

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

LETÍCIA STÉFANI NEGRI ZANUCOLI

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE DURANTE O ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS
SUPERVISORAS DE ESTÁGIO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

SÃO CARLOS

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

LETÍCIA STÉFANI NEGRI ZANUCOLI

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE DURANTE O ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS
SUPERVISORAS DE ESTÁGIO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

**Monografia apresentada junto ao curso de Ciências
Biológicas da Universidade Federal de São Carlos
como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Ciências Biológicas.**

Orientador: Michel Pisa Carnio

SÃO CARLOS

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Zanucoli, Letícia Stéfani Negri.

Desafios da formação docente durante o ensino remoto emergencial: percepções de professoras supervisoras de estágio em ciências e biologia / Letícia Stéfani Negri

Zanucoli. -- São Carlos: UFSCar, 2023.

57 p.

Trabalho de Conclusão de Curso -- Universidade Federal
de São Carlos, 2023.

1. Identidade docente. 2. Estágio supervisionado. 3. Ensino remoto.

FOLHA DE APROVAÇÃO

LETÍCIA STÉFANI NEGRI ZANUCOLI

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS SUPERVISORAS DE ESTÁGIO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Monografia apresentada junto ao curso de Ciências Biológicas para obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 30 de março de 2023.

Orientador:

Prof. Dr. Michel Pisa Carnio

Universidade Federal de São Carlos

Examinador:

Profa. Dra. Mariana dos Santos

Universidade Federal de São Carlos

Examinadora:

Profa. Dra. Denise de Freitas

Universidade Federal de São Carlos

DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho a minha querida amiga Julia Vieira Belarmino (in memoriam),
se o amor curasse ainda estaria viva.*

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço a minha avó, Vera Géa, por ser minha melhor amiga, conselheira e mãe presente, pelo exemplo de honestidade, força e amor. Minha tia e professora, Renata Zanucoli, por me incentivar a leitura desde de cedo e me apresentar a UFSCar. Por fim, meu avô, João Zanucoli, por me ensinar sobre todas as coisas do mundo.

Agradeço aos meus irmãos, Rafael e Mateus, por compreenderem todas as vezes que eu não compareci devido aos estudos e sempre me incentivarem. Aos melhores amigos do universo, Fernanda Mizuki, Isabela Palazzo, Luis Bragutte, Paula Larocca, Gustavo Oliveira e Lucas Henrique pelo apoio, “rolê” de comida e abraços apertados. Agradeço principalmente ao meu companheiro de vida, Leonardo Barci, por me ensinar a acreditar em mim mesma e que caminhadas são legais. Agradeço a minha prima e irmã do coração, Isabela Géa, por todos os sorrisos e ligações, a distância entre países nunca irá apagar a luz que você é para mim. Por fim, agradeço aos meus amados animais de estimação, Flup e Gregório, obrigada por me ensinar a forma mais sincera de amar.

Muito obrigada ao professor Michel Pisa Carnio, pelos momentos de conhecimento compartilhados durante a elaboração desse trabalho, aos stickers engraçados, às mensagens de incentivo e tantos outros momentos em sala de aula.

RESUMO

A pandemia decorrente da alta circulação do vírus SARS-CoV-2 atingiu bilhões de estudantes ao redor do mundo e provocou a paralisação das atividades de ensino presenciais no Brasil. Nesse cenário, o presente trabalho propõe-se a compreender a percepção dos professores supervisores de estágio em ciências e biologia sobre a formação da identidade docente no contexto do ensino remoto. Para isso, foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras do ensino básico da cidade de São Carlos e supervisoras do programa de Estágio Supervisionado. Os dados provenientes das entrevistas foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva de Moraes (2003), de onde derivou-se três eixos temáticos: Perspectivas do Estágio Supervisionado em Tempos de Distanciamento Social, Ensino Remoto e Processos de Ensino-aprendizagem e A Influência da Pandemia na Identidade Docente. Levantando esses aspectos, promovemos uma reflexão sobre a formação de professores de ciências e biologia, aspectos do estágio supervisionado e a virtualização do ensino. Foi possível identificar aspectos de mudança na construção da identidade docente, que em tempos de pandemia é exausta, ansiosa e preocupada com dificuldade de acolhimento dos estagiários e com incertezas em métodos para o ensino remoto, a qualidade do ensino e aos processos de ensino-aprendizagem foram questões que permeiam todas as entrevistas.

Palavras Chaves: 1. Identidade docente. 2. Estágio supervisionado. 3. Ensino remoto. 4. Virtualização do Ensino.

ABSTRACT

The pandemic resulting from the high circulation of the SARS-CoV-2 virus affected billions of students around the world and caused the paralysis of classroom teaching activities in Brazil. In this scenario, the present work aims to understand the perception of supervisors of science and biology internship teachers about the formation of the teaching identity in the context of remote teaching. For this, the qualitative research approach was used through semi-structured interviews with four elementary school teachers from the city of São Carlos and supervisors of the Supervised Internship program. The data from the interviews were analyzed using the Textual Discourse Analysis of Moraes (2003), from which three thematic axes were derived: Perspectives of the Supervised Internship in Times of Social Distancing, Remote Teaching and Teaching-Learning Processes and The Influence of the Pandemic on the Teaching Identity. By raising these aspects, we promote a reflection about the formation of science and biology teachers, aspects of the supervised internship and the virtualization of teaching. It was possible to identify aspects of change in the construction of the teaching identity, which in times of pandemic is exhausted, anxious, and concerned about the difficulty of welcoming trainees and with uncertainties in methods for remote teaching, the quality of teaching and the teaching-learning processes were issues that permeated all the interviews.

Keywords: 1. Teaching Identity. 2. Supervised Internship. 3. Remote Teaching. 4. Virtualization of Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema da Análise Textual Discursiva.....	26
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
MEC	Ministério da Educação
IES	Instituições de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Código Penal
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância.
ConsUni	Conselho Universitário
ENPE	Ensino Não Presencial Emergencial
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
ATD	Análise Textual Discursiva
SED	Secretaria Escolar Digital
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CMSP	Centro de Mídias da Educação de São Paulo
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	12
2. INTRODUÇÃO	13
3. OBJETIVOS	15
3.1 Geral	15
3.2 Específicos	15
4. REFERENCIAL	16
4.1 A Identidade Docente.....	16
4.2 A Relação Do Estágio Supervisionado Com A Formação Docente	17
4.3 Virtualização Do Ensino	19
5. METODOLOGIA DA PESQUISA	21
5.1. Pesquisa de abordagem qualitativa	21
5.2 Contexto e participantes da pesquisa	22
5.3 Metodologia de análise de dados	22
5.4 Desenvolvimento da Metodologia	23
6. DISCUSSÃO E RESULTADOS	25
6.1 A Identidade Profissional Docente	25
6.2 Perspectivas do Estágio Supervisionado em Tempos de Distanciamento Social.....	29
6.3 Ensino Remoto e Processos de Ensino-aprendizagem.....	35
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICE I	49
Entrevista Semiestruturada.....	49
APÊNDICE II	50
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	50
APÊNDICE III	52
Trechos da Transcrição das Entrevistas	52

1. APRESENTAÇÃO

Meu interesse pelas diferentes espécies e formas de vida começou na infância e se estendeu a adolescência quando descobri que esse processo poderia ser estudado pelas Ciências Biológicas. Cresci frequentando a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) por influência de familiares com ligação ao estudo da pedagogia. Anos mais tarde, entrei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar, unindo três grandes pilares da minha vida - ciência, docência e a universidade.

Cheguei a frequentar o Laboratório de Genética Molecular e explorar os campos relacionados à Evolução, e também fui bolsista no Programa de Educação Tutorial por três anos. Nesse contexto de explorar vertentes das Ciências Biológicas e entender a docência, havia o constante questionamento: como me entender enquanto professora? Travei diversas discussões com colegas e professores sobre esse processo, me questionei e perto de iniciar minha monografia encontrei o termo Identidade Docente.

Visto isso, inicialmente pensamos em trabalhar com a percepção dos alunos e futuros docentes sobre seu processo de construção enquanto professores, já que via espaço para essa discussão com outros colegas. No entanto, a pandemia exigiu algumas modificações na pesquisa e faria mais sentido para o momento conversar com as professoras supervisoras sobre como elas entendiam esse acontecimento no processo formação desses novos profissionais.

2. INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 teve um impacto significativo em diversos aspectos da sociedade, incluindo a área da educação. Além do ato de ensinar em si, também afetou a formação de futuros professores, professores atuais e as experiências relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Tanto os professores em formação quanto os professores já atuantes enfrentaram desafios no estágio supervisionado, especialmente por não conhecerem o contexto da escola, dos alunos e, em alguns casos, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) (BOEL, 2021).

A identidade profissional dos professores é um processo contínuo que ocorre antes e depois do curso de formação. Vivências, experiências e representações ao longo da vida têm implicações na forma como eles pensam e desenvolvem a carreira docente (MELLINI, 2020). Diante disso, surge a seguinte questão neste trabalho: quais foram as implicações da pandemia na identidade profissional dos estudantes em formação e como as professoras supervisoras percebem esse processo e os aspectos do ensino-aprendizagem no contexto do ensino remoto que afetam a construção da identidade profissional docente?

A pandemia de COVID-19 gerou uma crise global de saúde. Inicialmente, o vírus SARS-CoV-2 era desconhecido em humanos, não havia tratamentos específicos nem vacinas disponíveis. Portanto, as autoridades de saúde implementaram medidas clássicas, como quarentena, isolamento e distanciamento social, para conter sua propagação (WILDER-SMITH; FREEDMAN, 2020). Durante esse período, a educação foi amplamente impactada, levando ao fechamento das escolas e universidades públicas e privadas, incluindo a UFSCar. Para mitigar os efeitos negativos da situação, o Ministério da Educação (MEC) homologou o Parecer CNE/CP nº 19, permitindo atividades remotas no ensino básico e superior em todo o país até 31 de dezembro de 2021. Em relação ao ensino superior, as Instituições de Educação Superior (IES) têm autonomia para definir seus calendários acadêmicos, desde que respeitem a legislação pertinente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e as regras internas (regimentos ou estatutos).

Assim, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) implementou em 2020 o ensino não presencial emergencial (ENPE), através do Conselho Universitário (ConsUni) - órgão máximo de deliberação da administração universitária, responsável pela execução da política geral da instituição de acordo com seu estatuto e regimento geral, conforme o próprio site da

instituição. O ENPE teve duração prevista até abril de 2022 e ofereceu um conjunto de disciplinas que poderiam ser executadas nesse formato, seguindo as normas do Parecer CNE/CP nº 19. Os estágios supervisionados foram autorizados, desde que o projeto pedagógico do curso de licenciatura em ciências biológicas contemplasse o objetivo de desenvolver atividades que permitissem o exercício profissional em um contexto de ensino e aprendizagem formal.

Além do ensino superior, as escolas públicas de ensino básico em São Carlos também foram afetadas e precisaram adotar o ensino remoto, possibilitando que os estudantes de licenciatura da UFSCar acompanhassem aulas de Ciências no ensino fundamental e Biologia no ensino médio. Essa nova realidade trouxe uma nova variável na construção da identidade profissional dos professores supervisores de estágio e dos estudantes em formação acolhidos.

Para a UFSCar, o estágio supervisionado é compreendido como um conjunto de atividades que envolvem o ensino de conteúdos específicos e a prática profissional no contexto formal de ensino e aprendizagem. Essas atividades podem incluir a realização de pesquisa-ação ou o estabelecimento de parcerias entre os futuros professores e os profissionais mais experientes, visando à construção de um aprendizado mútuo e enriquecedor.

O estágio supervisionado realizado na UFSCar é resultado de uma colaboração entre a instituição de ensino, a Secretaria de Educação e as escolas estaduais que acolhem os estagiários. Por meio dessa parceria, os professores da universidade, em conjunto com os alunos estagiários, recebem uma lista com informações sobre as escolas e professores disponíveis para receber os estagiários, possibilitando a realização do estágio presencial. Essa modalidade de estágio oferece a oportunidade de observação das práticas pedagógicas e, em alguns casos, permite que os estagiários ministrem aulas sob supervisão.

No entanto, diante do cenário imposto pela pandemia, ocorreram mudanças significativas na segunda parte do estágio. Embora a UFSCar continue a receber informações sobre as escolas e professores disponíveis, as restrições relacionadas ao ambiente virtual fizeram com que o estágio fosse adaptado para o formato online. Nesse novo contexto, os estagiários enfrentam desafios para adaptar suas práticas pedagógicas e promover o ensino e a aprendizagem de forma virtual.

Diante das transformações ocasionadas pela pandemia, torna-se necessário refletir sobre as adaptações requeridas no estágio supervisionado da UFSCar, a fim de garantir uma formação adequada aos futuros professores, mesmo diante das limitações impostas pelo ambiente virtual. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo responder: como a pandemia de COVID-19 afetou a construção da identidade profissional dos professores de Ciências e Biologia e quais elementos a compõem?

3. OBJETIVOS

3.1 Geral

Investigar a percepção dos professores supervisores de estágio em ciências e biologia sobre a formação da identidade docente dos estagiários, levando em consideração o impacto do ensino remoto, o uso da tecnologia pelos professores e pela escola no contexto da pandemia.

3.2 Específicos

(I) Analisar as influências da pandemia e do isolamento social no processo de formação da identidade docente em estagiários de ciências e biologia, por meio da percepção das professoras supervisoras de estágio.

(II) Investigar as interferências do ensino remoto nos processos de ensino e aprendizagem, examinando os desafios enfrentados pelos estagiários e as adaptações realizadas pelos professores supervisores de estágio para promover a qualidade do ensino durante esse período.

4. REFERENCIAL

4.1 A Identidade Docente

O termo identidade tem origem latina e significa igualdade e continuidade. Segundo Mellini (2020), a identidade por si só não é imutável, ela é decorrente de um processo de transformações, com relações intrínsecas à época histórica e ao contexto social na qual o indivíduo é exposto. Nesse sentido, Dubar (2005) também aponta que ao longo da vida, o indivíduo forma relações com diversas pessoas e instituições, onde apropria-se daquilo lhe convém moral e eticamente, sendo então, nessas relações que influenciarão seus modos de ser e de pensar.

Por sua vez, a identidade profissional docente é vista como um processo contínuo de construção do sujeito enquanto profissional (Galindo, 2004). É considerada uma produção em constante transformação, movimento e inacabado que, por consequência, se vincula à identidade pessoal. No entanto, esta possui um vínculo de pertencimento do indivíduo a uma determinada categoria ou grupo social, no caso a categoria docente, tendo como possibilidade o cíclico processo de construção e desconstrução, algo que permite dar sentido a seu trabalho, correspondendo às exigências do contexto e momento histórico no qual se encontra.

Conforme Libâneo (2002), a identidade profissional diz respeito aos processos que constroem a definição pessoal de um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes que conduzem a prática individual. São esses processos individuais que compõem as maneiras como o professor reconhece e representa a sua profissão. Assim sendo, nossas vivências, experiências e representações produzidas ao decorrer de uma vida possuem implicações na maneira com que pensamos e desenvolvemos a docência em nossa carreira (MELLINI, 2020; SOUZA, 2012).

Segundo Geraldi (2010) a formação superior inicial não consegue construir a identidade do profissional isoladamente, esta identidade está em constante construção e será constituída pela formação inicial, pela formação continuada e também pela prática – além das vivências do indivíduo antes de iniciar sua formação específica. Portanto, experiências e representações produzidas ao longo da história de vida irão possuir implicações na maneira com que ele irá pensar e desenvolver a docência em sua carreira profissional (MELLINI, 2020).

A atual formação de professores e a profissionalização docente tornam-se bastante discutidos diante dessa crise de identidade vivida pelos docentes e surge também a necessidade de se desenvolverem pesquisas na tentativa de superá-la.

A escola atual - como instituição, além dos próprios alunos - exige o dinamismo de um profissional competente, performático, criativo, inovador e que respeita a diversidade dos alunos. É necessário adequar o professor à sociedade do conhecimento, para que este possa ser considerado professor-profissional. Para isso, faz-se necessário que o professor reflita sobre a sua prática, vendo-a como um processo de formação constante.

Em reafirmação a estas idéias, Pimenta (2000, p.19) e Guimarães (2004, p.27) ponderam o investimento na formação é um ponto de partida que apresenta possibilidades de melhoria da profissionalidade e de um significado diferente para a profissionalização e o profissionalismo docentes, o que possibilita uma ressignificação da sua identidade profissional, portanto, ela se constrói a partir da significação social da atuação docente, da revisão constante dos significados sociais da atuação e da revisão das tradições.

Conforme abordam alguns teóricos como Nóvoa (1995) e Perrenoud (2001), é através da reflexão e revisão que nos tornamos mais críticos sobre as ações que realizamos. O profissional docente é chamado a adotar um novo perfil, bem como desenvolver competências coerentes aos projetos educativos da escola atual, o que requer condições de trabalho e adequada formação para o enfrentamento e minimização dos desafios que surgem no espaço escolar.

É nessa perspectiva que a docência adquire sua dimensão política, social, ética e, por meio da reflexão, o professor pode apropriar-se de conhecimentos para discutir coletivamente, em seu locus de trabalho, as questões da sociedade, da escola, de seu papel como professor e do aluno enquanto sujeitos nesse processo.

4.2 A Relação Do Estágio Supervisionado Com A Formação Docente

O contexto do Estágio Supervisionado é permitir que os licenciandos, de todas as áreas, compreendam de que modo o docente constrói sua identidade profissional. Em um curso de formação de professores há a demanda de compreender como ele estabelece suas relações com a profissão, como se constitui no percurso profissional o “ser professor”, revelando suas maneiras de ser e de tornar-se professor. A constituição da identidade profissional é resultante

de sucessivos processos de socialização, como em processos de relação, de identificação, de pertencimento a um grupo, isto é, socializar-se na escola e se reconhecer como parte do espaço e como educador.

Neste âmbito, a importância do estágio é muito discutida no processo de formação do professor (Pimenta, 2004; Silva, 2004), pois este deve ser um campo onde ocorra análise, investigação e interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso (interdisciplinaridades) e servindo, assim, como uma busca para responder às situações que desafiam o aluno estagiário na educação, e auxiliando o professor a reconhecer-se ou não na profissão.

Se boa parte da profissão docente já é conhecida pelo formando enquanto estudante, é certo afirmar que a formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão, o qual não é possível conhecer sob o ponto de vista do aluno. A socialização profissional, dessa forma, continua na instituição de ensino em que o professor vier a trabalhar. Para que ocorra a formação de um professor pesquisador reflexivo de sua prática docente, é necessária a criação de um ambiente favorável.

É o Estágio Supervisionado que deve assistir o futuro professor nesta tarefa de compreender esse complexo ambiente de trabalho que é a sala de aula. Assim, o principal objetivo do estágio é que o aluno, futuro professor, aprenda a ensinar, tendo como fundamentação, a reflexão, que é uma imediata significação para a ação (Schön, 2000), o que possibilita a construção de uma atividade docente crítica. É a partir da reflexão que o futuro professor poderá entender os problemas da sala de aula, aprenderá ter conhecimento, consciência e controle do que acontece em sua sala de aula e, assim, buscará soluções particulares, portanto é trabalhando com as questões problemáticas do processo de ensino e aprendizagem que o futuro professor começará a entendê-las e solucioná-las (PIMENTA, LIMA, 2004; CARVALHO 2001; SILVA, 2004).

Com isso, poderemos aproximar os licenciandos da realidade das escolas com a participação ampla nas atividades da mesma, capacitando-os para a tomada de decisões e desenvolvendo nos licenciandos uma estrutura profissional crítica e formadora de opinião em harmonia com a realidade sócio-econômica. Em vista disso, quais são os “novos” aspectos da identidade docente de futuros professores fruto do ensino remoto?

4.3 Virtualização Do Ensino

A virtualização do Ensino, potencializada pelo processo de virtualização do saber, oriundos do contexto social atual e que refletem de forma complexa nos processos educativos, estão imersos em contradições que precisam ser acompanhadas e repensadas. A partir do momento que somos capazes de entender que existem infinitas formas de aprender é que nos tornamos críticos em relação a inserção da virtualidade no cotidiano (LEVY, 2001).

No contexto atual, a escola está imersa na cultura digital, portanto, faz-se necessário reflexões sobre as concepções de educação e do saber e fazer docente, de forma que a inserção tecnológica, no cenário educativo mobilize novas maneiras de estruturar o conhecimento (BOEL, 2021). Nesse sentido, segundo Lévy (1993), a reelaboração da prática pedagógica requer a compreensão e o entrelaçamento de novos conhecimentos das tecnologias digitais e de saberes advindos da sociedade.

A pandemia global causada pelo surto de COVID-19 trouxe consigo uma série de desafios para a educação em todo o mundo. Com o fechamento de escolas e universidades, a virtualização do ensino emergiu como uma solução necessária para garantir a continuidade das atividades educacionais. Nesse contexto, a tecnologia desempenhou um papel fundamental, proporcionando a transição do ensino presencial para o virtual.

A virtualização do ensino durante a pandemia envolveu a utilização de plataformas de aprendizagem online, videoconferências, conteúdo digital e uma variedade de ferramentas interativas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Professores e alunos tiveram que se adaptar rapidamente a essa nova realidade, explorando recursos tecnológicos e adquirindo habilidades digitais para garantir a continuidade do processo educativo.

Essa mudança significativa trouxe consigo tanto desafios quanto oportunidades. Por um lado, a virtualização do ensino permitiu a continuidade das aulas e a interação entre professores e alunos, minimizando as interrupções no currículo educacional. Além disso, ela abriu portas para a participação de alunos que enfrentam limitações geográficas, permitindo que eles se conectassem a instituições educacionais em qualquer lugar do mundo.

Por outro lado, a virtualização do ensino também revelou disparidades digitais existentes, destacando as desigualdades de acesso à tecnologia e conectividade. Nem todos os alunos possuem os recursos necessários, como dispositivos eletrônicos e acesso confiável à internet, para participar plenamente do ensino virtual. Isso aprofundou as desigualdades educacionais e exigiu medidas adicionais para garantir a inclusão de todos os estudantes.

Além disso, a virtualização do ensino apresentou desafios pedagógicos. A dinâmica da sala de aula presencial foi substituída por um ambiente virtual, exigindo que os professores se adaptassem às novas formas de interação e engajamento dos alunos. A necessidade de transmitir informações de maneira clara e envolvente, oferecer suporte individualizado e promover a participação ativa dos estudantes tornou-se ainda mais crucial no ambiente virtual.

No entanto, apesar dos desafios, a virtualização do ensino durante a pandemia também revelou possibilidades interessantes para a educação. A incorporação de tecnologia trouxe novas abordagens de ensino e aprendizagem, estimulando a criatividade e a inovação na educação. A utilização de recursos multimídia, simulações interativas, gamificação e aprendizagem adaptativa são apenas alguns exemplos das oportunidades oferecidas pelo ensino virtual.

Nessa perspectiva, a mediação docente pode proporcionar aos estudantes a exploração dinâmica baseada na criação de conjecturas e de simulação para compreender e intervir nos processos de aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário identificar e diferenciar as diferentes formas de ensino não presencial, sendo eles a educação a distância, o ensino híbrido e o ensino remoto.

Por sua vez, a educação a distância (EaD) significa Ensino a Distância, utilizada para identificar a modalidade de ensino ocorrida em ambiente virtual, ou seja, sem a necessidade de presença física em uma universidade para o processo de aprendizagem. As definições muitas vezes não concordam sobre a definição do termo como modalidade de ensino ou estratégia metodológica, segundo Pimentel (2018).

O conceito de híbrido “significa misturado, mesclado, podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços”, segundo Moran (2015). Isso significa que podemos ensinar e aprender o tempo todo com diferentes ferramentas e contatos sociais, revelando uma educação mais flexível que permite ao aluno produzir sua própria maneira de saber e, por isso, o uso das tecnologias digitais perpassam por uma nova visão sobre educação, espaços físicos e temporais.

Quanto ao ensino remoto, a temática trabalhada no presente trabalho, é um regime onde os professores interagem com os estudantes pela internet. A aula on-line, na qual professores e estudantes precisam se conectar ao mesmo tempo (sincronicamente), nos mesmos dias e horários das aulas presenciais. Conforme apontado por Boel (2021), no ensino remoto, as tarefas envolvem a proatividade, a reflexão/ação e a elaboração de novos conceitos. Esses

processos desenvolvem a autonomia e a cocriação dos estudantes, como também a relação com o saber e o aprender.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

5.1. Pesquisa de abordagem qualitativa

O presente estudo atua na dimensão pessoal e subjetiva, pois é ela que demarca a construção da identidade da docência e a formação de professores. Dessa forma, a pesquisa assume a perspectiva qualitativa de investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994), pelo fato de os dados não serem passíveis de mensuração, e por se buscar a análise de suas inter-relações.

A abordagem qualitativa de pesquisa assume diferentes significados no campo das ciências sociais, no entanto apresenta como objetivo usual representar e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, tratando de reduzir a distância entre teoria e dados e entre contexto e ação (MAANEN, 1979). Segundo Bogdan (1994), o conjunto de características capazes de identificar uma pesquisa qualitativa são:

I) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; II) A pesquisa qualitativa é descritiva; III) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; IV) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; V) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...] (BOGDAN, BIKLEN, 1994).

Desse modo, o atual estudo foi realizado no período de pandemia diante ao distanciamento social como lei vigente - a fim da redução da disseminação do coronavírus. Como pontuado por Bogdan e Biklen (1994), a primeira característica da pesquisa qualitativa, a qual se refere ao contato com o ambiente cotidiano dos pesquisados, não pode ser efetuada neste contexto, entretanto, será possível verificar no decorrer do trabalho a manifestação dos demais aspectos que caracterizam esse tipo de pesquisa.

Em decorrência disso, as entrevistas foram realizadas de forma individual e remota com duração aproximada de uma hora, gravadas em vídeo através do Google Meet (Google LLC) e posteriormente transcritas.

Segundo Lazzarin (2017), a entrevista semiestruturada é baseada em um roteiro previamente elaborado pelo entrevistador, onde existem perguntas estabelecidas rigidamente,

como na entrevista estruturada, mas um roteiro que funciona como um guia com a principal de auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista e pode acrescentar perguntas de esclarecimento. As perguntas orientadoras podem ser acompanhadas no Apêndice 1 (p. 58).

5.2 Contexto e participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com profissionais docentes que atuam em diferentes escolas públicas de ensino básico na cidade de São Carlos (São Paulo). Os professores são receptores dos alunos estagiários da UFSCar e ministrantes das disciplinas de Ciências e Biologia, no Ensino Fundamental e Médio.

Dessa maneira, quatro professoras foram convidadas a participar do estudo e, a fim de preservar suas identidades, chamaremos as entrevistadas de P1, P2, P3 e P4. P1 tem 31 anos, dois anos de docência, atua em uma escola estadual no âmbito do Ensino Médio. P2 tem 47 anos, vinte e cinco anos de docência e atua em uma escola estadual com turmas do Ensino Fundamental II e Médio. P3 tem 41 anos, catorze anos de docência, leciona no Fundamental II em uma instituição pública. Por fim, P4 tem 34 anos, sete anos de docência em escola pública e atua com Ensino Fundamental II e Médio. A opção pela utilização de números foi adotada visando diferenciar a fala dos professores e garantir o seu anonimato.

As quatro professoras atuam em instituições escolares distintas na mesma cidade em que se formaram, no município de São Carlos e se graduaram em diferentes anos na mesma IES.

A dinâmica da entrevista consistiu em ler cada questão uma vez (repetindo, quando necessário) e o participante respondia, não havendo tempo delimitado para a formulação da resposta por parte dele. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra pela pesquisadora, sem a utilização de qualquer programa de computador.

5.3 Metodologia de análise de dados

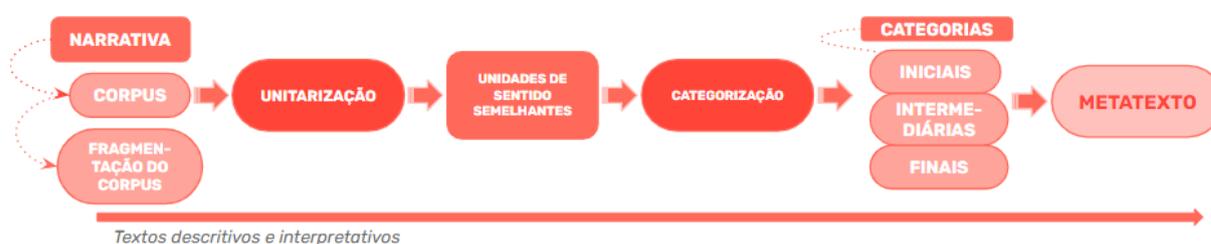
Os dados coletados a partir da transcrição das entrevistas deste estudo foram analisados a partir dos elementos do processo de análise textual discursiva (ATD), este trata-se de uma abordagem de análise de informações de cunho qualitativo com intuito de produzir novas compreensões acerca dos fenômenos e discursos. A ATD encontra-se entre os extremos da análise de conteúdo e da análise de discurso. Segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 34)

[...] A análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo autoorganizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a

desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

O processo da ATD é orientado para a produção do metatexto, que traduz a compreensão dos sentidos e significados que o pesquisador tece frente ao seu corpus de análise. A partir da unitarização e da categorização é que se constrói a estrutura básica do metatexto e se tem a emergência de uma compreensão renovada do todo.

Figura 1. Esquema da Análise Textual Discursiva.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa perspectiva, elencamos três categorias - que neste estudo chamaremos de eixos - que emergiram no processo analítico para interpretar os dados. O eixo I, intitulado “Perspectivas do Estágio Supervisionado em Tempos de Distanciamento Social” compreende questões relativas à percepção das professoras sobre as dinâmicas sociais e educacionais estabelecidas durante o ensino remoto e às atividades realizadas no período de estágio. O eixo II, “Ensino Remoto e Processos de Ensino-aprendizagem”, compreende aspectos sobre a necessidade de iniciar uma modalidade de ensino às pressas e as dificuldades enfrentadas, seus benefícios e malefícios e interação com os alunos. Por fim, o eixo III, “A Identidade Profissional Docente”, que pensa a identidade a partir de aspectos como a percepção do professor, desde a sua formação inicial e saberes que influenciam nesse processo, tanto para si mesmo quanto para os estagiários.

5.4 Desenvolvimento da Metodologia

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas conduzidas por meio da plataforma Google Meet. Os horários das entrevistas foram previamente agendados com as professoras convidadas, e não houve restrições quanto ao local onde elas se sentissem mais confortáveis para participar. No início de cada entrevista, foi realizada uma apresentação pessoal e esclarecimento de dúvidas sobre o projeto, além de

uma explanação sobre a formação acadêmica do pesquisador. Adicionalmente, foi explicado o procedimento da entrevista e fornecido um termo de consentimento, a fim de garantir a participação voluntária e informada das participantes.

Ao longo das entrevistas, foram observados momentos em que as professoras demonstraram certa hesitação ao relatar determinadas situações ou ao expressar seus sentimentos em relação à profissão e ao trabalho com os alunos. Essas questões específicas serão abordadas com maior profundidade na seção de discussão do estudo. As entrevistas tiveram duração variando de 40 minutos a 1 hora, e alguns trechos destacados das entrevistas estão disponíveis no Apêndice III deste trabalho.

Dessa forma, essas informações fornecem o contexto e descrevem a metodologia adotada nesta pesquisa, assim como apontam algumas percepções gerais observadas durante as entrevistas realizadas.

A categorização das informações obtidas nesta pesquisa foi realizada a partir da análise das entrevistas semiestruturadas, sendo estas combinadas com os temas abordados pelos objetivos específicos do estudo. Tal procedimento permitiu a identificação e agrupamento dos relatos que abordavam as seguintes categorias: identidade docente, virtualização do ensino e processos de ensino e aprendizagem.

A categoria relacionada à identidade docente englobou os relatos que abordaram aspectos fundamentais da formação e atuação dos professores no contexto da virtualização do ensino. Foram analisadas as percepções, experiências e desafios enfrentados pelos docentes nesse novo ambiente educacional, bem como as estratégias adotadas para manter sua identidade profissional e promover uma prática pedagógica eficiente.

No que diz respeito à virtualização do ensino, esta categoria englobou os relatos que discutiram as transformações ocorridas no processo educacional em decorrência da adoção das tecnologias digitais. Foram exploradas as vantagens e desafios da virtualização, assim como as mudanças na dinâmica da sala de aula e na interação entre professores e alunos. Adicionalmente, foram investigadas as estratégias adotadas para promover a inclusão digital e garantir o acesso equitativo aos recursos tecnológicos.

A terceira categoria, referente aos processos de ensino e aprendizagem, abarcou os relatos que abordaram as práticas pedagógicas adotadas no contexto virtual. Foram examinados os métodos de ensino, as estratégias de engajamento dos alunos, as formas de avaliação e feedback, bem como a promoção da autonomia e colaboração no processo educativo. Além

disso, foram investigados os desafios e oportunidades proporcionados pela virtualização do ensino para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Ao combinar as categorias identificadas com os temas dos objetivos específicos, foi possível uma análise aprofundada dos relatos dos participantes, proporcionando uma compreensão mais abrangente dos diferentes aspectos relacionados à identidade docente, virtualização do ensino e processos de ensino e aprendizagem no contexto estudado. Essa categorização contribuiu para a organização dos dados e a formulação de conclusões relevantes, enriquecendo assim os resultados deste estudo.

6. DISCUSSÃO E RESULTADOS

6.1 A Identidade Profissional Docente

A investigação acerca do processo de construção da identidade docente, aqui pensando com foco no período de transição de aluno a professor, é definida pelo crescente reconhecimento de um novo papel institucional, pelo reconhecimento de pertencer a um novo grupo social, interação entre crenças, perspectivas e práticas diferentes conflitantes, que podem implicar na formação e na transformação da identidade profissional do professor (FLORES, 2010). Em vista disso, logo ao início da conversa a P1 diz:

[...] Eu tive os estágios quando fiz a graduação e me formei com 22 anos, e só fui trabalhar como professora mesmo no estado com 29. Então, nesse meio tempo, atuei em outras áreas da biologia, quando eu me formei não era a minha intenção ser professora, entretanto, naquele negócio “eu vou fazer licenciatura porque se tudo der errado (tenho trabalho)”. Eu sei que no final eu acabei me encontrando como professora. Eu gosto de dar aulas, de estar em contato com os alunos mas, quando eu me formei em biologia, não foi minha intenção inicial. (Transcrição de entrevista – P1).

A fala de P1 corrobora o sentimento de ausência da identificação com a profissão durante o período de formação inicial. Apesar de se identificar com atividades relacionadas à área da Educação, como em alguns eventos (simpósios, congressos, encontros, etc.), que dizem respeito ao universo da docência, considerando que ela atuava no curso de formação de professores, P1 não conseguia se perceber enquanto professora em seu processo formativo. Por outro lado, P2, P3 e P4 ingressaram na graduação com a intenção de seguirem a docência e se viam enquanto professores ao longo do curso. Nessa perspectiva, Segundo P3, a intencionalidade de atuação na profissão de educador também influencia na construção da identidade e tem reflexos cotidianos.

[...] em termos da educação, a personalidade profissional da pessoa vai se formar principalmente se aquela era a opção dela mesmo de ser professora, trabalhar na educação ou se foram as circunstâncias da vida que a levaram para educação, acho que isso tem um grande fator na qualidade do profissional, porque se ela não queria aquilo, ela pode até fazer com qualidade, mas ela não vai se sentir realizada e tem uma série de frustrações. (Transcrição de entrevista – P3)

Nota-se que a identificação com a profissão durante a formação inicial está relacionada com a intencionalidade do licenciando em seguir a carreira docente logo nos primeiros anos da graduação ou não, além da construção de um conjunto de expectativas. Melline (2020) pontua que Segundo Flores (2010), os futuros professores possuem um conjunto de ideias e de crenças acerca do ensino e do que significa ser professor, que foram sendo interiorizados no percurso de sua vida escolar. Por conta disso, o longo contato com a futura profissão, por meio da observação de seus professores, pode tanger em diferentes graus o entendimento e a prática de ensino dos professores iniciantes na carreira ou em processo de formação.

O sentimento de frustração é um significativo fator de impacto na construção de formação de professores, como coloca P3 em sua fala. O processo de alinhar expectativas profissionais com a estrutura educacional, a instituição de ensino e o contexto social incorporam significado social à docência (VILLANI et. al, 2009). A frustração é uma dimensão indispensável do processo de autoconstrução pessoal e profissional, com margem para ocorrer em conjunto ou separadamente. Nesse sentido, segundo Rossi (2021), a educação, por sua vez, não é um “ato de amor” e as ilusões pedagógicas que permeiam essa ideia conversam diretamente com esse sentimento desencanto inicial.

Ao passar o assunto inicial da formação, as professoras são questionadas sobre a percepção que apresentam sobre o que se trata a construção da identidade profissional docente e aspectos da sua individualidade que influenciam neste processo. Segundo P1, “*a personalidade profissional se desenvolve quando a gente tá ali na vivência do dia a dia, a gente coloca nosso próprio jeito naquilo que a gente tá fazendo*”. Nessa perspectiva, a identidade é construída segundo a influência que corresponde à imagem que tem de si mesmo e à imagem que o outro tem ou espera de você (FLORES, 2010).

A personalidade profissional vai ter uma forte influência da personalidade pessoal dessa pessoa, dos valores que ela tem, da área de conhecimento que ela atua ou cursa, algumas áreas são extremamente técnicas que tem que produzir e ter resultados... Acredito também que onde ela começa, como ela é recebida no seu primeiro emprego, influencia bastante, as relações que ela tem nas escolas em que ela passa, a convivência que ela tem com os colegas, a troca de experiências contribui para formação da personalidade profissional, o tempo que se

exerce a profissão vai moldando a gente, mudando as visões que a gente tinha e focando mais ali numa perspectiva não tão conteudista e mais de valores da sociedade. (Transcrição de entrevista – P3)

Segundo Dubar (2005), na fala de P3 identificamos atribuições a identificação com o grupo no contexto da instituição de ensino. A construção identitária do professor corresponde a um processo envolvendo as constantes socializações que são responsáveis pela construção do sentimento de pertencimento a um determinado grupo adotado. Além disso, a professora reconhece que o trabalho docente é estritamente humano, de forma que a possibilidade de exercê-lo é paralela à possibilidade de realizar no mundo aquilo que elabora e planeja. De acordo com Tardiff e Lessard (2009), o sistema educacional atual está cada vez mais enrijecido, fazendo com que os professores passem mais tempo seguindo orientações hierárquicas e mecanizadas do que construindo as próprias práticas pedagógicas. No caso, para ser reconhecido como parte do grupo de docentes da instituição de ensino que o professor ingressa, é necessário frequentar a sala dos professores, HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e elaborar atividades para os alunos.

Corroborando a perspectiva do valor do pertencimento, P1 revelou:

Eu não fui bem recebida na escola [...] mas logo que eu comecei os professores me viam como uma inimiga assim, não sei porque, não falavam comigo, se eu pedia ajuda pra fazer alguma coisa no grupo da escola ninguém me respondia. Ainda mais que eu estava recém começando, então, eu tinha muitas dúvidas e ninguém me respondia. (Transcrição de entrevista – P1)

Cassão e Chaluh (2017) analisaram em seu estudo as marcas dos divergentes contextos presentes no início do exercício da profissão docente a fim de identificar como afetam a constituição do ser professor. Ao perceber o fracasso ao encontrar colegas de trabalho que o isolam e uma equipe gestora a qual não o apoia, o docente iniciante acaba por se isolar em suas práticas. Dessa maneira, García (1991) em seus estudos sobre o início da profissionalização docente, afirma que entre as cinco principais razões para o abandono precoce da carreira docente está o isolamento, atribuição de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem fazendo com que haja uma sobrecarga e a falta de apoio administrativo e pedagógico.

Acredita-se que um dos caminhos para o professor iniciante não se sentir sozinho é o reconhecimento dos outros e o estabelecimento do diálogo com eles, portanto, a educação é um empreendimento coletivo fruto do diálogo, resignificação e a escola passa a ser o lugar do pensar coletivamente. A docência compartilhada vislumbra agregar valor à formação docente, mas por outro lado ela também traz conflitos. Quando voltamos nosso olhar a precariedade da

carreira docente, a cultura da escola sobrecarregada de demandas e inovações sistêmicas invertem os valores envolvidos e perpetuam certa lógica individualista e excludente na educação - retornamos ao eixo das frustrações - mais competitiva e menos colaborativa.

A mesma perspectiva de pertencimento se exprime da fala de P4, *“A gente não tem como tá nessa área e ser individualista, porque a gente não é dono da razão, a gente hoje trabalha na área de trocas e experiências, com colegas de trabalho que discutem sobre a melhor forma de realizar os projetos, precisamos trabalhar em conjunto com a escola, com os alunos...”*. Para ambas, frequentar o ambiente escolar e as trocas que o meio permite são essenciais na construção do ser professor, sendo elas experiências positivas e negativas do processo de integração do grupo social e da instituição.

É importante lembrar das considerações de Freire (1987), quando explicita que a busca de ser mais não pode ser realizada no isolamento ou individualismo das ações, essa busca em comunhão e solidariedade para a transformação (CASSÃO et. al. 2017). Nesse entendimento, segundo Nóvoa (1995) fica evidente a importância do apoio que um docente concede ao outro durante o trabalho de docência compartilhada. Tendo com quem dividir as angústias e o trabalho de cada dia, os docentes podem observar e refletir mais intensamente o seu eu docente, e a sua prática pedagógica. Contar com um parceiro em sala de aula não significa uma subtração ou uma divisão matemática, mas sim uma troca de experiências, uma adição ou até mesmo uma multiplicação do trabalho, uma corresponsabilidade com a vida.

Para P4, houve mudanças profundas em seu perfil como docente em consequência das limitações que a profissão apresenta, ela pontua a questão sócio-política da autonomia do docente em relação a sua atuação em sala de aula e também levanta aspectos da idealização de autoridade. O ambiente da sala de aula não é isolado do mundo, assim como a identidade pessoal não é isolada da identidade profissional, tornando-se necessário discutir questões políticas, sociais e culturais na escola que permeiam o cotidiano e influenciam, quase diretamente, a atuação docente.

Eu acho que individualidade a gente tem cada vez menos, porque cada dia nossa autonomia é retirada em sala de aula [...] eu sempre fui uma professora que não quer ser autoritária, eu não gosto de gritar com os alunos e gosto de conversar com eles. [...] Mas a gente vai se desgastando, eu não tô a tanto tempo na rede e eu entrei de um jeito, com um perfil, e hoje meu perfil é outro. [...] Eu tenho uma personalidade quanto professora, eu tenho uma personalidade que tenta ao máximo atingir os alunos e fazer coisas diferentes. (Transcrição de entrevista – P4)

Novais (2004) questiona em sua obra se é possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário, nesse sentido, considerando a colocação de P4, revela-se que a intencionalidade

de ter autoridade do professor vista como poder legitimado pelas partes envolvidas - alunos e professores - a qual se desenvolve a partir da aliança entre o conhecimento e a experiência na condução da classe, buscando orientar os alunos. Por tal razão, exprime-se o sentimento de incorporar um ensino que seja real e prático, que busca a compreensão de significados relacionando-os às experiências anteriores e vivências pessoais dos alunos.

Embora o termo identidade, do ponto de vista etimológico, remeta a uma perspectiva essencialista e unitária da identidade, o significado atual do termo ressalta o caráter construcionista das identidades (GARCIA, 2010), significado que foi usado nesse estudo. Foram abordados quatro pontos pelas professoras entrevistadas: a identificação com a profissão durante a formação inicial, identificação social, recortes acerca da autoridade em sala de aula e condições sócio-políticas da educação.

Observa-se que a identificação com a profissão durante a formação inicial está relacionada com a intenção do aluno em seguir a carreira docente logo nos primeiros anos do curso de graduação, de acordo com as falas dos participantes, e este processo se faz presente como parte da construção da identidade profissional docente. Portanto, a identidade e saberes docentes (TARDIF, 2010) são temáticas que estão intimamente relacionadas. Do mesmo modo que a identidade se constrói a partir de relações sociais, vivências e experiências ao longo da trajetória do professor em formação ou já formado, o mesmo ocorre com a construção dos saberes. Assim, as experiências anteriores, também chamadas de aprendizagens pela observação, é um dos elementos que compõem a identidade docente e faz parte da sua construção, desse modo, faz-se afirmativo a frase que o professor ensina como viu ensinar.

À vista disso, a identidade é construída em consequência e reflexo da influência de um determinado contexto histórico, cultural e social, no qual o docente se desenvolve profissionalmente por meio da interação entre a dimensão subjetiva e a dimensão objetiva, que se confrontam em todo o contínuo processo de socialização e construção do profissionalismo (MELLINE, 2020; TARDIF, 2010; FLORES, 2010).

6.2 Perspectivas do Estágio Supervisionado em Tempos de Distanciamento Social

Para que ocorra a formação de um professor pesquisador reflexivo de sua prática docente, é necessária a criação de um ambiente favorável. Neste âmbito, a importância do estágio é muito discutida no processo de formação do professor (PIMENTA, 2004; SILVA, 2004), pois este deve ser um campo onde ocorra análise, investigação e interpretação crítica,

servindo, assim, como uma busca para responder às situações que desafiam o aluno estagiário na educação, e auxiliando o professor a reconhecer-se ou não na profissão.

As professoras entrevistadas apresentaram diferentes visões do processo de recepção dos estagiários durante o ensino remoto. P4 sinaliza para o aumento do trabalho do professor, que já sofria com alta demanda no período não presencial. Discutiremos no próximo tópico o aumento de demanda do professor na escola, no entanto, nota-se aqui que a interação extremamente necessária para o processo de formação de professores e interação entre a instituição de ensino superior com a comunidade é defasada pela ausência de suporte ao professor preceptor do estágio supervisionado.

O trabalho pro professor aumenta demais quando a gente recebe estagiários, especialmente na pandemia, porque era muito difícil fazer os estagiários cumprirem suas regências por conta do remoto. [...] toda vez que eu tinha que fazer algum tipo de interação, era uma aula que eu precisava duplicar. Porque eu falo duplicar, eu ficava com receio de deixar eles seguirem a matéria que eu não tinha dado, então eles sempre vinham como uma complementação, um reforço, raramente eles vinham com um conteúdo do zero, porque eu ficava com medo, por causa da falta de experiência e eu precisar complementar. Então eu preferia que eles complementassem, então, a gente sempre trabalhava com coisas paralelas *pra* garantir ali minimamente o aprendizado. (Transcrição de entrevista – P4)

Ainda sobre a recepção dos estagiários da UFSCar, P2 relata que é professora receptora há anos, mas trouxe o sentimento de receio, também expresso pelas demais entrevistadas, sobre a interação com os discentes em regime estritamente remoto.

Então, eu sempre recebi estagiários, não só aqui na escola integral, mas quando eu tava na outra escola também eu sempre tive. Sempre gostei muito de ter estagiários, porque além deles aprenderem eu sempre gostei muito, então, sempre trabalharam comigo, eu apresentava o guia para eles e o que ia ser dado, eles me ajudaram desde a sugestão de pauta, em relação a provas, roteiros híbridos... não é a mesma coisa estando no presencial, mas tive uma troca muito grande com eles. (Transcrição de entrevista – P2)

A qualidade do ensino remoto, preocupação manifestada na fala da professora, é tópico de discussão em estudos e notícias. A revista de Jornalismo Científico e Cultural da Universidade de Brasília no artigo “*Ensino remoto para todos. Qualidade para quem?*”, Pires avalia que estava em processo o desmonte da educação antes da pandemia, que afeta tanto a escola pública, como também a privada de forma generalizada, mas em graus diferentes. A principal conclusão é que o ensino remoto é excludente e agrava a qualidade da educação pública e a desigualdade educacional, não garantindo os direitos fundamentais previstos legalmente e quanto ao processo de ensino-aprendizagem, a autora cita Freire: o encontro e a

troca socializadora juntamente com a mediação pedagógica do professor são fundamentais à aprendizagem e também ao desenvolvimento do aprendiz.

Nessa conjuntura, as instituições públicas continuaram com os processos burocráticos, formativos e de intercâmbio entre instituições enquanto, de outro lado, a professora se vê atarefada em meio às contradições que resultam desse processo. Os estagiários só são mais uma demanda que se soma, esvaziando o processo de compartilhamento da construção da formação docente como característica do estágio.

O estágio supervisionado remoto era algo muito complexo e sem aceitação antes da pandemia de covid-19. Agora, no entanto, (quase) todos os cursos tentaram realizar estágios supervisionados a distância – através do ensino híbrido. Como fazer isso na prática foi, e ainda é, um processo composto por questionamentos do lado de discentes e docentes, o pouco que se encontra na literatura pontua que o mais difícil desse processo é a gestão do estágio supervisionado no modelo remoto. O aluno precisa produzir uma série de documentos, comprovações e relatórios de atividades. Ter uma plataforma específica para realizar esse processo faz toda diferença (FERRAZ et. al, 2021). No contexto desse estudo, as professoras tiveram liberdade para estabelecer quais atividades realizar durante o estágio supervisionado remoto. P1 narra a dinâmica entre a integração da comunicação com seus estagiários e as estratégias utilizadas.

Principalmente no estágio, eles entravam comigo na sala e assistiam comigo a aula que eu estava passando para os meus alunos e a gente fez umas gambiarras tecnológicas para isso dar certo. E aí, eles conseguiam assistir essas aulas que eu estava dando e depois a gente sempre conversava um pouquinho sobre o que tinha acontecido, tinham poucos alunos, tinham salas bem participativa e tinham salas que eu falava sozinha, mas a gente conseguia discutir um pouco depois. E eu colocava eles pra dar aula porque é o principal estágio. (Transcrição de entrevista – P1)

Essas questões implicam observar alguns aspectos quando se opta pelo ensino remoto emergencial. O primeiro deles está nas reais condições de promoção do ensino e efetivação da aprendizagem. Promover o ensino implica, entre outras questões, a formação de professores para atuar nesse novo formato, pois todos os elementos estruturantes do fazer docente necessitam de reconfigurações (FERREIRA, 2021). O planejamento para uma aula presencial não se assemelha ao planejamento para o ensino remoto e, embora exista um arsenal de ferramentas e interfaces digitais, os professores pouco os dominam e sentem dificuldade em utilizá-los nas suas aulas. E, quando fazem uso, nada garante que efetivem condições reais de aprendizagem.

Em relação ao contato direto com os estagiários, P3 garante que não estava satisfeito com interação limitada e atividades propostas junto aos discentes. Novamente, a questão de suporte ao professor entra em questão, junto com o tempo limitado de aprendizado.

[...] com o contexto remoto, com vocês não podendo ir presencialmente [...] e a maior parte que eu dediquei foi fora do horário de trabalho sem ser o que vocês estavam assistindo ou ministrando aula e achei que o contato entre a gente faltou bastante. E acredito que eu não tenha dado um suporte adequado pros estagiários se sentirem inseridos na escola, assim, eu tentei ao máximo mostrar como estava o ensino remoto, nas aulas de regência colocar lá vocês pra ver pra quem que tá dando, ter uma participação deles, com a gente lá a participação deles é maior, ver quem tá prestando atenção ou não, ver as carinhas de dúvida. E facilitar pra vocês... eu acredito que receber estagiário no contexto da pandemia, assim pra gente ter que se esforçar, pra propor atividades pelo número de horas, ver atividades que vocês propunham e adequar a escola, e o tempo de estágio foi pouco e a gente não tinha contato, a gente não tem contato, só por mensagem ou email. (Transcrição de entrevista – P3)

Nas falas das entrevistadas P3 e P1, ambas ressaltam que os professores em formação que não frequentaram o ambiente escolar presencial estão em desvantagem em relação aos que tiveram essa oportunidade. A compreensão do cotidiano escolar e até o entendimento como parte daquele grupo social faz-se necessário na construção da identidade profissional docente. Além disso, a interação com os alunos é prejudicada, pois há um distanciamento implícito com a sala e as dinâmicas aluno-aluno, professor-aluno, professora-escola e aluno-escola.

Quem fez o estágio online e nunca fez o estágio presencial [...] vai ser difícil. Porque quando você tá online, seu maior medo é ficar falando sozinha, pô, não vou alcançar ninguém? [...] Isso também acontece na sala de aula, às vezes a gente prepara uma aula com tanto carinho e a sala tá um caos, [...] um aluno que esteja se dedicando a prestar atenção em você e a sala um caos, você perde seu tempo todo dando bronca na sala que está um caos e esquece daquele um aluno. Então, quem teve o estágio remoto tenha essa dificuldade em lidar com a interação entre eles, aconteceu super pouco quando eu tava dando aula e com salas específicas, eu estava com dez turmas e duas ficaram conversando entre si no chat. Mas a interação entre eles presencialmente nem se compara com o remoto, acho que seria a dificuldade. (Transcrição de entrevista – P1)

O ensino remoto traz implicações para o estágio online quando pensamos nas possibilidades formativas com alicerces na relação universidade e escola. As interações estabelecidas entre essas duas instâncias formativas trazem aprendizagens significativas para esses sujeitos, implicando em processos reflexivos que ultrapassam a dimensão individual, pois “necessita incorporar o dado dos outros e, desse modo, ampliar possibilidades concretas de trabalho coletivo” (AROEIRA, 2014; FERREIRA, 2021). A impossibilidade de realizar o estágio nas escolas e, conseqüentemente, perder essa interação entre os sujeitos

desse processo poderá comprometer esse movimento formativo, restringindo as possibilidades de ampliar o olhar investigativo sobre a docência (FERRAZ, 2021).

Por outro lado, na perspectiva dos estudos de Ferraz (2021) e Ferreira (2021), é preciso registrar que o ensino remoto fomenta um processo de ressignificação pela reconfiguração curricular das proposições dos cursos de licenciatura, para garantir a formação dos alunos da graduação em um contexto emergencial, temporário e adverso. Contribui, também, para potencializar a vivência dos comportamentos e culturas vivenciadas em ambiente virtual; desconstrução da ideia de transposição do ensino presencial para o ensino remoto - ao contrário, exigiu mudanças na forma de mediar o conhecimento e de construí-lo; práticas e metodologias tiveram que ser inovadoras para atender o contexto digital.

O ensino remoto também ressignifica nossas possibilidades de rever a formação, viabilizando trilhar outros caminhos que, ao mesmo tempo, permitiram reconstruir nossos saberes e transmutar aprendizagens e cumpre seu papel no contexto pandêmico.

Assim como P1 e P3, a entrevistada P4 também utilizou de reuniões só com os estagiários fora das aulas para estabelecer combinados e alinhamento de expectativas sobre a realidade do contexto da escola e da atividade do estágio em si. Ela ainda pontua que considera como aspecto positivo os professores em formação presenciarem os processos burocráticos internos da escola.

[...] eu nunca menti pra eles, nas nossas reuniões eu sempre falava pra eles dos problemas que eu estava enfrentando é isso que tá acontecendo, não posso fazer isso com você porque a direção não quer, porque desse jeito não vai funcionar. Acho que ajudou no sentido porque eles viram o podre por trás, porque quando eles viram estavam no presencial, eles só pegavam o superficial e o dia de sala de aula pontual, a relação professor e aluno, mas com o presencial eles tiveram acesso ao que está por trás disso. Eles tiveram acesso às burocracias, as dificuldades que a gente enfrenta, eu acho que nesse sentido contribuiu demais e vão para o dia a dia em sala de aula com menos possibilidade de quebrar a cara. (Transcrição de entrevista – P4)

Ferraz (2021) discute que o elemento formativo inerente ao estágio supervisionado o posiciona como eixo fomentador de reflexões e problematizações a respeito das práticas didático-pedagógicas do processo ensino-aprendizagem e das ações individuais e coletivas forjadas no contexto escolar. No contexto de insuficiência de desempenho em que o estágio foi proposto, houveram travas impostas ao trabalho do professor supervisor. No entanto, ao inserir os estagiários diante as condições postas, como questões burocráticas, de vivenciar os desafios e contradições que os professores passam no seu trabalho, o objetivo do estágio também foi alcançado.

Quando questionada sobre os benefícios do estágio supervisionado no ensino remoto, P4 enxerga como um ponto interessante a ser adicionado a formação de professores pois essa já era uma demanda que se encontrava pendente dentro do contexto educacional.

Eu acho que por um lado foi bom lidar com a tecnologia e os recursos disponíveis para educação que a muito eram cobrados pra gente usar nas aulas e a desculpa era que não tinham formação, não tínhamos tempo e tal, nesse ponto, vocês já estão tecnologicamente inseridos, mas faltou a parte do dia a dia, mas não creio que haja necessidade de uma outra formação, vocês vão ter suporte de coordenador e dos professores [...]. (Transcrição de entrevista – P3)

Ainda que a fala de P3 passe a sensação de avanço em relação a TDIC diante do processo de ensino-aprendizagem, autores como Ferreira e Barbosa (2020) e Galizia et.al (2022), afirmam em seus trabalhos que “do planejamento e ao desenvolvimento de atividades no ensino remoto emergencial, o uso de TDIC diante de um ensino ainda possui aspectos do tradicional”. Esse ponto pode ser observado em diversos momentos na fala das professoras entrevistadas em que destacam situações de dificuldade na elaboração das atividades e até saturação dos processos já propostos aos alunos.

P3 também aponta o isolamento e a responsabilidade das professoras preceptoras sentiram ao como cuidar de todas as demandas do estágio supervisionado, dos estagiários e suas próprias ações de serviço, sem o devido respaldo institucional. O que parece autonomia e liberdade na verdade é uma responsabilização velada.

Foi bem desafiador supervisionar com estagiários não presenciais, acho que faltou mesmo a presença na escola, saber como é o dia a dia, saber o perfil dos nossos alunos sem ter o contato direto, porque por um vídeo é uma coisa, agora está ali com eles e os tempos escolares... então não sei se foi tão efetivo pra vocês como eu gostaria. Porque quando estamos na universidade nós temos uma expectativa de como funciona uma escola pública e tem muita diferença de como funciona uma escola pública e outra, seja perfil de aluno, seja material, seja infraestrutura da escola e acho que faltou um pouco disso, dessa convivência. [...] O desafio maior foi aproximar vocês do contexto escolar, até mesmo do funcionamento de contato de coordenação, direção, das cobranças que a gente tem como professor, de desempenho, de ter que cumprir um certo número de habilidades pros alunos desenvolverem e não ter tempo, as dificuldades disso mesmo, se vocês estivesse lá no dia a dia talvez estivessem percebido melhor esse tipo de relação que a gente tem na escola. (Transcrição de entrevista – P3)

Em razão disso, é importante frisar a divisão de responsabilidades entre os sujeitos do estágio supervisionado: professor supervisor, estagiário e o professor orientador. Estes precisam manter uma relação que favoreça um cenário de compartilhamento da construção da formação docente inicial de modo que construam atividades.

As narrativas expostas neste estudo mostraram que a pandemia exigiu mudanças nos modos de organizar e desenvolver os estágios supervisionados, em específico no contexto do município de São Carlos e da UFSCar. Propor o desenvolvimento do estágio supervisionado no ensino remoto emergencial evidenciou ser um campo bastante desafiador para professores formadores e para os estagiários, sobretudo quando se perspectiva um percurso formativo crítico e reflexivo (FERRAZ, 2021).

Além disso, o ensino remoto foi um contexto de ensino totalmente novo para professores acostumados apenas com o ensino presencial e, esperava-se que em sua implementação abrupta, o uso de recursos didáticos tecnológicos e plataformas de aprendizagens digitais fossem amplamente utilizados e desbravados para novas tecnologias. Contudo, raramente eram utilizadas questões de estrutura social e institucional, o que influenciou amplamente nesse aspecto. Buscou-se estruturar processos mais assertivos dentro da qualidade na educação a ser ofertada e as possibilidades de aprendizagens a partir deste cenário. Por outro lado, desenvolveu-se aspectos da construção de muitas aprendizagens da docência relacionadas às incertezas que pairam sobre a profissão.

6.3 Ensino Remoto e Processos de Ensino-aprendizagem

As professoras entrevistadas levantam um ponto recorrente, o processo de transição para o ensino remoto e fechamento das escolas públicas impactou diretamente a forma de comunicação assertiva entre os alunos e responsáveis com professores e escola, considerando as limitações físicas, sociais e econômicas estabelecidas pela barreira da tecnologia. No contexto do estado de São Paulo, foram disponibilizadas diversas plataformas de apoio ao docente e aos alunos que permitissem a realização do ensino remoto. As plataformas como Secretaria Escolar Digital - SED, Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, Centro de Mídias da Educação de São Paulo - CMSP e Aplicativo Diário de Classe, são espaços onde educadores puderam encontrar orientações relacionadas ao funcionamento do ensino remoto.

Contudo, meios de comunicação mais populares foram usados pelas professoras para permitir o fluxo de comunicação entre os colegas de trabalho, alunos e pais. Ao ser questionada sobre como se deu a comunicação entre os diferentes atores educacionais envolvidos neste período, P4 disse:

Na pandemia, a nossa carga de trabalho triplicou [...] em 2020 ainda não tinham estabelecido o CMSP como plataforma oficial. Umhas escolas adotavam o meets como plataforma oficial, outras adotavam o WhatsApp, algumas faziam monitorias semanais pelo meets, outras só plano de ensino [...] cada escola era uma demanda diferente, eu atendia telefone e respondia

mensagem 11 da noite, e acumulava para amanhã... E era um trabalho de a todo momento você justificar que estava trabalhando, você tinha que provar a todo momento que você tava realizando seu trabalho. Então eram muitas planilhas *pra* responder por semana, planos de aula *pra* enviar, aí você tinha que fazer um formato pro aluno que tá remoto, um formato pro aluno que não tá conseguindo acompanhar online [...] A gente tinha que ajudar os professores mais velhos que não tinham tanto contato com a tecnologia. (Transcrição de entrevista – P4)

Nos trabalhos de Gouvêa (2016), no que se refere à sobrecarga de trabalho e à saúde dos professores, em relação a fala de P4 sobre o aumento do fluxo de trabalho, existem dois elementos determinantes para o surgimento de processos que contribuem para o adoecimento no campo da docência perante a pandemia. O primeiro é a diminuição ou a falta de tempo livre fora do trabalho para outras atividades da vida e para o lazer, o outro é a realização do trabalho em condições de estresse, que pode levar a implicações previsíveis para a saúde.

Trabalhos recentes, como de Andrade (2020), conferem veracidade a intensificação do trabalho docente e traz preocupações sobre a saúde mental dos docentes. O professor sente-se sobrecarregado e são muitos os fatores que contribuem para o aumento das tarefas, pois a rotina do professor só aumentou na pandemia que consiste em gravação de vídeos, slides, e material para serem distribuídos para alunos que não tem acesso a internet e também as tecnologias como celulares, computadores ou tablets. Para além disso, P4 ainda pontua a dificuldade que colegas de trabalho portavam em relação a tecnologia e como essa demanda também caiu sobre os professores com maior facilidade com os meios tecnológicos.

Em relação ao processo de comunicação online, P1 relata o processo para chegar até os alunos:

Eu comecei em 2020, que eu comecei e logo entrou em pandemia, eu que fiz meus grupos de WhatsApp porque tinha poucas turmas, eu montava aula online e mandava exercícios pelo google forms. Eles não precisavam entrar em nenhum outro lugar, só entrar lá e responder pelo grupo do Whatsapp. (Transcrição de entrevista – P1)

Na fala de P4 e P1 identificamos a necessidade de uma comunicação fluida que desenvolva o processo de aprendizagem, bem como contempla a realidade de todos os agentes responsáveis e agentes alvo do processo de ensino. A comunicação representa um dos fenômenos essencial no processo educacional, e em relação aos métodos utilizados pelas instituições de ensino que atuavam, as professoras entrevistadas demonstram a dificuldade diante à forma com que foram estabelecidas - ou não foram, muitas vezes - segundo o relato de P4, assim como o sentimento de abandono pelo sistema.

Ainda segundo o relato expressado por P4, a sensação de desamparo dentro da profissão em relação a dificuldade com o digital apresentada pelos colegas, é um aspecto novo dentro do cenário educacional brasileiro dentro deste e outros âmbitos da profissão. Nesse sentido, P2 trouxe que *“Acho que vocês (estagiários em modalidade remota) saem como uma vantagem, porque ninguém imaginava esse contexto acontecer.”* refletindo que foi uma vantagem para os professores em formação o contato com a tecnologia e seus métodos de ensino, interação e produção total do processo de ensino-aprendizagem no ambiente virtual.

Dessa forma, sabe-se que os professores da Educação Básica no Brasil demonstraram estar muito ou totalmente preocupados com o desenvolvimento do ensino remoto e essa preocupação é o resultado de um conjunto de incertezas acerca da situação em que os professores se encontram e envolvem as dificuldades referentes aos aprendizados de recursos tecnológicos e aumento da jornada de trabalho. E a negligência para com as vivências dos professores que provoca a sensação de descaso das autoridades educacionais, que em sua essência tem a responsabilidade de zelar por esses profissionais, se torna um fator adicional às dificuldades enfrentadas por eles.

À vista dessa problemática, P3 pontua que *“Cada professor ali no seu, a não ser os projetos que tínhamos que desenvolver juntos e aí a gente se ajudava, ou então uma dificuldade com equipamento ou tecnologia, a gente se ajudava sim.”* Essa fala também sinaliza que o isolamento docente aumentou e, embora todos estivéssemos sofrendo das mesmas consequências, com dificuldades semelhantes, houve um processo de retração do coletivo.

Em relação aos alunos, P4 também pontua que apesar da geração ser considerada a mais relacionada e ativa na internet, existem dificuldades básicas nas plataformas de comunicação que fogem do lazer. A incapacidade em “ler” o mundo digital e mexer com a tecnologia moderna, principalmente com relação ao domínio dos conteúdos da informática como planilhas, internet, editor de texto e desenho de páginas web.

Os alunos usam muito porcamente a tecnologia, eles são muito travados, pra você pedir pra compartilhar um arquivo por bluetooth, nossa senhora, “mas o que é isso?”. Eles têm muita dificuldade, o analfabetismo digital é muito grande. (Transcrição de entrevista – P4)

À vista disso, Marc Prensky (2001) cunhou o conceito de nativos digitais para descrever a “geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na Web”. Uma das principais características observadas em relação a geração dos nativos digitais diz respeito a aprendizagem, segundo Mattar (2010) em Pescador (2010), acontece de forma interativa e baseada em suas descobertas, ou seja, eles aprendem fazendo. A Geração Y,

a necessidade de um ensino remoto e o conflito geracional alteraram os rumos da Comunicação e da Educação. Portanto, evidencia-se a urgência de uma transformação pedagógica e curricular, uma vez que a Educação assume um novo papel de usuários das novas TIC para acolher nativos digitais e imigrantes digitais (COELHO, 2018).

Coelho et al. (2018) afirma em seus estudos que para o imigrante digital, como o professor, a tendência é buscar maiores informações e entendimento sobre as TICs, mas isso só se efetiva quando ocorre uma relação de interesse além da usabilidade. Enquanto para o nativo digital a tendência é interagir mais com as novas mídias, todavia, isso não o impossibilita de atenuar sua relação com a tecnologia e não ter domínio dos recursos disponíveis. Segundo Ludovico et al. (2020), os alunos apresentam dificuldades de acesso à Internet e alegam que em diversos momentos se distraem utilizando aplicativos de relacionamentos e não acessam a aula nas plataformas digitais, falas que refletem que questões sobre a usabilidade seletiva: o interesse ou a vivência na tecnologia não é intrínseco ao conhecimento.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem e comportamental dos alunos, quando questionada sobre os métodos que aplicou no ensino remoto, P3 descreve suas ações com os grupos de Ensino Fundamental II e Médio:

Eu colocava o roteiro de atividades no classroom, tanto pra ciências quanto para biologia, aí os alunos assistiam, tinham textos, vídeos, imagens e exercícios aí na aula seria mais pra tirar dúvidas e explicar o que era pedido, porque eram aulas de meia hora só para explicar o roteiro de estudo. Na parte de práticas, era um experimento proposto com materiais que se tem em casa, que eles poderiam fazer se tivessem e na parte teórica, era o roteiro, com atividades do currículo em ação, textos de apoio e vídeos de apoio. [...] Acredito que a aprendizagem dos alunos não foi efetiva. (Transcrição de entrevista – P3)

Nesse contexto emergente de mudanças entre ensino presencial para o ensino remoto, assim como relatou P3 e as outras professoras entrevistadas, a escolha por atividades unidirecionais e sem mediação do professor foi a alternativa encontrada para esse momento de urgência. Em consequência disso, o resultado inicial foi a produção de recursos técnicos, como vídeos, roteiros e aplicação de questionários online com finalidade de validar o conhecimento adquirido e construído. Observamos também a ausência da possibilidade de estabelecer laços entre professor, aluno e conhecimento que, segundo a psicanálise, produz efeitos de reconhecimento dos sujeitos e de autoria nos processos de ensino e aprendizagem (CHARCZUK, 2020).

A impossibilidade de compartilhamento da escola como espaço físico tradicional exige que a sustentação do laço possa se dar de outras maneiras e tendo que contar com o intermédio

das tecnologias digitais. Mais do que centrarmos no debate sobre os recursos tecnológicos em si, propomos que o questionamento acerca dos modos de sustentar a interação no ensino remoto inscreve-se como grande desafio (CHARCZUK, 2020). Nesse contexto emergente de mudanças entre ensino presencial para o ensino remoto, assim como relatou P3 e as outras professoras entrevistadas, a escolha por atividades unidirecionais e sem mediação do professor foi a alternativa encontrada para esse momento de urgência. Em consequência disso, o resultado inicial foi a produção de recursos técnicos, como vídeos, roteiros e aplicação de questionários online com finalidade de validar o conhecimento adquirido e construído. Observamos também a ausência da possibilidade de estabelecer laços entre professor, aluno e conhecimento que, segundo a psicanálise, produz efeitos de reconhecimento dos sujeitos e de autoria nos processos de ensino e aprendizagem (CHARCZUK, 2020).

A impossibilidade de compartilhamento da escola como espaço físico tradicional exige que a sustentação do laço possa se dar de outras maneiras e tendo que contar com o intermédio das tecnologias digitais. Mais do que centrarmos no debate sobre os recursos tecnológicos em si, propomos que o questionamento acerca dos modos de sustentar a interação no ensino remoto inscreve-se como grande desafio (CHARCZUK, 2020).

Quanto a vivência entre o final do ensino remoto e volta ao presencial, bem como seu reflexo, P1 diz:

Quem está entrando agora no primeiro ano, eles estão testando limites, eles desaprenderam a ir na escola, desaprenderam a estudar. Eu passo coisa na lousa pra copiar e dou o visto, depois dou a nota baseada na quantidade de visto. Dou exercício, visto e depois dou a nota. Eu não trago para minha casa, não tiro, né? Porque eu gosto que eles tenham tudo no caderno, então, eu vou olhar o caderno e vou corrigir. Aí realmente, corrijo no caderno, dou visto, corrijo na lousa e aquele visto vale um ponto a mais, porque era exercício para nota e anoto tudo e, mesmo assim, tem aluno do primeiro ano que tá entrando agora na escola, que não faz nada, estão achando que ficaram 2 anos sem estudar e vão passar de qualquer jeito, eles ficaram 2 anos estudando de qualquer jeito... eles não sabiam nem a escola que passaram... Eles estão conhecendo os limites, acho que agora vão começar levar nota baixa e vão começar fazer algumas coisas. (Transcrição de entrevista – P1)

Ainda nesse conjuntura, P4 retoma em sua entrevista a frustração com o ensino remoto e a relação dos alunos:

A pandemia "*esfregou*" na cara de todo mundo que a escola não tem preparação nenhuma para lidar com situações desse tipo. Então... mesmo que "classroom deu super certo, CMSP deu super certo..." não deu! Porque até hoje se você colocar um aluno *pra* responder as perguntinhas do CMSP, ele não vai assistir a aula e vai responder qualquer para se livrar daquilo pra jogar e ver vídeo no youtube. (Transcrição de entrevista – P4)

No estudo de de Alves et al. (2022), resultados apontam que, após a pandemia, os estudantes tiveram um desempenho menor nos quesitos de alfabetização, leitura e fluência de leitura. Ainda complementam que “a pandemia trouxe prejuízos especialmente acentuados para os alunos que passaram pelo 1º e 2º ano (do ensino fundamental) na modalidade de ensino remoto, quando as escolas estavam fechadas ou com restrições. “Por outro lado, os alunos que liam adequadamente continuaram progredindo”. No entanto, ainda não se encontra dados na literatura sobre o comportamento dos alunos ou defasagens específicas por área de conhecimento.

A presença efetiva dos alunos também é tópico levantado pelas entrevistadas, P3 relata a preocupação em como manter os alunos motivados e garantir que eles participem das aulas e usem regularmente as ferramentas.

Os alunos não abriam a câmera, então no momento síncrono não dava pra saber se estavam assistindo a aula ou não. Aí eles colocavam o nome lá se estavam presentes, um ou outro colocava dúvidas no chat mas assim, a maioria estava “aprendendo tudo” sabe? Você está falando e eles “aprendendo tudo”.
(Transcrição de entrevista – P3)

Nessa perspectiva, a P4 também expos:

Quando eu comecei em 2015, eu levava um filme ou um negócio diferente, a galera amava. Quando tinha alguma coisa diferente, a gente ficava super contente e hoje o que eu percebo é que nada mais agrada os alunos. Eu trago documentários, quiz, joguinho... não sei o que acontece, não sei se eles estão saturados, mas nada anima mais os alunos... Me ajuda porque agora eu tenho oportunidade de trazer coisas novas, usar o classroom com eles, consigo tá muito mais próxima dele além da sala de aula, tem aluno que me manda mensagem no WhatsApp pra pedir ajuda... mas tá saturado [...] vem essa cobrança do acesso, mas ela não equivale ao acesso de fato que eles têm.
(Transcrição de entrevista – P4)

Os relatos de P3 e P4 são abordados por Ludovico (et al., 2020) e Spalding et al. (2020) em seus estudos, um dos maiores desafios na educação remota é manter os alunos focados e motivados, visto que o isolamento social forçado pode acarretar problemas de ordem emocional e de conjuntura social estrutural. Para tanto, foram utilizadas algumas ferramentas tecnológicas já existentes, a fim de manter o processo de ensino aprendizagem regular em funcionamento, afetando o “mínimo possível” o interesse dos alunos. Logo, qual a qualidade do ensino que estamos entregando?

Em Saraiva e Veiga-Neto (2009) apontam que as atividades remotas retomam alguns elementos da disciplina, é necessário o envio de evidências de desenvolvimento de atividades não avaliativas, que funcionam como uma forma de controle do uso do tempo, por outro lado,

na Educação a Distância, as atividades a serem desenvolvidas são, na maior parte das vezes, a demonstração de atingimento das metas de aprendizagem - avaliações, por exemplo (SARAIVA et al. 2020).

As diversas questões e os desafios para a Educação Básica e para a docência levantados acerca da educação remota, não motivaram a paralisação dessas atividades. Encontramos poucas justificativas que fogem de frases motivacionais ou mecanicistas que aparecem em materiais de estudo, para a necessidade de dar continuidade às atividades remotas mesmo com a suspensão das aulas presenciais. A justificativa para manter o funcionamento em momento de crise sanitária mundial é para “evitar danos” - nunca evidenciado quais seriam esses. Segundo Saraiva et. al. (2020), há consenso entre especialistas que o “ensino remoto não substitui o presencial, mas, ao menos, contribui para minimizar os danos causados pela suspensão das aulas”.

Além disso, não é de hoje que sabe-se da vulnerabilidade social que se encontram parte significativa dos jovens em fase escolar, em que o acesso a Internet é impedido. As professoras entrevistadas têm duras críticas sobre a ausência de contexto das políticas educacionais com a realidade dos alunos da instituição em que atuam, P1 alega:

Agora parece que a diretoria tá exigindo que os alunos tenham um aplicativo X no celular (para realizar atividades da disciplina Projeto de Vida)... eu não tenho direito porque não dou essa aula... mas estão exigindo, mas não dá pra exigir um aplicativo. Se você não tiver o aplicativo, não fizer as atividades dele, você vai ficar sem nota... Não dá pra exigir, o aluno não tem... O aluno não tem comida dentro de casa. A escola fica na Cidade Aracy, é uma escola considerada de periferia, a gente queria colocar uniforme custando 25 reais e eles não tinham dinheiro. (Transcrição de entrevista – P1)

À vista disso, P4 também expõe:

Acho que é ingenuidade nossa pensar que todo mundo tem um computador em casa, imagina um professor prestes a se aposentar, que não tem filhos mais jovens, por quê ele teria um computador em casa? Não sei qual a demanda deles, a maioria nem tinha computador, a maioria que tinha um celular super básico e precisou instalar 30 aplicativos, eu imagino que pra alguns professores foi muito mais difícil do que para outros. (Transcrição de entrevista – P4)

Em Saraiva et al. (2020) há um excerto de Salman Kahn em entrevista, o fundador da Academia Kahn em que disponibiliza artigos e vídeos educativos gratuitos online. Em discussão sobre as vantagens e as desvantagens da utilização de ferramentas digitais, ele considera a dificuldade de trabalhar de modo remoto em escolas públicas devido a ausência de recursos aos alunos, evidenciado por desigualdades entre escolas públicas e privadas. Ainda

segundo Khan, “as crianças têm muito a perder com escolas fechadas, da socialização ao próprio conhecimento, no caso das mais pobres”.

Sampaio (2020) e Julião (2020), destacam que o principal desafio foi promover educação igualitária para todos os cidadãos brasileiros, por questões como o acesso a equipamento e internet, manejo adequado dos sistemas, treinamento. Os professores têm um duplo desafio, que se concentram em se adaptar à nova realidade imposta por tempo indeterminado e garantindo a qualidade do serviço prestado. A pandemia serviu de mediador para exaltar as fraquezas apresentadas pelo sistema de ensino e que são necessárias transformações que acompanhem o avanço tecnológico mundial. Cada estado brasileiro tem suas particularidades e problemas sociais e educacionais, e todos esses aspectos devem ser levados em consideração de forma a implementar um novo modelo educacional que atenda às necessidades dos discentes de forma igualitária (SARAIVA, 2020).

Muitos professores e estudantes depararam-se com pontos desafiadores, tais como o uso integral das ferramentas tecnológicas para continuidade do processo ensino aprendizagem, bem como para manutenção da comunicação entre ambos. Inserir as tecnologias digitais em todos os campos da vida atualmente fez com que professores e alunos saíssem da sua zona de conforto, visto que professores precisam se familiarizar com as novas ferramentas e assumir integralmente o papel de mediadores do aprendizado, enquanto alunos precisam ser mais independentes e responsáveis pelo que aprendem

A principal dificuldade no ensino remoto foi o processo de adaptação tendo em vista que a grande maioria das escolas não têm como se estruturar, seja por problemas logísticos, financeiros, ou até mesmo de treinamento dos profissionais para aprenderem a manusear os novos sistemas de educação digital. O número de professores que não dominam nenhuma ferramenta digital demonstra a urgência em se integrar à tecnologia na formação continuada, a fim de desenvolver as habilidades necessárias para prosseguir no avanço educacional.

Observa-se também que as diversas condições socioeconômicas diferentes em todo o território nacional junto com a falta de internet, tornou o principal desafio promover educação igualitária para todos os cidadãos brasileiros, por questões como o acesso a equipamento e internet, manejo adequado dos sistemas, treinamento Santana e Sales (2020).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia acelerou a adoção da virtualização do ensino, levando as instituições educacionais a repensarem suas práticas e explorarem novas formas de envolver os alunos. Essa experiência desafiadora pode ajudar a moldar o futuro da educação, à medida que os educadores utilizam as lições aprendidas para aprimorar seus métodos de ensino e incorporar elementos virtuais de forma complementar ao ensino presencial.

Durante a pesquisa, inicialmente buscamos compreender a percepção das professoras supervisoras em relação aos estagiários, porém, acabamos identificando aspectos relacionados às percepções individuais de cada entrevistada. Ficou evidente que as professoras demonstravam preocupação com os estagiários, assim como com os alunos do ensino básico. Suas preocupações se concentravam em saber se os estagiários estavam atingindo os objetivos de sua formação, mas menos enfatizavam a reflexão sobre como esses profissionais estavam moldando sua identidade docente. Além disso, a efetividade do estágio remoto dividiu opiniões, com a experiência presencial sendo considerada de extrema importância para o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

No que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem durante o estágio remoto, as entrevistadas destacaram a produção de roteiros, formulários e o uso de plataformas digitais como o Google e o WhatsApp, bem como o Centro de Mídias, que demandam muito trabalho. Percebeu-se que o ensino nesse contexto tornou-se mais unidirecional, apesar da ideia de promover a autonomia do aluno. A falta de interação direta com o professor foi apontada como uma lacuna significativa.

Outro ponto levantado foi a comunicação e o contexto social da instituição de ensino e dos alunos durante o ensino remoto. As entrevistadas ressaltaram a sensibilidade dessa questão, uma vez que a exigência de meios de comunicação virtual para os alunos e responsáveis contrastava com a realidade de insegurança alimentar, que é um problema básico de direitos humanos no Brasil.

Diante desses resultados, é essencial compreender as diversas questões que permeiam o contexto educacional a partir da perspectiva das professoras, que estão na linha de frente em diversas situações sociais e são a base da estrutura educacional. Essa pesquisa nos mostrou a importância de dar voz a essas profissionais e explorar mais a fundo suas percepções e experiências. Portanto, sugere-se que futuros estudos abordem exclusivamente a visão das

professoras supervisoras, permitindo uma compreensão mais abrangente e aprofundada das suas perspectivas.

REFERÊNCIAS

Alves, I.S.; Oliveira, J.B.A, e Hirata, G. **Perdas na pandemia: alfabetização, leitura e fluência de leitura - dados de Sobral**. Rio de Janeiro: Instituto Alfa e Beto/Idados, 5 de maio de 2022.

ANTIQUEIRA, L. M. O. R. Biólogo ou professor de Biologia? A formação de licenciados em Ciências Biológicas no Brasil. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 280–287, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2488>. Acesso em: 19 set. 2021.

ARAÚJO, M. S. et al. A Atualidade De Paulo Freire Em Tempos De Pandemia: Tecendo Diálogos Sobre Os Desafios Da Educação E Do Fazer Docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116610, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16610.009>. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 19 set. 2021.

BOEL, M.; ARRUDA, A. A. Narrativas Docentes E Discentes No Ensino Superior: Ensino Remoto Emergencial Em Tempos De Pandemia Da Covid-19 E A Relação Com A Cultura Digital. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 9963-9977, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-675>. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/23799>. Acesso em: 19 set. 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1ª ed. Porto: Porto Editora, 1994.

CASSÃO, P. A., CHALUH, L. N. Da solidão do trabalho docente à necessidade do trabalho coletivo na escola: relatos de professores iniciantes. **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 23, núm. 2, pp. 191-207, 2018.

CHARCZUK, S. B.. **Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia**. **Educação & Realidade**, v. 45, n. Educ. Real., 2020 45(4), 2020.

COELHO, P. M. F. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 5, n. 2, p. 88–95, 2012. DOI: 10.17851/1983-3652.5.2.88-95. Disponível em <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16621>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERRAZ, R. D. .; FERREIRA, L. G. Estágio Supervisionado No Contexto Do Ensino Remoto Emergencial: Entre A Expectativa E A Ressignificação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-28, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i4.8963. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8963>>. Acesso em: 29 jan. 2023.

FERREIRA, L. G. Reinventar A Docência: Problematizando O Tempo Da Pandemia No Estágio Supervisionado. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 1-25, 2022. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11008>>. Acesso em 29 jan. 2023.

FLORES, M. A. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores**. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p.182-188, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALIZIA, F. S. ; BIAZOLLI, C. C. ; VILELA, D. S. ; CARNIO, M. P. ; BRETONES, P. S. . Tensões entre educação tradicional e uso de TDIC no ensino remoto emergencial durante a pandemia. **ACTUALIDADES INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN**, v. único, p. 1-30, 2022.

GALINDO, W. L. W. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 24, no 2, 2004, p. 14-23.

GARCIA, M,M, Identidade docente. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

GARCÍA, C.M. Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. **Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia**, 1991.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** In: GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. Barequeçaba: Pedro & João Editores, 2010. Cap. 8. p. 81-101.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores - Saberes, Identidade e Profissão.** Campinas: Papirus, 2004.

JULIÃO, AL. Professores, tecnologias educativas e COVID-19: realidades e desafios em Angola. **Revista Angolana de Ciências.** Publicação Arbitrada, Semestral. Vol.2. No. 2. e020205, p. 01-25. Ano 2020.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

LÈVY, Pierre . **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. 5. reimp. São Paulo: 34, 2001.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educativas e profissão docente.** 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNIO, J. C. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Revista Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr.-jun. 2015.

LUDOVICO, FM, et al. COVID-19: Desafios dos docentes na linha de frente da educação. **Interfaces Científicas,** Aracaju, V.10, N.1, p. 58 – 74, Número Temático – 2020

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores,** Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em: <Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/exibir/1> >. Acesso em: 26 set. 2021.

MELLINI, C. K. e OVIGLI, D. F. B. Identidade Docente: Percepções De Professores De Biologia Iniciantes. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte) [online]. 2020, v. 2, e16364. Epub 03 Jun 2020. ISSN 1983-2117. <https://doi.org/10.1590/1983-21172020210117>.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação,** v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

- NOVAIS, E. L. **Linguagem & Ensino**. Vol. 7, No. 1, Pelotas, 2004.
- PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores - pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, S. G. (org) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. **Educação, identidade e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIMENTA, S. G., LIMA, M. S. L., **Estágio e Docência**. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTEL, Nara. O desenvolvimento e o futuro da educação a distância no Brasil. **Inc. Soc**, Brasília, DF, v. 10, n. 1, p. 132-146, jul./dez., 2016. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/download/4178/3648> Acesso em: 10 mar. 2020.
- PIMENTEL, Nara. Políticas públicas de educação a distância In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p.510-512.
- PIRES, C. Ensino remoto para todos. Qualidade para quem?. A Era das Desigualdades. **Revista DARCY**, v. 25, pp. 26-31, 2021.
- PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. On the Horizon. **NCB University Press**, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 29 de jan 2023.
- QUEIROZ, L. R. S. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia. **Claves** n. 2, p. 87 - 98. Novembro de 2006.
- RAFAEL ROSSI; SANTANA ROSSI, A. C. Ilusões Pedagógicas. **Revista GESTO-Debate**, v. 5, n. 01-12, 19 set. 2022.
- SAMPAIO, RM. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e519974430, 2020
- SANTANA, CLS; SALES, KMB. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, V.10, N.1, p. 75 – 92, Número Temático – 2020.

SANTINELLO, J. C.; FURLAN, M. L.; SANTOS, R. O. A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida. **Educar em Revista** [online]. 2020, v. 36. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.76042>>. Acesso em 26 set. 2021.

SCHAFFEL, S. L. A identidade profissional em questão. In: V. M. F. CANDAU (org.). **Reinventar a escola**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p.102-115.

SARAIVA, K. .; TRAVERSINI, C. .; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–24, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>>. Acesso em 31 jan. 2023.

SPALDING, M, et al. Desafios e possibilidades para o ensino superior: uma experiência brasileira em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, e534985970, 2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Trad. Francisco Pereira. 11 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O Trabalho docente. **Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

VILLANI A., FREITAS, D de, BRASILIS, R. Professor pesquisador: o caso Rosa. **Ciênc educ (Bauru)**. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132009000300003>>. Acesso em 29 jan. 2023.

WILDER-SMITH, Annelis, FREEDMAN, David O. Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. **Journal of Travel Medicine**, v. 27, n.2, 2020.

APÊNDICE I
Entrevista Semiestruturada

1. Idade
2. Tempo de atuação na educação básica
3. Qual(is) disciplina(s)) você leciona na escola?
4. Quais atividades remotas e presenciais você desenvolveu entre os anos de 2020 e 2021?
5. Como foi atuar no ensino remoto, pensando no âmbito da:
 - i. interação com os alunos
 - ii. interação com os(as) professores(as)
 - iii. interação com a escola
6. Como o estágio online interferiu na forma que você enxerga o processo de ensino-aprendizagem?
7. Qual seu conhecimento sobre os conteúdos e metodologias que aplicou?
8. Qual sua opinião sobre a afirmação “aprende-se a ensinar ensinando”? Como é aprender ensinar no estágio remoto?
9. Como você lidou com o isolamento social na supervisão do estágio?
10. Como a mídia e a tecnologia moldam seu olhar sobre a docência?
11. O que você entende como identidade docente?
12. Quais experiências de “socialização” você teve na supervisão do estágio remoto?
13. Você classificaria o estágio remoto como uma vivência significativa na formação da sua identidade docente? Por quê? Justificar em caso de negativa também.
14. Como o estágio remoto pode ter influenciado a formação da identidade docente dos licenciandos?

APÊNDICE II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de conclusão de curso de Letícia Stéfani Negri Zanucoli, sob o título “*Percepção de Professores Supervisores de Estágio Sobre a Formação da Identidade Docente no Ensino Remoto*”, com orientação e responsabilidade do Prof. Dr. Michel Pisa Carnio.

O objetivo deste estudo é mapear o perfil dos professores supervisores de estágio no âmbito da formação continuada, tempo de atuação e experiências na supervisão; Identificar as concepções da identidade docente e do ensino remoto pelos professores supervisores de estágio; e compreender como os professores avaliam as influências do ensino remoto na formação da identidade docente e na dos estagiários.

Essa conversa será gravada com o participante, de forma remota via Google Meet – a depender das condições sociais e sanitárias relacionadas à pandemia da COVID-19 –, e estimamos que tenha duração de 40 a 60 minutos. Essas gravações serão transcritas para análise e, assim, será elaborada a pesquisa.

A pesquisadora estará à sua disposição para esclarecer qualquer dúvida relativa à sua participação na pesquisa e se compromete a fornecer informações atualizadas, ainda que estas possam afetar sua vontade em continuar participando da pesquisa. Caso se tratem de encontros remotos, a qualquer momento o participante de pesquisa terá acesso ao documento de Registro de Consentimento e/ou garantido o envio de via assinada pelos pesquisadores.

Sua participação é voluntária, havendo garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo (Resolução No. 510/2016 da CONEP, Art. 17, III). Os riscos relativos à sua participação nesta pesquisa são mínimos, relacionados principalmente ao possível constrangimento ao interagir com o pesquisador diante a gravação. A conversa será conduzida visando minimizar tais riscos.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão arquivados em local seguro e a divulgação dos resultados em congressos e/ou publicações em revistas científicas será feita de forma a não identificar os participantes.

Durante todo o período da pesquisa você poderá esclarecer suas dúvidas contatando a pesquisadora responsável: Telefone: (16) 998233-3475 e/ou e-mail: leticiazanucoli@estudante.ufscar.br, além do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar/São

Carlos, no endereço Rod. Washington Luiz, s/n, São Carlos - SP, 13565-905, telefone (16) 3351- 8028, propq@ufscar.br.

Segundo informações do site oficial (<http://conselho.saude.gov.br/comissoes-cns/conep/>), a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS) e é responsável por avaliar os aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil. Conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, inciso IX [Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep: SRTVN – a Conep pode ser contactada pela Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70750 -521, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 08h às 18h.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que, tendo lido as informações aqui contidas, compreendi o objetivo desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e estou plenamente de acordo com a minha participação. Também declaro estar ciente de poder desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem quaisquer penalidades. Assim, autorizo a participação nesta pesquisa e concordo plenamente com a utilização de todos os registros obtidos para fins de pesquisa, além da publicação em revistas científicas e/ou apresentação em congressos, uma vez que é assegurada a confidencialidade dos dados.

São Carlos, ____ de _____ de 2022.

Nome do(a) participante:

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Letícia Stéfani Negri Zanucoli
Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE III

Trechos da Transcrição das Entrevistas

P1, 31 anos.

L: Qual sua opinião sobre a afirmação “aprende-se a ensinar ensinando”? Como é aprender a ensinar no estágio remoto?

P1: É difícil falar como que aprender dar aula, dar aula é uma coisa muito pessoal e tipo, não existe... Você encontra seu jeito e ele varia de acordo com a turma e com o que está acontecendo. Porque... nada vai ser 100% igual, você tem seu jeitinho, mas ele vai mudar de acordo com o que você encontrar, com os desafios que você encontrar. Remotamente, eu reproduzia as aulas que eu já tinha visto online, basicamente, essa foi minha ideia inicial, eu tenho esse modelo, esse exemplo... de cursos... eu tava fazendo uma segunda graduação, então, eu tinha esse modelo, então, vou tentar adaptar e foi assim que eu comecei fazer as aulas online desde 2020 que eu gravava aula e mandava a aula gravada, que eu tinha pouquinhos turmas, aí em 2021 eu fiz a mesma coisa. Montava uma aulinha no power point, simples, mas que desse para contemplar o que eu quisesse passar pra eles porque também não dava pra exigir muito... porque muitas vezes o aluno ligou a aula, foi dar banho no cachorro e deixou a aula correndo.

L: Como a mídia e a tecnologia moldam seu olhar sobre a docência?

P1: Assim, acho que assim, para ensinar é sensacional. Eu dei aula sobre mitose esses dias, teve um videozinho de 30 segundos, fechou, era perfeito, mas pra eu conseguir isso na escola... eu vou ter que, presencialmente eu digo, eu vou ter que fazer uma movimentação tão grande que pode ser que eu não consiga ou consiga com muito esforço e deixa pra lá, eu desenho na lousa. Assim, nas aulas que eu conseguia dar, que eram pelo CMSP que era ao vivo e quando tinham os alunos participando, eu ficava muito feliz. Só que não é uma realidade tão fácil no presencial, pode ser que acontece porque nós recebemos alguns recursos, alguns netbooks, algumas televisões, mas ainda sim a internet na escola não melhoraram, ainda tem algumas defasagens que poderiam melhorar pra isso ser incluso no presencial. E a realidade dos alunos, agora não sei se você pegou algum professor que dá projeto de vida, mas agora parece que a diretoria tá exigindo que os alunos tenham um aplicativo X no celular... eu não direi porque não dou essa aula... mas estão exigindo, mas não dá pra exigir um aplicativo. Se você não teve o aplicativo, não fizer as atividades dele, você vai ficar sem nota... Não dá pra exigir, o aluno não tem... O aluno não tem comida

dentro de casa. O Orlando é uma escola no Cidade Aracy, é uma escola considerada de periferia, a gente queria colocar uniforme custando 25 reais e eles não tinham dinheiro. É uma realidade bem diferente da minha, eu já vi aluno traficando na minha frente... já vi aluno fumando macocha na escola... enfim, várias situações que é realidade da comunidade que a gente se depara na escola. A gente não pode exigir nada que eles tenham que pagar ou investir dinheiro, só a presença ali na escola mesmo.

L: O que você entende como personalidade (ou individualidade) profissional?

P1: Então, foi o que estávamos falando, não existe ensinar a dar aula. Cada um tem o seu jeito, sua maneira, eu acho que o que constrói isso é a vivência. É você encarando, chegando lá na sala de aula, dando sua aula... Eu tive uma experiência, bem... isso que eu acho legal do estágio, porque o estágio é em dupla, a minha dupla é uma professora sensacional, eu amo ela de paixão, só que ela era aquela professora que tá tendo bagunça ela *pá* *pá*, batendo na lousa, berrava “silêncio” e no dia seguinte tava sem voz. Eu não sou essa pessoa de ficar berrando, eu tô ali, fico quieta... Demora um pouco mais, sim, mas eles ficam quietos também. Chega uma hora que eles... Ou chego diretamente no aluno, eu tento saber o nome da maioria deles, aí chego “Enzo, por gentileza, você tá atrapalhando minha aula”... Então, são tipos de personalidades, você leva o seu jeito para situações do dia a dia ao mesmo tempo de dar aula. Eu gosto muito de fazer esquema, desenhar na lousa, tem professor que não... Então é isso, a personalidade se desenvolve quando a gente tá ali na vivência do dia a dia, a gente coloca nosso próprio jeito naquilo que a gente tá fazendo.

P2, 47 anos.

L: O que você entende como personalidade (ou individualidade) profissional?

P2:: Olha, personalidade profissional é a forma que você atua, que você passa conhecimento, que você age, que você transmite e adquire conhecimento. É, na individualidade, a gente não tem como tá nessa área e ser individualista, porque a gente não é dono da razão, a gente hoje trabalha na área de trocas e experiências, a gente tem que tá trabalhando com as experiências que o aluno traz de casa e não tem como ser individualista.

L: Como foi atuar no ensino remoto, pensando no âmbito da:

i) interação com os alunos

P2:: Consegui ter uma troca legal com aqueles que participavam das aulas, tinham uns não participavam, não entravam, essa foi a parte ruim... porque aqui na escola, mal ou bem, aqui na escola todos eles tem que entrar em contato comigo e na pandemia, se não entrava não tinha como.

ii. interação com os(as) professores(as)

P2: Nós temos grupos aqui na escola, grupos direto com a direção, grupo de professores de área, grupo de todos os professores de áreas integradas, aí sempre conversamos em relação a isso (dificuldades citadas abaixo), a reclamação em si era sobre isso. A internet que caia, as atividades que mandava, os alunos que não entravam...

iii. interação com a escola

P2: Foi complicado, principalmente nas aulas de prática porque não tinha laboratório e era feito tudo à base de vídeos. Não era a sala inteira que entrava, não eram todos que tinham acesso a internet, a celular, ao computador e a gente tinha que ficar mandando atividades online para avaliar, então, foi um pouco difícil. Aí quando voltou o híbrido, tinha que dar aula remoto e presencial ao mesmo tempo, aí para os professores foi bem difícil, tínhamos que usar nosso material, nosso celular, nossa internet, nosso computador... e a nossa geração não é muito integrada como a tecnologia como a geração deles. Aí agora que a gente tava se familiarizado, voltou o presencial. Mas foi um período bem difícil.

L: Você falou que está usando seus materiais, a escola não deu suporte nesse sentido? Por que não tinha verba?

D: É, assim, o governador deu apenas um chip pra gente com internet e a gente usava nosso celular, nosso computador e agora nossa escola tá usando uma internet, os computadores ainda não tem pra todo mundo na escola, a gente tem só a sala MEI, que é a sala que eu to aqui conversando com você, que a gente tem computadores para serem utilizados. Na sala de aula, é pra gente ter um computador por sala, mas ainda tá sendo verificado para ser colocado para todos os professores poderem usar... é complicado, a gente que dá aula no estado é complicado em relação a isso.

L: Qual escola você está lecionando mesmo?

P2: Estou numa escola que é PEI, o Maria Ramos.

P3, 41 anos.

L: *Como você percebeu o processo de ensino-aprendizagem no estágio online*

P3: No contexto da pandemia o ensino ficou difícil pra nós professores. No ano passado (2021), estava uma parte no presencial e uma parte no ensino remoto. Foi bastante confuso, pros alunos, pra aprendizagem e pra nós, professores, mesmo diante do equipamento que a gente tinha e que os alunos tem. Assim, na escola que eu to, no Giuliano, felizmente a gente tinha internet, computador, o estado deu um suporte legal... O google meets, o CMSP, deu um suporte legal pra gente dar aula, agora pra assistir... acredito que a aprendizagem dos alunos não foi efetiva.

L: *Qual sua opinião sobre a afirmação “aprende-se a ensinar ensinando”? Como é aprender a ensinar no estágio remoto?*

P3: Eu acho que vocês passaram pelas mesmas angústias que nós estávamos passando ensinando dessa forma (online). Eu acho que vocês aprenderam... Vocês puderam vivenciar um pouco do que nós professores estávamos passando nesse momento, nós professores ali no dia a dia estávamos passando. Eu acho que vocês aprenderam a ensinar naquele contexto que a gente tava vivendo, mas acho que foi uma troca, eu aprendi com vocês e espero que tenham aprendido comigo. Mas assim, de trazer ideias, teve um grupo em dos estágios que fez um experimento para os alunos verem, com produtos de casa, eu acho que assim, foi bem legal. Acho que vocês puderam aprender sim mesmo com as angústias, prepararam aulas, deram regências, criaram expectativas e tiveram expectativas atendidas e outras frustrações e aprenderam a lidar com isso, que é o que fazemos na escola e na educação. A gente tem que planejar bem, tem que ter os objetivos a serem atendidos e saber lidar quando não são, saber lidar com as frustrações e continuar.

L: *O que você entende como personalidade (ou individualidade) profissional?*

P3: Acredito que a personalidade profissional tá intimamente ligada a personalidade pessoal da pessoa, isso vai determinar a forma de ação dela ou não, é... assim, em termos da educação, a personalidade profissional da pessoa vai se formar principalmente se aquela era a opção dela mesmo de ser professora, trabalhar na educação ou se foram as circunstâncias da vida que a levaram para educação, acho que isso tem um grande fator na qualidade do profissional, porque se ela não queria aquilo, ela pode até fazer com qualidade, mas ela não vai se sentir realizada e tem uma série de frustrações... então, esse personalidade profissional vai ter uma forte influência da personalidade pessoal dessa pessoa, dos valores que ela tem, da área de conhecimento que ela atua ou cursa, algumas áreas são extremamente técnicas que

tem que produzir e ter resultados... Acredito também que onde ela começa, como ela é recebida no seu primeiro emprego, influencia bastante, as relações que ela tem nas escolas em que ela passa, a convivência que ela tem com os colegas, a troca de experiências contribui para formação da personalidade profissional, o tempo que se exerce a profissão vai moldando a gente, mudando as visões que a gente tinha e focando mais ali numa perspectiva não tão conteudista e mais de valores da sociedade.

P4, 34 anos.

L: Como você lidou com o isolamento social na supervisão do estágio?

P4: A gente tem que inventar coisa pro estagiário fazer, porque a gente tem que cumprir um cronograma super apertado, agora a gente tem o diário digital e tem ir lá, marcar a habilidade do currículo que foi trabalhada... e assim, toda vez que eu tinha que fazer algum tipo de interação, era uma aula que eu precisava duplicar. Porque eu falo duplicar, eu ficava com receio de deixar eles seguirem a matéria que eu não tinha dado, então eles sempre vinham como uma complementação, um reforço, raramente eles vinham com um conteúdo do zero, porque eu ficava com medo, por causa da falta de experiência e eu precisar complementar. Então eu preferia que eles complementassem, então, a gente sempre trabalhava com coisas paralelas pra garantir ali minimamente o aprendizado. Não era desconfiança neles, era mais uma segurança que eu tinha... acho que no presencial isso seria diferente, porque eles estariam me acompanhando em sala de aula, e aí a dinâmica seria outra, a participação deles seria mais efetiva nesse sentido. E é por isso que eu não queria pegar no segundo semestre, eu estava me sentindo muito sobrecarregada. Quem deve gostar muito de estagiário, são aqueles professores que jogam tudo pra cima deles, a escola tem uma ideia do estagiário como “pau pra toda obra”... quando a gente chega falando que vai ter estagiário, eles acham que vão ser “pibidiano” que criar projetos, coisas novas, novidades, que vão assumir todas as olimpíadas da escola. [...] Senti que meu trabalho triplicou, não é que eu não gostei, mas o momento não favoreceu a melhor prática. Eu gosto quando eles participam porque os alunos ficam muito empolgados, é uma novidade para os alunos na sala de aula e por mais que minhas aulas não sejam de passar coisas na lousa e passar livros, minhas aulas sempre foram dinâmicas, parece que os estagiários estando ali parece um evento.

L: O que você entende como personalidade (ou individualidade) profissional?

P4: Eu acho que individualidade a gente tem cada vez menos, porque cada dia nossa autonomia é retirada em sala de aula... pra você ter ideia, uma escola que eu dou aula eles determinam o peso que vai ter cada uma das suas atividades e acho que vamos perdendo nossa autonomia, nosso jeito de dar aula, nossa personalidade... Mas assim, eu sempre fui uma professora que não quer ser autoritária, eu não gosto de gritar com os alunos e gosto de conversar com eles. [...] Mas a gente vai se desgastando, eu não tô a tanto tempo na rede e eu entrei de um jeito, com um perfil, e hoje meu perfil é outro. [...] Eu tenho uma personalidade quanto professora, eu tenho uma personalidade que tenta ao máximo atingir os alunos e fazer coisas diferentes.

L: Como a mídia e a tecnologia moldam seu olhar sobre a docência?

P4: O olhar? Não sei se contribuíram pra mudança de olhar, talvez tenha me lembrado que a gente pode fazer coisas diferentes em sala de aula porque com o passar dos anos a gente vai sendo empurrado por essa correria, eles recebem currículo em ação, SP faz escola e a gente teve de usar mais (a tecnologia) em sala de aula, facilitou um pouco, por ter internet, computador, televisão a gente usa muito mais, mas é diferente de quando eu comecei em 2015, eu levava um filme ou um negócio diferente, a galera amava. Quando tinha alguma coisa diferente, a gente ficava super contente e hoje o que eu percebo é que nada mais agrada os alunos. Eu trago documentários, quizz, joguinho... não sei o que acontece, não sei se eles estão saturados, mas nada anima mais os alunos... Me ajuda porque agora eu tenho oportunidade de trazer coisas novas, usar o classroom com eles, consigo tá muito mais próxima dele além da sala de aula, tem aluno que me manda mensagem no WhatsApp pra pedir ajuda... mas tá saturado [...] vem essa cobrança do acesso, mas ela não equivale ao acesso de fato que eles têm. [...] Acho que ela (tecnologia) não sai mais, vão empurrar cada vez mais tecnologia pra gente, desde televisão em sala de aula, que eu particularmente gosto muito.