DE 08 DE DEZEMBRO DE 2020](#) Acesso em 8 de junho de 2021.

APÊNDICE A -

04/01/2023

Percepções de estudantes de licenciatura acerca do estágio supervisionado no contexto do ensino remoto

Percepções de estudantes de licenciatura acerca do estágio supervisionado no contexto do ensino remoto

APRESENTAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Prezadas/prezados,

Esse questionário representa o instrumento de pesquisa do projeto intitulado: ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA.

O projeto é desenvolvido pela aluna do curso de Licenciatura em Química Samara Sabino de Oliveira e é orientado pela Profa. Dra. Fernanda K. M. da Silva. Você, que está se propondo a responder e, portanto, colaborar com o trabalho, deverá ler com atenção o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de modo a conhecer o objetivo do projeto de pesquisa, bem como os riscos e os benefícios aos quais você estará exposto. Após a sua leitura, você terá acesso ao questionário, caso deseje prosseguir. Nós, pesquisadoras do projeto, agradecemos a sua participação e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

 samarasabino@estudante.ufscar.br (não compartilhado) [Alternar conta](#)



*Obrigatório



https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSffMS3ARdMED_S5qXT0a49nuVbJ0sV4r72q8N-DyK4EoLmSwg/formResponse

1/4

Percepções de estudantes de licenciatura acerca do estágio supervisionado no contexto do ensino remoto

 samarasabino@estudante.ufscar.br (não compartilhado) [Alternar conta](#)



*Obrigatório

Avaliação do público respondente

Nome:

Sua resposta

E-mail

Caso deseje receber uma via do presente questionário preencha com seu e-mail.

Sua resposta

Gênero *

- Mulher
- Homem
- Não binarie
- Outro:



Indique abaixo o seu curso de graduação: *

- Licenciatura em Biologia (diurno)
- Licenciatura em Biologia (noturno)
- Licenciatura em Física
- Licenciatura em Química

Na sua formação inicial, de que forma você realizou o estágio supervisionado? *

- Inicialmente de forma presencial e posteriormente de forma remota.
- Inicialmente de forma remota e posteriormente de forma presencial.
- Somente de forma remota.
- Somente de forma presencial (com orientações remotas na Universidade).
- Não realizou o estágio.

Página 2 de 4

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Federal de São Carlos. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Fernanda Keila Marinho da Silva, professora na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, junto à Samara Sabino de Oliveira, estudante do curso de Graduação de Licenciatura em Química da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar convidamos você a participar da pesquisa “Percepções de estudantes de licenciatura acerca do estágio no contexto do ensino remoto”. A pesquisa é orientada por mim, Profa. Dra. Fernanda Keila Marinho da Silva e coorientada pelo prof. Dr. João Batista dos Santos Jr. Solicitamos que você leia atentamente ao documento (TCLE) e, caso aceite e compreenda os preceitos éticos, declare seu entendimento e sua concordância em participar da pesquisa. Em seguida, você será direcionado/a para o questionário.

A pesquisa busca promover um levantamento acerca da percepção e sentidos atribuídos por estudantes de licenciatura às suas experiências relativas à realização do estágio supervisionado no cenário do ensino remoto emergencial. Em que pese a abrupta mudança em sua configuração dado o contexto pandêmico em detrimento da realização do estágio supervisionado de forma presencial, a presente pesquisa busca responder aos seguintes questionamentos: quais sentidos são expressos pelos futuros professores/licenciandos, acerca do estágio remoto? De que forma esse público avalia a própria formação, a partir da singularidade do estágio remoto? É possível caracterizar esse termo “estágio remoto”, a partir dos sentidos expressos pelos futuros professores/licenciandos? A partir dessas perguntas, os objetivos do trabalho são: apresentar as percepções de estudantes acerca do estágio remoto; discutir, a partir dessas percepções e com apoio da literatura, a potencialidade, o alcance e os problemas decorrentes da condição remota, para a execução do estágio; avaliar se o estágio na forma remota potencializou o entendimento acerca do uso das tecnologias da informação e comunicação.

Você foi selecionada (o) por ser discente de um dos cursos de graduação em estudo: Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Licenciatura em Ciências Biológicas Integral e Noturno. Você receberá o convite para responder a um questionário com tópicos sobre aspectos que envolvem suas experiências e os sentidos que você atribui a elas decorrente da condição com que você realizou o estágio supervisionado.

Em face da pandemia de COVID-19, o questionário será aplicado e respondido remotamente, logo, certificamos que a produção dos dados ocorrerá dentro de parâmetros regulamentados pela universidade e pelos órgãos de controle sanitário, ou seja, não haverá encontro presencial para a coleta dos dados. Assim sendo, nós, pesquisadoras, garantimos que as suas informações e colocações que serão por você, textualizadas nesta pesquisa, serão preservadas de modo a manter e proteger sua integridade. Cabe-nos ressaltar que você possui absoluta liberdade de não registrar situações ou opiniões, caso não se sinta à vontade, bem como tem garantia de que, caso não queira prosseguir com a participação, poderá retirar seu consentimento em qualquer tempo durante a execução do trabalho.

A presente pesquisa foi elaborada obedecendo a Resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional da Saúde, visando, desta forma, manter a integridade física e mental dos participantes. As perguntas do questionário não serão invasivas à sua intimidade ou à dos/das colegas, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação,

considerando que a professora orientadora e o coorientador são parte da equipe de professores da Universidade e, também, considerando que a aluna desta pesquisa é colega das pessoas respondentes. Sobre tais questões, esclarecemos às pessoas participantes que sua resposta não precisará ser identificada, caso não queira e você não sofrerá nenhum tipo de intimidação decorrente da equipe da pesquisa. Cabe ainda destacar que, segundo a Conep (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) em se tratando de uma ferramenta virtual conforme a utilizada na presente pesquisa (questionário), existem riscos característicos do ambiente virtual decorrente da tecnologia utilizada, podendo haver perda da confidencialidade dos dados em função das limitações da tecnologia. Nesse sentido, ressalta-se a possibilidade de potencial violação e exposição de dados uma vez considerado a limitação das pesquisadoras envolvidas para assegurar total confidencialidade, haja vista que a pesquisa se dá em ambiente virtual. É preciso lembrar que as respostas a esse questionário serão importantes mediadores para a composição do entendimento acerca do estágio e dos processos educativos ocorridos de forma remota, sendo extremamente importante sua resposta e opinião. Se julgar que ainda se sente desconfortável, pode solicitar uma conversa com os professores orientadores da pesquisa ou, ainda, desistir de continuar a responder.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de formação docente, para a análise e o levantamento de realidades que viabilizem a construção de novos conhecimentos. As pesquisadoras realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária não havendo, desta forma, compensação em dinheiro. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento e, nesse caso, as informações por você cedidas anteriormente, não serão utilizadas para análise das pesquisadoras não fazendo parte, do conjunto de dados final. Orientamos desta forma, que suas respostas a este questionário sejam salvas por você (caso não exista identificação nominal) para que seja possível a identificação de suas informações para que a mesma seja desconsiderada. Reiteramos que sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo.

Informamos ainda, mediante a resolução nº510 de 2016 inciso segundo, que o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização.

Para tanto, solicito sua autorização para transcrição das respostas textualizadas no presente questionário, garantindo pelas pesquisadoras que se mantenha o mais fidedigna possível.

Caso você aceite participar da pesquisa, você receberá uma via deste termo, por email, rubricada pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. Mesmo escrevendo seu email junto ao formulário, nós, pesquisadoras responsáveis pela pesquisa, garantimos o sigilo de informações e, também, o anonimato absoluto das opiniões.



Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Fernanda Keila Marinho da Silva

Endereço: Rodovia João Leme dos Santos, Km. 110 - SP-264 - CEP 18052-780
- Bairro do Itinga - Sorocaba - SP - Brasil

Você está de acordo com o Termo de Consentimento? *



Sim, aceito as condições, compreendi os riscos e continuarei respondendo o questionário.



Não desejo participar da pesquisa.

Página 1 de 4

Próxima

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Federal de São Carlos. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários



Percepções de estudantes de licenciatura acerca do estágio supervisionado no contexto do ensino remoto

 samarasabino@estudante.ufscar.br (não compartilhado) [Alternar conta](#)



*Obrigatório

Questionário

Especifique abaixo o tipo de escola que você realizou o estágio supervisionado: *

- Somente em escola de rede pública
- Somente em escola de rede privada
- Ambas *(especifique abaixo (em "outros"), a forma como você realizou seus estágios, por exemplo: participação em escola privada de forma presencial e em escola pública de forma remota)
- Outro:

Indique abaixo de que forma você considera que o estágio realizado de forma remota contribuiu ou não para sua formação inicial: *

- Contribuiu muito
- Contribuiu de forma mediana
- Não contribuiu em nada
- Oscilou entre contribuições e pouca contribuição



Caso exista, descreva abaixo os aspectos que você considera como negativos na *
realização do estágio dada a condição remota.

Sua resposta

Caso exista, descreva abaixo os aspectos que você considera como positivos na *
realização do estágio dada a condição remota.

Sua resposta

A partir da sua experiência com o estágio realizado de forma remota, qualifique as
interações entre:

A partir do enunciado acima, responda às questões 1, 2, 3 e 4. Textualize suas
experiências e impressões em cada um dos seguintes itens abaixo.

1. Você, estagiário/a, e professor/a orientador/a: *

Sua resposta

2. Você, estagiário/a e professor/a supervisor/a: *

Sua resposta

3. Você, estagiário/a e estudantes da escola. *

Sua resposta



4. Você, estagiário/a e materiais didáticos utilizados por estudantes da escola (CMSP, Cadernos e outros) *

Sua resposta

5. Outras interações que queira considerar:

Sua resposta

Como você avalia o seu domínio acerca das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) antes do estágio remoto? *

Ruim (familiaridade nula)

1

2

3

4

5

Excelente (já tinha familiaridade com TDIC)



Como você avalia o seu domínio acerca das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) depois ou durante o estágio remoto? *

Ruim

1

2

3

4

5

Excelente

Diga qual foi o impacto desse trabalho remoto vivenciado por você, nos seguintes aspectos:

A partir do enunciado acima, responda às questões 1, 2, 3 e 4 abaixo:

1. Aprendizagem do uso de plataformas, recursos digitais, softwares, aplicativos *

Sua resposta

2. A vivência da práxis docente (entendida para fins de simplificação como revisão da prática a partir da teoria) *

Sua resposta



3. Processos reflexivos sobre a docência (carreira do professor; condições estruturais de trabalho docente; escola como espaço de trabalho e espaço de formação, dentre outros): *

Sua resposta

4. Percepção do estudante da escola básica *

Sua resposta

Página 4 de 4

Voltar

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Federal de São Carlos. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

