



**INSTITUTO
FEDERAL**
Piauí

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
CAMPUS OEIRAS
CURSO LICENCIATURA EM FÍSICA**

RAYLENE CAVALCANTE SOUSA

**IMPACTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE FÍSICA: PERCEPÇÕES DOCENTE E DISCENTE DO IFPI –
OEIRAS**

OEIRAS – PI

2023

RAYLENE CAVALCANTE SOUSA

IMPACTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE FÍSICA: PERCEPÇÕES DOCENTE E DISCENTE DO IFPI –
OEIRAS

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)
apresentado como exigência parcial para
obtenção do diploma do Curso de Licenciatura em
Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Piauí, Campus Oeiras.

Orientadora: Profa. Ma. Juliana Oliveira de Malta.

OEIRAS – PI

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

Sousa, Raylene Cavalcante

S725i Impactos do estágio supervisionado remoto na formação de professores de física : percepções docente e discente do IFPI-Oeiras / Raylene Cavalcante Sousa. - 2023.

85 f.: il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Física) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Oeiras, 2023.

Orientadora : Profa Ma. Juliana Oliveira de Malta.

1. Estágio supervisionado. 2. Competências profissionais. 3. Formação de professores. I. Título.

CDD - 530

Elaborado por Denizete Lima de Mesquita CRB

3/1079

RAYLENE CAVALCANTE SOUSA

IMPACTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE FÍSICA: PERCEPÇÕES DOCENTE E DISCENTE DO IFPI –
OEIRAS

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)
apresentado como exigência parcial para obtenção
do diploma do Curso de Licenciatura em Física do
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Piauí, Campus Oeiras.

Aprovada em: 13 / 12 / 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Juliana Oliveira de Malta (Orientadora)
Instituto Federal do Piauí (IFPI)

Prof. Dr. Márcio Gomes Viana
Instituto Federal do Piauí (IFPI)

Me. Sebastião Assunção Araújo do Nascimento Filho
Instituto Federal do Piauí (IFPI)

Dedico este trabalho a Deus, pois Ele sempre esteve presente em minha vida, renovando minhas forças e guiando meus passos.

“Tudo posso naquele que me fortalece”

(Filipenses 4:13)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, sou grata a Deus por ser meu refúgio, minha fortaleza, a base de todas as minhas conquistas, a fonte de luz e fé. Obrigada, Deus, por todas as bênçãos, proteção e sabedoria, concedidas em minha trajetória.

Ao meu pai, Raimundo Francisco, e minha mãe, Maria de Jesus, por todo apoio dado. Vocês são meu porto seguro, minha base, fortaleza e alicerce. São meus maiores exemplos e meu abrigo na hora da angústia. Agradeço por sempre me motivarem, pelo apoio financeiro e compreensão dedicada em toda minha trajetória formativa. Se cheguei até aqui, é porque tive o apoio de vocês.

À minha irmã, Jecinária, agradeço por estar sempre presente, me motivando e disposta a ajudar. Você é minha companheira de estrada, que inúmeras vezes me acompanhou no meu percurso até o Instituto, sempre incentivando a realização dos meus sonhos. Agradeço por ser meu exemplo de força e determinação.

À minha Madrinha Maria (*in memoriam*), por todas as vezes que me aconselhou e conscientizou sobre a importância dos estudos em minha vida. A senhora foi um exemplo de força e coragem, sempre dizendo para aproveitar as oportunidades, a não desistir dos meus sonhos, e nem dos estudos.

Ao meu cunhado, Gilson Antônio, pelo apoio. Agradeço por cobrir meus horários no trabalho nos momentos que não pode ir para poder ter mais tempo para estudar. Agradeço por todas as vezes que se dispôs a se deslocar da Colônia para Oeiras para me levar ao Instituto.

Às minhas primas Gescina, Maria Madalena, Thais, Thalita, por sempre direcionarem palavras de motivação e por vibrarem comigo a cada conquista. Vocês sempre disseram que tudo ia dar certo.

À Coordenação do Curso de Licenciatura em Física. Aos funcionários do IFPI, *Campus* Oeiras. À minha linda e querida instituição de ensino pelo acolhimento durante todo esse processo formativo e por permitido que esta pesquisa fosse realizada.

Agradeço à professora Juliana Oliveira de Malta por ter aceitado ser minha orientadora, pela ajuda, paciência que guiaram a elaboração deste trabalho. Mesmo diante das minhas dificuldades, sempre buscou estratégias para solucioná-las. Agradeço pelo tempo dedicado, por todo apoio e compreensão concedidos, pelas

correções e ensinamentos. Agradeço por ter desempenhado tal função com muita dedicação.

Aos meus colegas de curso. Aos amigos que a instituição me deu Conceição, Luiz Fernando, Sara, por sempre me ajudarem dispondo-se a compartilhar comigo muitos ensinamentos, pela motivação e por não me deixarem desistir. Agradeço por todas as vezes que se dispuseram a me ajudar na elaboração de trabalhos, criando sempre estratégias para me incluírem e amenizarem as sobrecargas dos trabalhos acadêmicos sempre de forma atenciosa, tendo em vista a minha dupla jornada de vida que se divide em trabalho e instituição de ensino.

À minha colega Larissa, por todas as vezes que me alertava sobre os prazos de entrega de trabalho, pela ajuda em minha adaptação ao Estágio Supervisionado remoto.

Ao professor Ítalo, por todo incentivo, por sempre buscar maneiras de motivar seus alunos. Agradeço por todo conhecimento compartilhado e por ser um grande exemplo de professor.

Aos meus professores(as), Ronyere, Francisco Petrônio, Jeovan, Solidalva, Mauricélia, Sergiane, Márcio, Nilson, Pádua, José Júnior, Charles, Fernando, agradeço por todos os conhecimentos e ensinamentos compartilhados.

Aos membros da Banca de Defesa pela disponibilidade em avaliar o meu trabalho e pelas contribuições para o aprimoramento do mesmo.

À minha ex-professora, do primeiro ano do ensino médio, Mary Borges, por ser a pessoa em que eu me inspiro. Exemplo de profissional, mulher guerreira, de uma postura impecável em sala de aula. Algo que me chamava muita atenção foi a sua maneira de ensinar, contribuindo positivamente na formação da minha identidade profissional, motivando-me a seguir o caminho da docência, fazendo-me apaixonar-me cada vez mais pela área das exatas. Agradeço por todas as vezes que me obrigou a assistir as aulas do Pré-enem, ajudando assim na realização do meu sonho.

Ao meu ex-professor de matemática do ensino fundamental e diretor da instituição onde cursei o ensino médio José Guedes, pelo incentivo e ensinamentos compartilhados. O senhor é um exemplo de professor e de diretor sempre preocupado com o bom desempenho dos seus alunos. Minha grande inspiração! Lembro-me hoje de sua alegria e satisfação ao saber que havia sido selecionada para cursar Licenciatura em Física, sorridente a me parabenizar e encorajando-me,

afirmando que acreditava no meu potencial e que tudo iria dar certo, palavras que acalentaram o meu coração.

Minha gratidão!

“Somos sempre aprendizes da profissão e estagiários da vida”.

Alves Franco (1998)

RESUMO

Com o surto do vírus SARS-CoV-2 (Covid-19), medidas governamentais em escala global resultaram no fechamento de instituições de ensino. Diante dessa situação, as instituições tiveram que adaptar uma abordagem de ensino remoto, utilizando plataformas *online*. Consequentemente, as práticas de Estágio Supervisionado foram afetadas por esse contexto. A ausência do contato físico dos estagiários com a dinâmica das salas de aula criou desafios para a formação. Nesse cenário, este estudo teve como objetivo investigar o Estágio Supervisionado durante o ensino remoto na perspectiva de estudantes e orientadores do Curso de Licenciatura em Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – *Campus* Oeiras. A coleta dos dados foi realizada somente após a autorização da instituição e dos participantes e com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas. A coleta de dados ocorreu em duas etapas, através da aplicação de questionários para os estudantes e para os professores orientadores. Este estudo se baseia em aspectos legais para a formação inicial e o estágio de estudantes (Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2019), além das obras de Pimenta (1999), Pimenta e Lima (2012), Formosinho (2009) e Perrenoud (2014). Os resultados indicaram a adaptação de modo positivo ao cenário de pandemia. Esse contexto, acarretou aprendizagens que envolveram as tecnologias, despertando tanto nos professores quanto nos alunos uma oportunidade de agregar novas habilidades, metodologias e conhecimentos à sua identidade profissional docente.

Palavras-chave: estágio supervisionado; competências profissionais; formação de professores.

ABSTRACT

With the outbreak of the SARS-CoV-2 virus (Covid-19), government measures on a global scale resulted in the closure of educational institutions. Faced with this situation, institutions had to adapt a remote teaching approach, using online platforms. Consequently, Supervised Internship practices were affected by this context. The lack of physical contact between interns and classroom dynamics created challenges for training. In this scenario, this study aimed to investigate the Supervised Internship during remote teaching from the perspective of students and supervisors of the Physics Degree Course at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí – Campus Oeiras. Data collection was carried out only after authorization from the institution and participants and with approval from the Research Ethics Committee. Data collection occurred in two stages, through the application of questionnaires to students and mentoring teachers. This study is based on legal aspects for the initial training and internship of students (Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2019), in addition to the works of Pimenta (1999), Pimenta e Lima (2012), Formosinho (2009) and Perrenoud (2014). The results indicated positive adaptation to the pandemic scenario. This context led to learning that involved technologies, giving both teachers and students an opportunity to add new skills, methodologies and knowledge to their professional teaching identity.

Keywords: supervised internship; professional skills; teacher training

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS

Figura 1 -	Foto do IFPI – Campus Oeiras.....	43
Figura 2 -	Gráfico sobre a importância das Tecnologias Digitais.....	49
Figura 3 -	Gráfico sobre a participação do estagiário na sala de aula virtual.....	51

LISTA DE QUADROS

QUADROS

Quadro 1 -	Os saberes da docência	34
Quadro 2 -	Competências para o Ensino.....	37
Quadro 3 -	Referencial Conceitual e Explicativo.....	42
Quadro 4 -	Participantes da Pesquisa.....	44
Quadro 5 -	Competências adquiridas durante o Estágio remoto.....	70
Quadro 6 -	Saberes docentes postos em prática durante o Estágio remoto.....	71

LISTA DE TABELAS

TABELAS

Tabela 1 -	Frequência das Aprendizagens e Desafios do Estágio Remoto.....	51
Tabela 2 -	Frequência da Avaliação acerca do Planejamento e Organização do Estágio Remoto.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.	Artigo
BNC - Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EaD	Educação a Distância
ES	Estágio Supervisionado
IFPI	Instituto Federal do Piauí
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TAI	Termo de Autorização Institucional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFDPAr	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Delta do Parnaíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	JUSTIFICATIVA.....	21
1.2	OBJETIVOS.....	22
1.2.1	Objetivo Geral.....	22
1.2.2	Objetivos Específicos.....	23
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SEUS ASPECTOS LEGAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	23
2.2	OS SABERES E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	32
2.3	AS COMPETÊNCIAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE FORMOSINHO E PERRENOUD.....	36
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	41
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	41
3.2	LOCUS DE PESQUISA.....	42
3.3	AMOSTRA.....	44
3.4	O INSTRUMENTO.....	45
3.5	COLETA DE DADOS.....	45
3.6	ANÁLISE DOS DADOS.....	46
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	47
4.1	PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES ACERCA DAS AÇÕES E APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO.....	47
4.1.1	Ações didático-pedagógicas do Estágio remoto.....	48
4.1.2	Aprendizagens e desafios do Estágio remoto.....	51
4.1.3	Planejamento e organização de atividades do Estágio remoto realizadas pelo(a) orientador(a).....	53
4.1.4	Análise de Conteúdo na identificação de ações e aprendizagens durante o Estágio remoto.....	58
4.2	PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS MEDIANTE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS.....	62
4.3	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CENÁRIO DA PANDEMIA DE COVID-19.....	68
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
	REFERÊNCIAS.....	74

APÊNDICE A – TAI.....	80
APÊNDICE B – TCLE PROFESSOR.....	81
APÊNDICE C – TCLE ESTUDANTE	83

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2020, o mundo ficou em situação de alerta com a rápida propagação do vírus SARS-CoV-2 (Covid-19), cujo surgimento ocorreu na China em dezembro de 2019. Isso desencadeou uma pandemia de escalada global, resultando na perda de milhares de vidas em todo o mundo. A Covid-19 é uma síndrome respiratória aguda grave que se desenvolve em três estágios: período de incubação e sintomas leves, envolvimento pulmonar e a possibilidade de evolução para uma síndrome hemofagocítica¹ (Gouveia, 2019). Conforme informações concedidas pela Organização Mundial da Saúde – OMS, as pessoas afetadas pela doença inicialmente apresentam sintomas leves a moderados, podendo progredir para um estado mais grave, exigindo assistência médica.

Diante da gravidade do problema, as políticas de saúde pública foram inovadoras para prevenir a propagação da doença. Isso inclui medidas como o uso obrigatório de máscaras, o isolamento social não apenas para indivíduos relatados com a doença, mas também para aqueles que não a contraíram. Essas medidas visavam reduzir a propagação do vírus na população. Entre elas estavam a higienização de superfícies, recomendações para manter ambientes bem ventilados e orientações sobre a correta higiene pessoal, que foram consideradas as únicas formas adequadas naquele período para minimizar a contaminação pelo vírus (OPAS, 2020).

Além disso, uma das principais ações adotadas pelos governos em todo o mundo foi o fechamento de instituições de ensino e a implementação do distanciamento social (OPAS, 2020). Essas instituições tiveram que se adaptar e encontrar novas formas de continuar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, aderiram ao ensino remoto, enfrentando a necessidade de uma nova dinâmica de comunicação entre professores e estudantes, reconfigurando a maneira de ensinar e aprender por meio de plataformas digitais. Nesse sentido, a utilização de tecnologias

¹A síndrome hemofagocítica é caracterizada com sendo uma patologia que causa a hiperativação do sistema imune, os sintomas decorrente de intensa inflamação sistêmica, o quadro clínico-laboratorial engloba função reduzida ou ausente das células NK, febre, esplenomegalia e/ou hepatomegalia, elevação da ferritina, citopenias variadas, redução do fibrinogênio, elevação de triglicérides, figuras de hemofagocitose em biópsia de tecido do sistema retículo-endotelial ou de aspirado/ biópsia de medula óssea, hepatite e acometimento do sistema nervoso central. Fonte: Fari; Lage (2015, p. 41). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>.

se mostrou crucial, sendo aliada fundamental na implementação do ensino à distância, por meio do uso de plataformas de ensino online.

Assim, em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação, por meio da Portaria N° 343, no Art. 1°, determinou a substituição das aulas presenciais por aulas à distância, por meio do uso de recursos tecnológicos de informação e comunicação. Isso se aplicava às instituições de ensino superior que fazem parte do sistema federal de ensino. A responsabilidade foi atribuída às próprias instituições de ensino para definir quais disciplinas poderiam ser inseridas nesse formato e a incumbência de fornecer ferramentas aos alunos, possibilitando o acompanhamento de conteúdos e a realização de resultados.

Além disso, o Parecer do CNE/CP N° 9, datado de 9 de julho de 2020, foi homologado com o propósito de reorganizar o calendário escolar, mitigando os impactos decorrentes das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes. O objetivo era dar continuidade ao processo educativo escolar que havia sido interrompido em razão da pandemia.

Neste contexto, buscava-se cumprir os direitos e objetivos de aprendizagem planejados para cada etapa de ensino, mantendo o padrão de qualidade estabelecido pela Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e pela Constituição Federal de 1988. O parecer também abordou as possibilidades de mediação das aulas de forma remota, levando em consideração as fragilidades e desigualdades estruturais existentes na sociedade brasileira, além das condições de acesso à esfera digital.

Assim, a intenção principal era reduzir a disseminação do vírus, o que por sua vez diminuiria a demanda por leitos hospitalares, permitindo um atendimento mais eficaz aos pacientes (OPAS, 2020). Consequentemente, o setor educacional teve que se adaptar e adotar novos métodos para minimizar os prejuízos causados pelo fechamento das escolas, optando por um modelo de ensino remoto. Essa abordagem abrangeu todas as etapas e modalidades da educação básica, bem como o ensino superior, que compõem os níveis educacionais definidos pela Lei N° 9.394/1996 (Brasil, 1996). No entanto, essa transição limitou o acesso dos estagiários ao ambiente físico da sala de aula.

Com a suspensão das atividades presenciais e a necessidade de adotar práticas emergenciais nas instituições de ensino, surgiram questionamentos sobre como conduzir as atividades planejadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais

(Brasil, 2001) de maneira inclusiva, atendendo às diversas necessidades educacionais, sem gerar grandes lacunas na aprendizagem, levando em consideração tanto as contribuições quanto às limitações que essa prática acarretaria.

Essa situação desafiadora provocou não apenas a adaptação a novos recursos tecnológicos, levando as instituições a refletir sobre como essas novas ferramentas poderiam atender a todo o público envolvido, mas também desafiou a implementação de metodologias de ensino adequadas ao contexto do ensino remoto.

A necessidade de conciliar a inclusão, a eficácia do ensino e a adaptação a novas tecnologias tornou-se um desafio complexo para as instituições educacionais, demandando uma reavaliação constante de estratégias e práticas pedagógicas para atender a diversidade de estudantes e garantir a continuidade do processo educativo, mesmo em um ambiente virtual.

É importante considerar que a implementação de ferramentas digitais no ensino revelou diversos problemas de adaptação. Gusso *et al.* (2020) destacam que fatores com a baixa qualidade do ensino, em decorrência da falta de planejamento, sobrecarga dos trabalhos imposto aos(as) professores(as), a insatisfação dos estudantes e o acesso limitado às tecnologias necessárias. Todos esses aspectos demonstram as grandes dificuldades enfrentadas na implantação desse formato de ensino, uma vez que a comunidade escolar não estava devidamente preparada para lidar com essas disparidades.

Os professores não receberam orientações adequadas sobre como lidar com as técnicas de ensino no ambiente online. Lidar com essa mudança exigiria um planejamento cuidadoso, que, por sua vez, demandaria tempo. Isso dificultou a promoção da interação entre professores e alunos, assim como a adaptação às novidades tecnológicas, como as plataformas utilizadas pelas instituições e os softwares educacionais.

Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho é investigar o Estágio Supervisionado no contexto do ensino remoto, observando as percepções de estudantes e orientadores do Curso de Licenciatura em Física. O estudo será conduzido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, *Campus* Oeiras, por meio de uma abordagem qualitativa e quantitativa. O Estágio é uma fase crucial no processo de formação inicial de professores, pois possibilita a

conexão entre a teoria e a prática, tornando-se essencial para a formação de docentes nos cursos de licenciatura. Isso está respaldado na Lei nº 9.394 de 1996, em seu Art. 61, que determina a necessidade de estágios supervisionados para os profissionais da educação escolar básica (Brasil, 1996).

De fato, a Lei nº 11.788/2008 (Brasil, 2008) regulamenta o Estágio Supervisionado, o qual é considerado um ato educativo que promove a integração entre as teorias aprendidas em sala de aula e a prática na área de formação profissional. Este Estágio é um elemento educacional que se destina à preparação dos estudantes, configurando o desenvolvimento de aprendizagens e competências essenciais para a atuação profissional. Essa ligação entre teoria e prática proporcionada pelo Estágio é fundamental para a formação integral dos futuros profissionais.

Portanto, em decorrência da suspensão das atividades presenciais nas escolas, a falta de contato físico dos estagiários com a realidade da sala de aula acarretou fragilidades na formação. Ao elaborar reflexões sobre esse contexto de construção da identidade docente, levantam-se algumas indagações: é viável considerar se os futuros professores adquiriram competências suficientes, durante o início de sua formação docente, para enfrentar a realidade da atuação em sala de aula e as demandas atuais; se os métodos utilizados pelos professores orientadores contemplaram o contexto de ensino-aprendizagem com a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs); se os estudantes estagiários conseguiram articular ideias e desenvolver um pensamento crítico e reflexivo. Para isso, surge a seguinte problemática: De que maneira sucedeu o Estágio Supervisionado durante o ensino remoto na percepção de estudantes e orientadores do Curso de Licenciatura em Física?

Almejando encontrar respostas para essa questão, esse estudo está organizado em 5 seções, no qual logo após essa introdução o texto discorre na primeira seção o que motivou o desenvolvimento deste estudo, ressaltando a importância da realização da mesma para o meio acadêmico, e seus objetivos, em seguida, na segunda seção são abordados os aspectos legais, embasado por Pimenta(1999), Formosinho (2009) e Perrenoud (2014), que caracterizam o estágio supervisionado e a profissão de professor. Na terceira seção é apresentado os procedimentos metodológicos, tendo como fundamentação os princípios da Análise de conteúdo qualitativo e quantitativo baseado em Bardin (2016) utilizados na

realização do trabalho, Já na quarta seção são expostos os resultados e discussões das informações adquiridas através da resolução do questionário respondido pelos participantes, seguido das considerações finais.

1.1 JUSTIFICATIVA

A temática a ser investigada despertou interesse devido ao percurso formativo do Curso de Licenciatura em Física, no qual o Estágio Supervisionado, realizado nos períodos letivos de 2020 a 2021, foi conduzido de forma remota. Isso acarretou em vivências novas, mas também em ansiedade, medos, angústia, frustrações, incertezas e muitas dúvidas.

Dado que a experiência envolveu tanto o professor/orientador quanto o estudante/estagiário, torna-se necessário compreender as relações estabelecidas entre os demais atores da formação. Isso significa analisar as relações entre o professor orientador e o futuro professor. Essa análise justifica a participação deles, considerando as discussões que podem ser suscitadas sobre a formação, bem como para compreender o que pensam sobre o tema e de que maneira acreditam poder contribuir com o processo formativo de futuros professores.

Diante do contexto da Covid-19, as instituições de ensino superior enfrentaram dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas, incluindo as atividades de Estágio Supervisionado, que passaram por uma série de alterações e adaptações para se ajustarem ao novo contexto em que tanto as instituições quanto às escolas, locais de atuação dos estagiários, se encontravam. Com o intuito de minimizar os prejuízos na aprendizagem, essa nova modalidade foi aceita. A urgente implementação do Estágio Remoto evidencia as limitações proporcionadas aos estagiários em relação às experiências em sala de aula, o que compromete a qualidade da aprendizagem devido à falta de comunicação com o ambiente de trabalho.

Destaca-se que os professores supervisores de Estágio também sofreram consequências com essa mudança repentina, já que enfrentaram sobrecarga de trabalho, desafios decorrentes das novas tecnologias e das novas formas de interação com o ambiente escolar, o qual havia se transformado. Além de terem que lidar com o baixo desempenho dos estudantes, a falta de motivação e participação nas atividades remotas e também com a questão da evasão escolar.

É possível considerar que, apesar de ser uma modalidade bastante desafiadora, essa situação trouxe aprendizado tanto para os estudantes quanto para os professores. Foi um momento de adquirir conhecimento sobre novas tecnologias e de desenvolver novas práticas docentes.

Diante deste desafio, o presente estudo pode contribuir ao apontar direções e ao identificar lacunas e impactos resultantes da atuação à distância nas escolas campo, nos estágios de observação, coparticipação e regência. Isso confere relevância social ao estudo para estudantes em formação e professores formadores.

O contexto investigado pode evidenciar perspectivas, dimensões e conhecimentos, considerando que as vivências e experiências no cotidiano escolar, as interações na sala de aula e com os estudantes, juntamente com a compreensão do ambiente administrativo, pedagógico e estrutural da escola, são essenciais na formação do professor e na definição da identidade docente. Destaca-se que os dados obtidos por meio das respostas desses participantes trarão contribuições significativas para a formação de professores e para aprimorar a qualidade do ensino. A reflexão sobre o Estágio Supervisionado durante o período de atividades remotas permitirá uma avaliação e autoavaliação do processo formativo e da atuação docente, sendo benéfica tanto para o professor/orientador quanto para o estudante/estagiário.

Neste sentido, o estudo pode fornecer respostas para a melhoria do trabalho docente durante a formação teórica e prática dos estudantes estagiários. Além disso, possibilitará a compreensão de metodologias e mídias digitais que têm contribuído positivamente para a formação de professores. As contribuições do estudo podem preencher lacunas na formação inicial de professores por meio da adaptação das ações ao contexto escolar, beneficiando os estudantes com novas possibilidades de aprendizado, graças à análise da experiência investigada.

Além disso, os conhecimentos obtidos com este estudo podem abrir novos caminhos e perspectivas, tornando-se uma fonte de referência para novas pesquisas, justificando sua relevância.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

- Investigar o Estágio Supervisionado durante o ensino remoto na percepção de estudantes e orientadores do Curso de Licenciatura em Física.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Descrever como ocorreu o Estágio Supervisionado durante o ensino remoto, identificando as ações nele desenvolvidas.
- Identificar a percepção de estagiários acerca das aprendizagens adquiridas nos Estágios Supervisionados.
- Compreender como este ato educativo foi planejado e organizado pelos professores orientadores para aquisição de saberes docentes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção aborda os aspectos legais que regulamentam o Estágio Supervisionado, com ênfase nos saberes da docência que são essenciais a serem desenvolvidos durante a formação inicial para a carreira de professor. Discute-se sobre os fatores que contribuem para a formação da identidade profissional docente, baseando-se em Pimenta (1999). A discussão se estende ao abordar as competências necessárias a serem desenvolvidas na formação docente, com base nas perspectivas de Formosinho (2009) e Perrenoud (2014). Isso permite compreender como se deu o ato educativo Estágio Supervisionado, quais ações desenvolvidas, e como foi organizado e planejado pelos professores orientadores.

2.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SEUS ASPECTOS LEGAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A educação escolar, de acordo com o artigo primeiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), deve estabelecer laços com o mundo do trabalho e a prática social. Nesse sentido, nos cursos de formação de professores, o Estágio é considerado um meio para estabelecer essa ligação, permitindo que os estudantes atuem na área de sua formação. O artigo 43 da LDB traz as finalidades da educação superior, enfatizando que os graduandos em diferentes campos do conhecimento devem estar preparados para ingressar no mercado de trabalho e contribuir para o desenvolvimento da sociedade brasileira (Brasil, 1996).

Essa preparação, exigida pela Lei, também é construída por meio da disciplina de Estágio. Além de conectar teoria e prática, o Estágio proporciona oportunidades para exercer os direitos e deveres inerentes à profissão.

Além disso, esses aspectos são ampliados pelo que é regulamentado na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (Brasil, 2008, p.1). Em seu artigo 1º, a Lei define o Estágio como um ato educativo escolar supervisionado que ocorre no ambiente de trabalho, visando à preparação para o trabalho produtivo. O estágio integra o projeto pedagógico do curso e tem como objetivo a aquisição de competências específicas da atividade profissional e do exercício da cidadania.

Adicionalmente, o artigo 2º desta Lei estabelece que o Estágio é uma modalidade de ensino que não estabelece vínculos empregatícios, não sendo remunerado. No entanto, requer do estagiário responsabilidade com as tarefas que lhe são designadas.

Considerando o viés legal, com base no Parecer do CNE/CES Nº 1.304/2001, as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física, no seu Artigo 2º, orientam a formulação do projeto pedagógico dos cursos de Bacharelado ou Licenciatura em Física. Esse documento ressalta a importância de explicitar como serão desenvolvidas as atividades de formação, incluindo a preparação do perfil dos formandos, a modalidade de formação e a clareza quanto ao formato dos Estágios.

É relevante ressaltar que, conforme a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores em Nível Superior e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a formação inicial e continuada dos licenciandos se estrutura em três eixos principais: conhecimento, prática e engajamento. Esses eixos são considerados características fundamentais a serem desenvolvidas ao longo da formação profissional. Essa estruturação foi elaborada a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC (Brasil, 2017; Brasil, 2018).

Nesse sentido, em conformidade com a BNC - Formação, o Artigo 2º traz pressupostos de que a formação de docentes deve ser desenvolvida mediante as competências gerais previstas na BNCC - Educação Básica. Assim, como as aprendizagens essenciais, que são garantidas ao longo de sua formação, os aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional, necessita-se despertar o

desenvolvimento integral, tornando os sujeitos em formação críticos, autônomos, éticos e responsáveis.

Diante disso, a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 (Brasil, 2019), em seu artigo 4º, apresenta três dimensões voltadas para competências específicas, que se integram e complementam a ação docente: conhecimento profissional, prática profissional e o engajamento profissional. Uma vez que cada uma delas possui habilidades específicas, necessárias para o cumprimento das demandas profissionais dos discentes dos cursos de licenciatura.

No que concerne à dimensão do conhecimento profissional, temos:

Art. 4º. § 1º I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais (Brasil, 2019, p. 2).

Essa dimensão abrange um conjunto de competências do conhecimento profissional que devem ser desenvolvidas no âmbito da atuação docente, enfatizando a importância do domínio do conhecimento teórico e das práticas de ensino. É crucial que o professor tenha conhecimento do contexto em que atua, realizando um diagnóstico que se relacione não apenas com as formas de aprendizagem dos alunos e o ambiente em que estão inseridos, mas também compreendendo a estrutura e a gestão administrativa da escola onde leciona. A partir desse entendimento, poderá estabelecer uma prática de ensino que melhor se alinhe com o perfil da instituição escolar.

No que se refere à prática profissional, ela abrange as seguintes ações:

Art. 4º. § 2º I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (Brasil, 2019, p. 2).

Observa-se que a dimensão prática profissional trata do planejamento das ações educacionais, baseadas nas teorias aprendidas ao longo da formação, visando à efetivação do ensino. Além de compreender os processos de aprendizagem, inclui a criação de estratégias no ambiente educacional para aprimorar o ensino e a aprendizagem, melhorando as formas de avaliação,

desvinculando-as do tradicional processo de avaliação somativa. Assim, é crucial que, no ambiente de atuação, o professor conduza de forma eficaz as práticas pedagógicas, utilizando as competências e habilidades necessárias para uma atuação de qualidade.

Adicionam-se a essas dimensões, as competências regulamentadas para o engajamento profissional, que incluem:

Art. 4º. § 3º I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019, p. 2).

Com isso, essa dimensão refere-se ao comprometimento e dedicação do professor com o seu desenvolvimento profissional. Isso implica estar em constante processo de aprendizagem, o que envolve a busca por novos métodos de ensino, considerando as diversas formas de aprendizagem dos estudantes. Inclui também a colaboração com a escola, com o propósito de aprimorar a prática educativa, e o compromisso em estabelecer conexões profissionais entre escola, estudantes e comunidade.

Além disso, a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 (Brasil, 2019), em seu artigo 5º, apresenta os fundamentos necessários para atender às demandas dos professores no exercício de sua profissão. Isso expõe os objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, incluindo na formação docente conhecimentos provenientes da ciência para a educação, os quais contribuem para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Essa resolução sugere a adoção de estratégias e recursos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para a atuação profissional dos docentes.

No que se refere aos princípios relevantes para a formação docente, esta é descrita como um compromisso do Estado em assegurar o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade. Isso inclui a valorização da profissão docente e a garantia de padrões de qualidade nos cursos de formação de professores, por meio da integração entre teoria e prática, embasada em conhecimentos científicos e didáticos (Brasil, 2019).

Baseando-se nesta Resolução (Brasil, 2019), o Artigo 8º estabelece que a formação de docentes deve ter como foco o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de resolução de problemas. Destaca ainda a importância da utilização de recursos pedagógicos inovadores e linguagens digitais, alinhando as competências e habilidades dos professores com as mudanças do mundo contemporâneo. Reconhece e respeita as instituições de Educação Básica como locais privilegiados para a formação inicial, prática e pesquisa dos professores.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica como sendo obrigatória, deve ser acompanhada pelo docente da instituição formadora e por um professor experiente da escola em que o estudante a realiza (escola campo). Salienta-se que a prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, devendo ser registradas em *portfólio*, que compile evidências das aprendizagens, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo, o que consiste no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor (Brasil, 2019).

Ao analisar o "Texto Referência Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN e da Base Nacional Comum Curricular BNCC", disponível na página do Ministério da Educação - MEC, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd (2019), expressa sua posição em relação às práticas educacionais que seguem os currículos de formação. Segundo a ANPEd, esses currículos moldam a educação de maneira contrária aos desejos dos educadores e das entidades científicas da área. Diante disso, a associação afirma que a BNCC não demanda mudanças nas DCNs, expressando contrariedades que são ressaltadas em nove pontos pela ANPEd.

1- Uma formação de professores de "uma nota só"; 2- Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro; 3- Uma proposta de formação docente que desvaloriza a dimensão teórica; 4- Uma proposta de formação 'puxada' pela competência socioemocional; 5- Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando; 6- Uma formação que repagina ideias que não deram certo; 7- Uma proposta que estimula uma formação *fast food*; 8- Uma formação de professores com menos recurso; 9- Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares. (ANPEd, 2019, p. 2)

A expressão "formação de professores de 'uma nota só'", segundo a ANPEd, refere-se à abordagem das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que adotam uma única orientação e possibilidade de formação, baseada nos princípios da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa abordagem não leva em consideração as desigualdades sociais presentes tanto no contexto do professor quanto do aluno. Ela propõe uma formação que não contempla as visões e experiências dos educadores brasileiros, determinando como o aluno deve aprender e como o professor deve ensinar.

Essa abordagem desvaloriza as dimensões teóricas, limitando a prática do ensino apenas aos conteúdos relacionados ao 'saber fazer'. Além disso, enfatiza questões socioemocionais na proposta de formação docente, mas não aborda as necessidades profissionais cotidianas dos professores. Isso faz com que a formação seja mais focada em aspectos socioemocionais do que na preparação prática e teórica para as exigências reais do ambiente educacional.

Há uma falta de consideração pelas condições sociais, econômicas e culturais dos estudantes, muitos dos quais enfrentam jornadas longas de trabalho enquanto tentam equilibrar os estudos, vivendo em condições precárias e enfrentando baixos salários. Isso torna a realização dos cursos um desafio árduo, evidenciando a necessidade de as licenciaturas se dedicarem também às dimensões pedagógicas, descentralizando-se de seus campos específicos de conhecimento.

Segundo a ANPEd, a proposta de uma formação rápida - ou seja, a ideia de formar professores de maneira ágil - acaba por enfraquecer a formação docente, limitando o alcance do conhecimento que uma formação mais ampla poderia proporcionar. Em relação à formação de professores com menos recursos, a ANPEd aponta que melhores condições de trabalho poderiam tornar a formação docente mais atrativa. No entanto, há um paradoxo decorrente da redução do financiamento, o que se reflete nas resoluções (DCN/2019 e BNCC/2020).

Além disso, reflete-se sobre a falta de formação que conceda autonomia ao professor para tomar decisões curriculares. Destaca-se que as normativas parecem mais preocupadas com o cumprimento de agendas neoliberais, que se concentram no controle e na intensificação do trabalho docente, em vez de valorizar e dignificar a atuação dos professores.

Ampliando as perspectivas legais para a formação inicial de professores, conforme o Parecer CNE/CES N° 1.304/2001 (Brasil, 2001), o profissional em Física deve possuir conhecimentos sólidos e atualizados. Ele é capaz de abordar e solucionar problemas, tanto novos quanto tradicionais, e está constantemente em busca de novos avanços no campo científico e tecnológico. Além disso, esse

profissional deve desenvolver habilidades e competências específicas relacionadas ao planejamento e à execução de diferentes experiências didáticas. Isso inclui a capacidade de elaborar ou adaptar materiais didáticos de variadas naturezas, identificando seus objetivos formativos, de aprendizagem e educacionais.

Entre as competências essenciais propostas pelo Parecer do CNE/CES N° 1.304/2001, está à importância da incorporação, no processo formativo, de conhecimentos relativos ao domínio de saberes atuais e tradicionais da Física. Isso compreende a contextualização da Física em seu aspecto histórico, sócio-político, cultural e econômico, abrangendo conhecimentos na resolução de problemas físicos por meio de saberes experimentais, teóricos e no domínio de processos e equipamentos tecnológicos. Tais habilidades estão vinculadas à atualização contínua das culturas científicas gerais e das culturas técnicas profissionais.

Já as habilidades gerais, consideradas fundamentais, a serem desenvolvidas tanto no processo formativo de Bacharelado como de Licenciatura em Física, abrangem a necessidade da utilização da linguagem matemática, científica e computacional, na expressão de fenômenos naturais e dos conceitos físicos, utilizados na resolução de problemas experimentais, análise de resultados, na compreensão de modelos físicos, solução de problemas, buscando sempre aprender novas técnicas de ensinar e aprender, relacionando a Física com outras áreas do saber (Brasil, 2001).

Em consequência, as habilidades e competências específicas necessárias almejam a capacidade de planejar, desenvolver, reconhecer estratégias adequadas, para diferentes experiências didáticas em Física, elaboração e adaptação de materiais didáticos, com o intuito de identificar de forma clara, os objetivos formativos para a aprendizagem educacional (Brasil, 2001).

Certamente, a realização do Estágio Supervisionado por meio remoto resultou em lacunas na aquisição das competências gerais e específicas. A adoção de novas práticas educacionais distanciou os alunos da experiência da prática em salas de aula convencionais. Isso demandou a aquisição de novas habilidades adaptadas ao contexto vivenciado. A otimização da carga horária das aulas e o distanciamento causado pelo ensino remoto geraram lacunas na realização das atividades experimentais, particularmente importantes para a compreensão dos fenômenos físicos.

Essa situação impediu que os alunos adquirissem o conhecimento necessário sobre a realidade escolar e dificultou as interações entre professores, alunos e a instituição escolar. A ausência das atividades práticas e a distância do ambiente presencial das escolas influenciaram a experiência de aprendizado dos alunos, afetando sua imersão completa no ambiente escolar e, por conseguinte, a aquisição de certas competências essenciais.

Embora a atuação docente tenha sido limitada pelo contexto, houve diversas aprendizagens agregadas através da utilização de diversos recursos tecnológicos, tais como *softwares*, aplicativos e simuladores. Esses recursos viabilizaram o exercício da prática docente, facilitando a adaptação ao contexto e tornando as aulas mais interativas, o que resultou no desenvolvimento de competências e habilidades específicas nos alunos.

Ampliando as discussões sobre aspectos legais, de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, define a Educação Profissional e Tecnológica como:

modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (Brasil, 2021, Art. 2º).

Em vista disso, conclui-se que os cursos de formação têm como objetivo a preparação para o mercado de trabalho produtivo, o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, e delineiam um perfil de profissional em constante formação, qualificação e aperfeiçoamento profissional. Além disso, a prática profissional e o Estágio nos cursos de formação proporcionam um momento de construção profissional e de conhecimento do campo de atuação, permitindo a associação entre teoria e prática.

Contudo, no contexto de pandemia, a realização remota do Estágio ocasionou desafios em seu cumprimento. Medeiros Filho *et al.* (2022) e Soberay e Freitas (2021) afirmam que um dos principais obstáculos na realização do Estágio remoto foi o acesso à *internet*. Fatores relacionados à desigualdade territorial dificultaram o acompanhamento das práticas à distância. Além disso, ressalta-se que a falta de preparo e conhecimento em relação às novas tecnologias dificultou seu manejo.

Ao aproximarmos tais aspectos legais da realidade do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física de uma instituição de ensino pública federal, que oferta a Educação Profissional e Tecnológica, o objetivo principal do curso é:

Formar professores para atuação na educação básica e suas respectivas modalidades, com sólida base científica, humanística e cultural, capazes de atuarem construtivamente no contexto educacional visando o desenvolvimento social (IFPI-Teresina, 2016, p.16).

Para isso, a abordagem das atividades práticas através do Estágio Supervisionado apresenta uma organização em quatro períodos de 100 horas cada, totalizando 400 horas, distribuídas entre o momento de Observação que corresponde aos Estágios Supervisionados I e III e, pelo período de Regência, Estágios Supervisionados II e IV, em conformidade com a Lei Nº 11.788/2008.

Ademais, no tocante a formação de professores de Física dessa instituição de ensino, o Manual de Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas (IFPI-Teresina, 2016), traz como orientações a sistemática organizacional, objetivando a complementação do processo de ensino-aprendizagem, a partir da execução das atividades práticas e supervisionadas.

A respeito desse aspecto normativo (IFPI-Teresina, 2016, p. 6), “as modalidades de estágio se dividem em três: Observação, Coparticipação e Regência”. Nele, a observação é o momento em que o estagiário observa a prática do docente da sua área de formação, os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Já a etapa de coparticipação, é o momento em que o estagiário orientado observa a atuação do professor titular da escola campo, como também pode participar de reuniões, planejamento, atividades em sala de aula, análise de propostas curriculares e de livros-textos. A última etapa, a Regência, se destina ao desenvolvimento de atividades específicas de sala de aula, atuando no desenvolvimento de habilidades inerentes à profissão docente (IFPI-Teresina, 2016).

Diante disso, as adaptações sofridas no Estágio do Curso de Licenciatura em Física, torna-se o objeto deste estudo. Logo, a escolha por esta instituição de ensino. Haja vista que a mudança das práticas de Estágio para a modalidade remota não foi uma tarefa fácil. Tendo em vista tratar-se de uma modalidade planejada para acontecer de forma presencial, mesmo em cursos de formação de professores pela

Educação a Distância (EaD). Todavia, em decorrência da situação ocasionada pela Covid-19, uma série de adaptações foi idealizada para cumprimento dessa etapa obrigatória da formação inicial de professores.

Sobre os Estágios nos cursos EaD, o Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, em seu Art. 4º, ressalta:

As atividades presenciais, como tutoriais, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação à distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2017, Art.4º).

Logo, reafirma que o Estágio é uma atividade de cunho presencial, que mesmo em curso com modalidade à distância, a exigência é que o mesmo seja realizado sem intermediários tecnológicos. Mediante isso, conclui-se que o Estágio sempre foi uma atividade planejada, executada em ambiente profissional físico, seja relacionada a qualquer modalidade de curso de educação profissional presencial ou à distância.

Devido à natureza exclusiva e à relevância de ser realizado em ambientes físicos, surgiu o desafio da implementação dessa disciplina a distância de forma emergencial. No entanto, questões como acesso à *internet*, dificuldades na interação entre professor e estudante, e a falta de acesso de alguns a recursos adequados, juntamente com a falta de conhecimento sobre novas plataformas de ensino, bem como a ausência de conteúdos e metodologias adaptadas a essa modalidade, dificultaram a prática. Isso levou a gestão administrativa e os professores a repensarem uma nova forma de oferecer essa etapa formativa, sem interromper o processo de formação dos futuros docentes.

Por isso, é necessário realizar uma investigação para identificar as lacunas nas experiências dos estagiários em seus ambientes reais de atuação, considerando que esse é o espaço para a aquisição de conhecimento e a construção da identidade profissional. Esses aspectos serão discutidos na seção seguinte.

2.2 OS SABERES E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

De acordo com Pimenta (1999), é fundamental que os professores em exercício e aqueles em formação inicial na docência desenvolvam saberes atualizados, buscando constantemente o aprimoramento, de acordo com o contexto em que estão inseridos. Isso ajuda a criar um perfil profissional com a capacidade de analisar e adaptar a prática pedagógica para diferentes ambientes e situações que possam surgir. A formação continuada é um aliado importante para adquirir novos conhecimentos na construção da identidade profissional, proporcionando aos profissionais a assimilação de novos saberes e práticas.

Segundo Pimenta (1999, p.19) “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”. Dessa maneira, a identidade profissional docente é composta por crenças, valores, atitudes e comportamentos que os professores adotam em sua prática pedagógica, construída não somente a partir das experiências profissionais, da formação inicial e continuada, mas também através das interações sociais.

No Estágio Supervisionado, os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar situações reais de sala de aula, o que contribui para a construção da identidade docente. Logo, o Estágio torna-se uma das disciplinas mais esperadas nos cursos de formação em Licenciatura, por ser uma oportunidade ímpar de aproximar o formando do seu futuro ambiente de trabalho, colocando em prática as teorias estudadas em sala de aula. Para Pimenta e Lima (2017, p. 43):

[...] no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexibilidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para a sua inserção profissional.

Dessa forma, o Estágio pode ser visto como uma fase preparatória, que aproxima os estagiários da realidade do contexto de atuação profissional, ou seja, é “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade” (Pimenta; Lima, 2017, p. 45).

Para Pimenta (1999), os cursos de formação inicial de professores, têm por objetivo colaborar no processo de transição da fase de estudante a professor, isto é, necessita corroborar com a construção da identidade de professor, visto que os saberes da sua experiência não são o bastante já que esses foram de diferentes

professores em toda sua trajetória escolar. Essa perspectiva coaduna com as ideias de Schon, citado por Pimenta (1999) ao descrever que na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática são importantes, assim como o desenvolvimento de habilidades de pesquisa da prática.

Pimenta (1999) ressalta que o primeiro passo para se construir a identidade profissional docente, é "mobilizar os saberes da experiência". A autora destaca ainda que a identidade não é algo imutável por estar sujeita às mudanças em decorrência do contexto e momento histórico em que o docente esteja inserido, isto é, ao decorrer de sua atuação o docente pode adquirir novas características em sua identidade, mudanças necessárias para lidar com as novas demandas da sociedade. Tal experiência pode ser evidenciada no contexto de pandemia de Covid-19, onde a atuação docente deixou de ser realizada em salas de aula físicas para salas virtuais, demandando uma reinvenção da prática.

Por isso, no contexto da formação dos saberes docentes, Pimenta (1999) especifica que o conhecimento não pode ser apenas reduzido, como a aprendizagem do conteúdo necessário para ministrar aulas, considerando-o um conhecimento suficiente. Faz-se necessário que o professor manifeste um olhar crítico diante de sua atuação, não exercendo assim o papel de "repassar conteúdos", mas sim o papel de mediador entre o conhecimento e os estudantes, trabalhando com as informações de uma forma crítica e contextualizada. Assim, alcançam-se competências necessárias para a constituição da identidade profissional docente, norte deste estudo.

Desse modo, é possível evidenciar no Quadro 1, de acordo com Pimenta (1999), os três saberes que a autora considera importantes para a formação da identidade docente.

Quadro 1 – Os saberes da docência

Os saberes da docência	Atribuição
A experiência	Corresponde aos saberes adquiridos ao longo da vida escolar e acadêmica.
O Conhecimento	Está relacionado aos conhecimentos obtidos no decorrer da formação inicial e continuada.

Saberes Pedagógicos	Refere-se aos conhecimentos de conteúdos específicos agregados no processo formativo e nas experiências.
---------------------	--

Fonte: Quadro elaborado baseado em Pimenta (1999).

Percebe-se que os saberes da docência (Pimenta, 1999) são compostos por conhecimentos agregados no decorrer de toda vida discente. O saber experiencial é adquirido através da observação e da análise dos métodos de ensino, de professores diversos, possibilitando que os discentes desenvolvam a capacidade de assimilar e segregar os conhecimentos importantes para sua formação humana e profissional. Esses saberes podem ser construídos também ao longo da formação inicial e continuada dos professores, bem como os saberes pedagógicos serem importantes para o exercício profissional, pois são internalizados durante todo processo formativo e ao longo das experiências da atuação docente.

Com isso, no Estágio Supervisionado, os futuros professores têm a oportunidade de colocar em prática esses saberes, o que contribui para a construção da identidade profissional docente do Físico. De acordo com Guimarães (2014, p. 71):

[...] Identidade Curricular de um curso de formação de professores engloba, necessariamente, entender o lugar da cultura na instituição em que o curso é ofertado, no grupo social, os objetivos formativos do grupo, dos indivíduos e principalmente segundo um momento histórico particular.

Nesse sentido, Guimarães (2014), ressalta vários fatores que são considerados influenciadores na formação da identidade docente, aspectos culturais, sociais, vivenciados pelo docente em diferentes contextos, acarretando inovações tecnológicas e econômicas. Diante de cada cenário, o professor agrega mais ações e conhecimentos para a formação do seu perfil profissional, inseridos assim em um processo contínuo de formação da identidade. Ademais, Guimarães (2014, p. 74), afirma que “a instituição estabelece as formas de organização e os padrões de comportamento no grupo”.

Assim, para Pimenta (1999) e Guimarães (2014) a identidade do profissional é algo que está em permanentemente elaboração, construção, adaptação e transformação, seguindo um currículo determinado pela instituição formadora e através da investigação, comparação, análise e críticas de modelos vivenciados na

sua carreira formativa, diante de contextos e situações diferentes, caracterizando o perfil do docente, particularmente de Física. Logo, fazendo um comparativo entre o perfil atuante do discente em formação, no Estágio Supervisionado remoto e presencial, diante do que Pimenta (1999) e Guimarães (2014) afirmam, observa-se que os mesmos formaram identidades de atuação distintas, reafirmando que a mesma não é algo imutável.

Em concordância com Maia e Scheibel (2009, p. 8), a identidade profissional do professor é construída baseada em seis fatores importantes:

significação social da profissão; revisão constante dos significados sociais da profissão; revisão das tradições; reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permaneceram significativas; significação conferida pelo professor à atividade docente no seu cotidiano; rede de relação com outros professores, em escolas sindicatos e outros agrupamentos (Maia; Scheibel, 2009, p. 8).

Esses fatores contribuem para formação e transformação da identidade docente, diante de novas demandas sociais que o contexto escolar esteja envolvido, necessitando da aquisição e adaptação de novos padrões de ensino que estejam em consonância com a comunidade escolar. Diante disso, Pimenta (1999, p. 19) salienta que a profissão de professor “emerge em dado contexto e momento históricos como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade”.

Destarte durante o Estágio, realizado por meios digitais, a constituição da identidade pode ter se comprometido devido à ausência de experiências essenciais, como contexto cultural, cotidiano escolar, relações entre os docentes e demais profissionais da educação, significado social da profissão, dentre outras vivências. Por isso ressalta-se a importância dessa investigação para verificação dessa realidade e o alcance integral de competências necessárias para constituição da identidade profissional docente abordadas a seguir.

2.3 AS COMPETÊNCIAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE FORMOSINHO E PERRENOUD

Para Formosinho (2009), existem diferentes formas dos professores aprenderem, que vem desde a sua aprendizagem em sala enquanto estudante e sua

atuação em sala enquanto professor, ou seja, uma relação entre formação e ação. O autor ressalta que a formação do saber profissional não se dá apenas pelas aprendizagens adquiridas em sala de aula, de modo formal, mas é necessário que haja a socialização desse saber. Segundo Formosinho (2009, p. 9), “a formação dos professores começa com a aprendizagem do ofício de aluno e com a observação cotidiana do desempenho de professores”.

Dessa forma, Formosinho (2009), destaca que, ao longo de sua formação profissional, os professores desenvolvem teorias próprias capazes de influenciar suas decisões de atuação. Isso traz para o contexto escolar não apenas uma diversidade de estilos e métodos de ensino, mas também uma variedade de trajetórias de vida que moldam as diversas funções docentes.

O autor ainda traz as perspectivas do que é ser professor em uma escola de massa, que tem por característica a heterogeneidade que a torna “mais complexa organizacionalmente e mais diferenciada” (Formosinho 2009, p. 38), passando a exigir dimensões e saberes além da competência técnica.

Na mesma linha de pensamento, Perrenoud (2014) acrescenta que é fundamental o desenvolvimento de competências por parte dos professores para lidar de maneira mais eficaz com as demandas de sala de aula e com os diferentes públicos. Essas competências não se limitam aos saberes da prática, estando em consonância com o que Formosinho (2009) descreveu. Essas competências podem ser destacadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Competências para o Ensino

N	Competência	Atribuição
1.	Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	Organizar, planejar e desenvolver situações didáticas.
2.	Administrar a progressão das aprendizagens.	Observar e avaliar os alunos de acordo com sua abordagem formativa.
3.	Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	Administrar e elaborar dispositivos de apoio, levando em consideração a heterogeneidade do ambiente.

4.	Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.	Estimular o desenvolvimento das atividades didáticas.
5.	Trabalhar em equipe.	Está apto a desenvolver e gerir ações no coletivo.
6.	Participar da administração da escola.	Contribuir com o progresso da escola e na tomada de decisões.
7.	Informar e envolver os pais.	Estabelecer vínculos entre pais, alunos e escola.
8.	Utilizar novas tecnologias.	Inserir no exercício de sua profissão a cultura tecnológica.
9.	Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	Mantendo sua ética profissional e a luta contra preconceitos e discriminações.
10.	Administrar sua própria formação contínua.	Manter-se sempre em busca de novos conhecimentos.

Fonte: Quadro elaborado baseado nas dez competências de Perrenoud (2014).

Perrenoud (2014) considera que essas competências são importantes para orientar tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores. No entanto, ele ressalta que essas não são as únicas competências necessárias a serem desenvolvidas, mas as que ele identifica como essenciais no âmbito da profissão docente.

O autor discorre sobre o exercício da docência em um contexto de diversidade de alunos e destaca a importância de conceber e desenvolver estratégias de diferenciação. Essas estratégias são fundamentais para oferecer suporte integrado, visando resolver as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Além disso, ele menciona a importância de práticas colaborativas e da integração de tecnologias no ensino (Perrenoud, 2014).

A formação docente, de acordo com Formosinho (2009), não é uma tarefa fácil, considerando as ações tradicionais que permeiam o seu processo de estruturação. Isso ocorre devido à predominância de uma lógica acadêmica ao longo de todo o curso de formação, imposta pela dinâmica territorial em que o futuro

docente se encontra, e não pela investigação de métodos e processos científicos. Isso pode ser observado na formação atual prescrita na Resolução CNE/CP Nº 2/2019 (Brasil, 2019), que regulamenta uma BNC-Formação com competências para todos os cursos de formação de professores para a educação básica, porém sem evidenciar as diversidades. Formosinho (2009, p. 82), ainda acrescenta:

[...] quanto mais acadêmica for a cultura da instituição de ensino superior, maior distância haverá entre o componente disciplinar e a prática pedagógica, menor interação e maior diferença de estatuto haverá entre os diversos tipos de formadores envolvidos (Formosinho, 2009, p. 82).

A respeito dos métodos e processos científicos voltados para a realidade da formação de professores, Perrenoud (2014) acrescenta, entre as competências a serem adquiridas, a importância da organização e planejamento de situações de aprendizagem que explorem o conhecimento didático. Isso inclui a criação e organização de materiais didáticos capazes de envolver e abordar as dificuldades dos alunos. Além disso, destaca-se a necessidade de o professor gerenciar a progressão das aprendizagens, observando e avaliando o progresso dos alunos, e enfatizar situações-problema, juntamente com as possíveis maneiras de resolvê-las, envolvendo os alunos em suas próprias aprendizagens e trabalhos para motivá-los a aprender.

Na visão apresentada, a prática de ensino requer uma interação entre a investigação e o ato de ensinar, buscando integrar esses aspectos para aprimorar e renovar o ensino. Essa abordagem visa orientar o avanço e a construção de uma escola que seja democrática, multicultural e inclusiva, comprometida não apenas com a comunidade, mas também engajada socialmente (Formosinho, 2009).

Na busca por uma escola democrática, Perrenoud (2014) destaca a importância do desenvolvimento de competências que envolvam o trabalho em equipe, para a realização não apenas de atividades didáticas, como projetos, mas também com relação ao enfrentamento e análise de situações complexas. Além disso, o autor ressalta como competências relevantes a participação na administração escolar e o envolvimento dos pais no processo de construção dos saberes de seus filhos. Tais competências corroboram com o proposto no Art. 13 acerca das incumbências docente, inciso VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade; e o Art. 14, que trata da

participação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação em conselhos ou órgãos equivalentes ambos presente na Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Assim, durante a formação inicial, faz-se necessário o estímulo ao desenvolvimento dessas competências ocorrendo a indissociabilidade entre a teoria e a prática. E o Estágio Supervisionado, torna-se o momento ideal para essa aquisição por promover o acesso do estudante estagiário no contexto escolar e com as dimensões administrativas e pedagógicas da escola, como assegura a Lei nº 11.788/2008 (Brasil, 2008).

Sob a perspectiva de Formosinho (2009, p. 95), "a docência é uma profissão que se aprende pela vivência na discência", onde o aprendizado se inicia desde os primeiros dias de aula, através da observação da atuação dos professores. Assim, o professor transmite seu próprio conhecimento profissional inevitavelmente por meio de suas ações e palavras, o que confronta a prática experimentada pelos alunos com as práticas sugeridas pelos diferentes professores formadores.

Formosinho (2009) destaca três etapas na formação prática do docente: na primeira etapa, ocorre o exercício do papel de aluno, na qual os conhecimentos são adquiridos durante a formação, envolvendo a imersão teórica e a representação de seus formadores. A segunda etapa abrange a prática docente dos formadores, permitindo aos alunos avaliarem constantemente a prática teórica de seus professores, reconhecendo as semelhanças entre o papel do formador e o futuro papel do formando, assim como a metodologia de formação. A terceira etapa foca na prática pedagógica, visando inserir o estudante na prática profissional.

Desse modo, trazendo para o contexto de Estágio Supervisionado, tais etapas coadunam com os momentos de Observação, Coparticipação e Regência, durante a formação inicial de professores, havendo a interação entre a teoria e a prática, alcançando o que regulamenta o Art. 1º § 2º da Lei nº 11.788/2008 (Brasil, 2008, p. 1) "O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho".

Assim, durante o Estágio Supervisionado, o estudante estagiário tende a internalizar uma das competências listadas por Perrenoud (2014), a administração da própria formação profissional, pela aquisição do conhecimento docente, ao saber explicar as suas próprias práticas de atuação, nos momentos de discussão e

socialização com seus pares, ou “socialização desse saber” como descreve Formosinho (2009). Logo, essa competência agrega valor tanto para o estudante estagiário quanto para o professor orientador, já que durante esses momentos pode-se nortear o processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores. Além de promover o conhecimento sobre como enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, baseado no desenvolvimento do senso de responsabilidade, da solidariedade e do sentimento de justiça, ou seja, aprendizagem de competências próprias da atividade profissional, como estabelece a Lei 11.788/2008 (Brasil, 2008).

Mediante o Estágio Supervisionado, desenvolvido por meios digitais, a aprendizagem de competências da atividade profissional tende a possibilitar a aquisição da oitava competência descrita por Perrenoud (2014), a necessidade de implementação das novas tecnologias, a fim de estabelecer uma cultura tecnológica na escola. E é esse aspecto tecnológico utilizado para o desenvolvimento do Estágio, promovido através do ensino remoto, devido a Covid-19, que esse trabalho busca investigar, como evidencia a metodologia descrita na seção a seguir.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa seção tem como finalidade detalhar os procedimentos metodológicos utilizados na realização do trabalho, delineando as suas características, o local na qual desenvolveu-se e os motivos da escolha do mesmo, descrevendo como realizou-se a seleção da amostra, descrevendo como sucedeu-se a coleta e análise dos dados adquiridos.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Considerando Deslandes (1994, p. 18), que sugere que “toda investigação se inicia com um problema, uma questão ou uma dúvida vinculada a conhecimentos anteriores, mas que também pode demandar a criação de novos referenciais”, este estudo teve a intenção de investigar o Estágio Supervisionado durante o ensino remoto na perspectiva dos estudantes e orientadores do Curso de Licenciatura em Física. Tendo seu ponto de partida na pesquisa bibliográfica para a elaboração do referencial teórico, embasado em autores e aspectos legais que sustentaram a pesquisa, conforme indicado no Quadro 3.

Quadro 3 – Referencial Conceitual e Explicativo

CONCEITO/PALAVRAS-CHAVE	AUTORES
Estágio Supervisionado	• Lei N° 11.788, de 25 de setembro de 2008 (Brasil, 2008). • Manual de Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas (IFPI-Teresina, 2016). • Pimenta e Lima (2017). • Pimenta (1999).
Competências Profissionais	• Formosinho (2009). • Perrenoud (2014). • Resolução CNE/CP N° 2/2019 (Brasil, 2019).
Formação de Professores de Física	• Guimarães (2014). • Maia, Scheibel e Urban (2009). • Parecer do CNE/CES N° 1.304/2001 (Brasil, 2001).

Fonte: Autoria Própria (2023).

Também foi desenvolvido um estudo com abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa visa analisar o ponto de vista pessoal e individual de um determinado grupo, com base em fenômenos sociais que tenham ocorrido em certo período de tempo, local e cultura. Há um aprofundamento no contexto das ações e relações humanas, que não podem ser percebidos e captados em pesquisas quantitativas, como ressalta Deslandes (1994).

Para expandir as possibilidades de análise, foi incorporada uma vertente de pesquisa quantitativa. Essa abordagem permitiu capturar a frequência das experiências de aprendizagem e dos desafios enfrentados durante o Estágio Supervisionado, assim como a avaliação do grau de satisfação dos estudantes participantes em relação ao planejamento e à organização das atividades. Além disso, possibilitou avaliar o nível de utilização de novas tecnologias por parte das professoras orientadoras envolvidas na pesquisa.

3.2 LOCUS DE PESQUISA

O estudo foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, Campus Oeiras, situado na cidade de Oeiras, no Estado do Piauí. A escolha dessa instituição deu-se pelo fato dela ter ofertado as etapas de Estágio

Supervisionado por meios digitais e também por que a pesquisa faz parte desse ambiente acadêmico, como estudante do Curso de Licenciatura em Física. Isso facilitou a obtenção da autorização para participação, por meio do Termo de Autorização Institucional – TAI e a coleta de dados junto aos participantes. O local do estudo pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Foto do IFPI – Campus Oeiras



Fonte: Página do Instituto Federal do Piauí²

Inaugurado em 2013 e iniciando suas atividades no segundo semestre de 2014, o IFPI Oeiras é responsável pela oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, como Administração e Agropecuária, direcionados a pessoas que já concluíram ou estão cursando o ensino médio. Além disso, oferece cursos técnicos subsequentes/concomitantes em Agropecuária, Informática e Comércio, assim como cursos superiores de Bacharelado em Administração e Licenciatura em Física (Oeiras, 2019).

No primeiro semestre de 2020, o IFPI Campus Oeiras, como outras instituições escolares, tiveram suas aulas suspensas devido à pandemia da Covid-19. Como resultado, todas as modalidades de ensino precisaram se adaptar ao contexto remoto. Nesse sentido, o Estágio, essencial como parte prática dos cursos de formação profissional (Pimenta, 2017), teve que se ajustar a uma nova maneira de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, garantindo que não houvesse grandes lacunas na formação dos estudantes, por meio da adesão ao

²Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/oeiras/noticias/campus-oeiras-realiza-planejamento-para-2017/@nitf_galleria

ensino a distância. Esta instituição adaptou o Estágio Supervisionado seguindo orientações da NOTA TÉCNICA Nº 9/2020 - PROEN/REI/IFPI/TERESINA, de 10 de agosto de 2020. Logo, o presente estudo escolheu este espaço formativo como local para investigação.

3.3 AMOSTRA

Utilizando critérios de inclusão, a amostra deste estudo consistiu em estudantes maiores de dezoito anos matriculados no Curso de Licenciatura em Física, que já haviam cursado uma das etapas do componente curricular Estágio Supervisionado (Etapas I e III - Estágio de Observação; Etapas II e IV - Estágio de Regência) ofertado na modalidade a distância, durante os anos letivos de 2020 e 2021.

Além dos estudantes, também integraram a amostra duas professoras do Curso de Licenciatura em Física que supervisionaram atividades de Estágio de forma remota durante o mesmo período.

Para identificar os participantes aptos, foram conduzidas sondagens com estudantes e professores do Curso de Licenciatura em Física, visitando as instalações educacionais. Posteriormente, os convites foram distribuídos após explicar os objetivos da pesquisa, ressaltando sua importância. Foram enviados doze convites no total, sendo que apenas dez foram aceitos, constituindo a amostra, composta por duas professoras e oito estudantes.

Todos os estudantes foram abordados presencialmente. No caso das docentes, uma delas foi contatada pessoalmente, enquanto a outra, por estar em processo de formação continuada, foi contatada remotamente via e-mail. Após a aceitação, foi solicitada a anuência por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Uma vez obtidas todas as assinaturas, o questionário foi aplicado. A amostra foi detalhada no Quadro 4.

Quadro 4 – Participantes da Pesquisa

Estágios	Carga Horária	Atividades	Estágio Vivenciado pelos Estudantes	Estágio Orientado pelas Professoras
I	100h	Observação com Coparticipação no Ensino Fundamental II	E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8.	P1; P2.

II	100h	Regência no Ensino Fundamental II	E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8.	P1; P2.
III	100h	Observação com Coparticipação no Ensino Médio	E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8.	P1; P2.
IV	100h	Regência no Ensino Médio	E1; E3; E4; E5; E6; E7; E8.	P1; P2.

Fonte: Autoria Própria (2023).

O quadro acima traz informações relevantes acerca das etapas de Estágio que estudantes e professores orientadores participaram, é notório que maioria vivenciaram todas as categorias da disciplina, exceto E2 não havia concluído todas, diante disso nota-se que a amostra possui um amplo histórico de vivências e experiência sobre as etapas de estágio.

3.4 O INSTRUMENTO

A pesquisa empregou dois tipos de questionários para coleta de dados: um direcionado aos estudantes e outro às professoras. O questionário dos estudantes foi organizado em quatro seções, buscando investigar a identidade dos alunos, as atividades realizadas, as lições aprendidas e os desafios enfrentados durante o Estágio remoto. O intuito foi compreender a percepção dos estagiários sobre as aprendizagens adquiridas durante os Estágios Supervisionados. Este questionário continha um total de 31 itens, contemplando questões tanto objetivas quanto subjetivas.

Já o questionário direcionado às professoras foi estruturado em cinco seções – identificação; ações desenvolvidas; tecnologias e atuação docente; interações com os estagiários e planejamento e organização das atividades. Ele buscou compreender como o Estágio foi planejado e organizado pelas orientadoras para facilitar a aquisição dos saberes docentes pelos estudantes. Esse questionário englobou um total de 28 itens, abordando aspectos tanto objetivos quanto subjetivos em cada seção.

3.5 COLETA DE DADOS

A Coleta de Dados foi realizada com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr, sob o Número de Parecer 6.270.195, em conformidade com as diretrizes da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, atendendo aos princípios éticos e científicos pertinentes. Todos os critérios estabelecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram respeitados e estavam em conformidade com essa Resolução.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas:

Etapa I: Aplicação do questionário com os estudantes participantes.

Etapa II: Aplicação do questionário com as professoras orientadoras participantes.

Os questionários foram entregues em formato impresso a cada participante. Embora tenha sido estabelecido um prazo de uma semana para a devolução dos questionários, apenas 6 (cinco) dos estudantes participantes conseguiram retorná-los dentro desse período. Isso resultou na prorrogação do período de coleta de dados, estendendo-se até agosto de 2023. Essa extensão complicou a continuidade da análise dos dados, uma vez que a continuação do processo dependia de ter todos os dados reunidos. Diante das dificuldades enfrentadas, foi mantida uma postura disponível para esclarecer dúvidas, demonstrando compreensão em relação ao tempo necessário por parte de cada participante.

As dificuldades relatadas pelos estudantes participantes ao responderem os questionários estavam principalmente associadas à falta de tempo, devido à sobrecarga de atividades do Curso, o que afetou a prontidão para concluir e devolver os questionários no prazo inicialmente estipulado.

Em relação à coleta com as professoras, ela foi realizada dentro do prazo estabelecido, com isso pode-se dar início a realização da análise de dados das vivências das mesmas, visto que a mesma não dependia das informações dos(as) alunos(as) participantes, pelo fato de cada grupo ser feito de forma separada o estudos das informações adquiridas.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

Com os dados coletados, foi realizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), categorizando os elementos convergentes em categorias para uma posterior

discussão dos resultados. Em relação aos dados quantitativos, estes foram calculados o percentual estatístico sendo apresentado em gráficos do tipo radar e em tabelas. A análise dos resultados foi embasada nos estudos de Pimenta (1999), Pimenta e Lima (2017), Formosinho (2009), Perrenoud (2002) e outros autores relevantes.

Para preservar o sigilo da identidade dos participantes, adotou-se o uso de nomes fictícios. Os estudantes participantes foram identificados pela letra "E" e o número arábico de 1 a 8. E as professoras pela letra "P" e o número arábico 1 e 2. Em conformidade com as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, que regem a pesquisa envolvendo seres humanos. Assim, a análise dos resultados está detalhada na seção a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção tem por objetivo descrever de que forma foram desenvolvidas as atividades curriculares de Estágio no Curso de Licenciatura em Física do IFPI – Campus Oeiras, no período pandêmico, tendo como base a perspectiva de estudantes e professoras orientadoras de Estágio, que vivenciaram esse ato educativo. Dessa forma, a amostra resulta de um total de 10 (dez) sujeitos, sendo 2 (duas) professoras, indicadas na pesquisa de P1 e P2, e 8 (oito) estudantes, identificados como E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8, que se dispuseram a responder a um questionário semiestruturado.

4.1 PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES ACERCA DAS AÇÕES E APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO

O instrumento de coleta de dados aplicado aos estudantes, considerado uma ferramenta importante para alcançar os objetivos deste estudo, foi organizado em quatro categorias: a primeira voltada para informações sobre a identificação dos participantes; a segunda seção faz uma investigação sobre as ações didático-pedagógicas desenvolvidas. Na terceira, foi abordado o tema das aprendizagens e desafios do Estágio remoto. A quarta seção coletou informações referentes ao planejamento e organização do Estágio.

Diante da identificação dos sujeitos, os oito participantes são oriundos de uma escola pública federal. Os respondentes se auto identificaram da seguinte maneira: 5 (62,5%) do gênero feminino e 3 (37,5%) do gênero masculino, dos quais 7 (87,5%) tinham faixa etária de 22 a 26 anos e 1 (12,5%) mais de 26 anos, matriculados do Módulo VII ao IX do Curso de Licenciatura em Física do IFPI – Campus Oeiras. Dentre eles, 7 (87,5%) concluíram todas as modalidades do Estágio: Observação, Coparticipação e Regência, e apenas 1 (12,5%) estava cursando a última modalidade. Haja vista que 100% da amostra havia participado de alguma das etapas de Estágio no modo a distância, sendo que 1 (12,5%) cursou a etapa I; 5 (62,5%) as etapas I, II, III; 1 (12,5%) a etapa II, III e 1 (12,5%) as etapas III e IV. Observou-se que a maior parte da amostra é composta pelo gênero feminino, com mais de 60%, destacando a figura feminina no curso, e a minoria é do gênero masculino, trazendo, assim, uma representatividade para o Curso de Licenciatura em Física da figura feminina que, de acordo com Agrello e Garg (2009), em um comparativo, ressalta-se que de todas as ciências, a Física é o curso que teve um crescimento lento em relação à presença feminina.

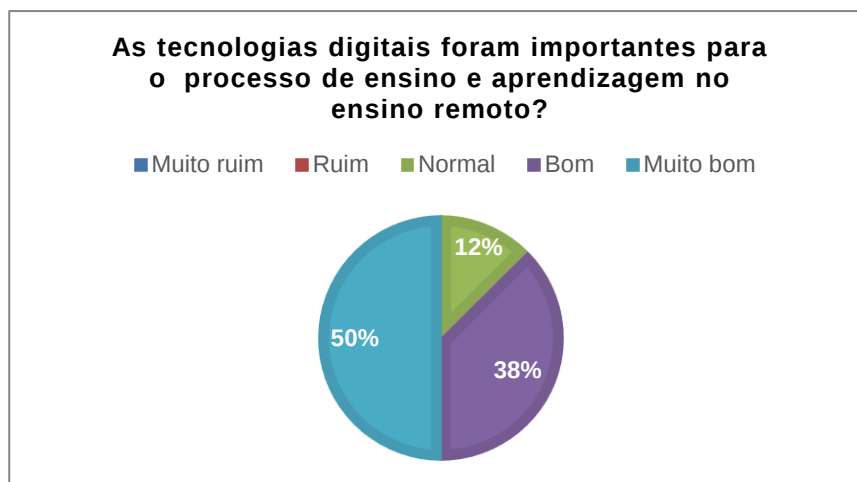
A faixa etária dos participantes foi acima de 22 anos, e a maioria já havia concluído todas as etapas do Estágio. A diversidade de etapas realizadas pelos participantes atribui à pesquisa o entendimento detalhado das ações e aprendizagens adquiridas e desenvolvidas em cada modalidade.

Diante dos dados, é notório que todos participaram do Estágio de formação remota e presencial, permitindo-lhes refletir sobre seu processo formativo, dando ênfase aos pontos positivos e negativos da formação à distância.

4.1.1 Ações didático-pedagógicas do Estágio remoto

Com o intuito de adaptar as ações didático-pedagógicas desenvolvidas no Estágio remoto, os recursos tecnológicos foram os grandes aliados nesse processo de mudança e adaptação, conforme a Figura 2 representa. Mediante as experiências descritas pelos participantes, buscou-se novos conhecimentos para lidar com as relações existentes entre o que já se estabelecia sobre a prática do Estágio, relativo aos aspectos institucionais, e os dados novos que a realidade estava impondo, a pandemia, resultando em ênfase à postura investigativa, como sugerem Pimenta e Lima (2017).

Figura 2 – Gráfico sobre a importância das Tecnologias Digitais



Fonte: Autoria Própria (2023).

O gráfico acima mostra o quanto as tecnologias digitais foram importantes para o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes no ensino remoto. 50% declarou a experiência como muito bom; 37,5% bom e 12,5% normal. Com a utilização desse recurso, foi possibilitado que escola, estudante e comunidade mantivessem o vínculo de diálogo e momentos de interação no período de isolamento social. Acerca desta questão, a BNCC norteia esta importância para a educação escolar:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p. 9).

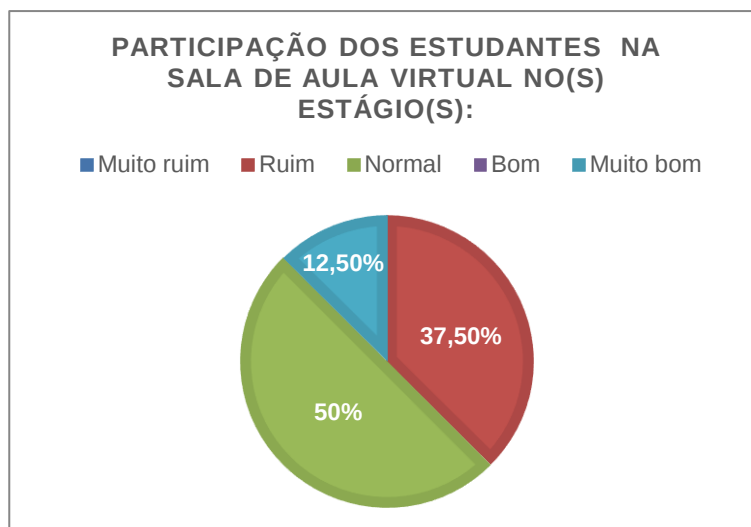
Dentre os recursos tecnológicos, os participantes da pesquisa destacaram ter utilizado Plataformas Educativas e ambientes tecnológicos, tais como *WhatsApp*, *Google Meet*, *Google Classroom*, simuladores, aplicativos de jogos, favorecendo interações com a comunidade escolar. A utilização desses recursos permitiu aos estudantes estagiários o planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas, como pesquisas, elaboração de videoaula, apresentação de jogos lúdicos, narração de aulas em programas de rádio local para alcançar estudantes de comunidades distantes e sem acesso à internet, ministração de aula ao vivo, realização de práticas com experimentos, bem como a realização das atividades pedagógicas de formação, planejamento, orientação, interação e troca de conhecimento com os pares e com a professora orientadora.

Nesse sentido, os recursos tecnológicos utilizados promoveram situações de aprendizagem diversas, buscando deixar as aulas mais interativas e participativas, englobando a todos, tanto os estudantes que tinham fácil acesso às tecnologias digitais, quanto os que não tinham e que tiveram que se adaptar a um novo modelo de aula, através do rádio. A utilização de simuladores e jogos tornou as aulas mais interessantes. Ressalta-se às possibilidades ofertadas pelas escolas, que não devem ignorar as mudanças que ocorrem no contexto social e, como a introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação pode viabilizar e transformar a maneira de se comunicar, trabalhar, decidir e pensar (Perrenoud, 2000).

Sobre as atividades de cooperação e coparticipação que foram desenvolvidas juntamente com o(a) supervisor(a) da escola campo de estágio, os participantes destacaram que contribuíram organizando planos de aulas, planos semanais, elaboração de atividades, provas, correção de provas e atividades, preenchimento de fichas avaliativas e elaboração de sequência didática. Ao serem questionados acerca das atividades desenvolvidas, estas estavam em conformidade com as descritas no Termo de Compromisso de Estágio, conforme orienta a Lei Nº 11.788, de 2008, comprovado pelos 100% de respostas “sim” coletadas. Contudo, 62,5% afirmaram ter encontrado dificuldade na execução das atividades no formato virtual, mencionando problemas de acesso à internet e a falta de equipamentos apropriados para a elaboração e organização das mesmas, como o *notebook*, para otimização das aulas. Apenas 37,5% declararam não ter encontrado dificuldades.

Acerca disso, estudos indicam que, mesmo de forma virtual e diante das dificuldades que implicaram no cumprimento da disciplina, os estudantes estagiários, no âmbito de sua atuação, conseguiram desenvolver competências próprias da atividade profissional, ao integrar o ambiente escolar e acadêmico, articulando os saberes relacionados à docência (Zimmermann; Bertani, 2003). Além disso, os saberes da experiência, produzidos no cotidiano mediante o exercício da prática, e os saberes pedagógicos, referentes ao conhecimento de conteúdos específicos da educação e da Pedagogia, citados por Pimenta (1999), puderam ser internalizados. Com isso, torna-se evidente que o uso desses recursos agregou conhecimentos que ampliaram as possibilidades de novas maneiras de ensinar e aprender, aproximando esta pesquisa dos resultados de estudos de Martins et al (2020). Evidências observadas na Figura 3.

Figura 3 – Gráfico sobre a participação do estagiário na sala de aula virtual



Fonte: Autoria Própria (2023).

A Figura 2 apresenta como a amostra define a participação na sala de aula virtual. 50% relata que foi “normal”, 37,5% “ruim” e 12,5% “muito bom”. Verifica-se que a interação dos estudantes estagiários com a sala de aula virtual ocorreu, em sua maioria, de forma positiva.

4.1.2 Aprendizagens e desafios do Estágio remoto

O instrumento de coleta de dados também buscou evidenciar as aprendizagens e desafios vivenciados pelos participantes no âmbito do Estágio remoto. Para isso, fez-se uso de escala para calcular a frequência. Foram utilizados 10 (dez) questionamentos e escala de frequência de 0 a 4, sendo 0 – Muito ruim; 1 – Ruim; 2 – Normal; 3 – Bom e 4 – Muito bom.

Tabela 1 – Frequência das Aprendizagens e Desafios do Estágio Remoto

Itens	Frequência/Percentual %				
	0	1	2	3	4
1. Relação teoria e prática das atividades curriculares de Estágio Supervisionado.	0 (0%)	0 (0%)	1 (12,50%)	6 (75%)	1 (12,5%)
2. Seu aprendizado foi satisfatório neste modelo de ensino remoto emergencial?	0 (0%)	0 (0%)	2 (25%)	4 (50%)	2 (25%)
3. Com que frequência houve momentos de pesquisa durante as atividades de Estágio Supervisionado remoto?	0 (0%)	0 (0%)	1 (12,50%)	2 (25%)	5 (62,50%)
4. O(s) estágio(s) atendeu(ram) às suas expectativas em relação à aquisição de novos conhecimentos e experiências práticas importantes para a sua futura atuação profissional.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (62,50%)	3 (37,50%)

5. O(s) estágio(s) proporcionou(ram) um aprendizado de habilidades e competências profissionais e sociais necessárias ao exercício de sua profissão docente?	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (75%)	2 (25%)
6. Pensando em seu grau de aproveitamento no estágio, como você classifica sua atuação e desenvolvimento?	0 (0%)	0 (0%)	1 (12,50%)	6 (75%)	1 (12,50%)
7. Como você avalia a experiência do(s) Estágio(s) Supervisionado(s) no ensino remoto?	0 (0%)	1 (12,50%)	2 (25%)	2 (25%)	3 (37,50%)

Legenda: 0 – Muito ruim; 1 – Ruim; 2 – Normal; 3 – Bom e 4 – Muito bom.

Fonte: Autoria Própria (2023).

No tocante ao vínculo existente entre teoria e prática das atividades presentes no currículo do Estágio à distância (item 1), nota-se que 75% o consideraram “bom”, 12,5 “muito bom” e 12,5 “normal”. Destarte, para Soberay e Freitas (2021), no processo formativo teórico-prático, objetiva-se o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, gerais e específicas, assim como a postura profissional. Acrescenta-se a esta relação que “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis” (Pimenta; Lima, 2017, p. 36).

Os participantes consideraram sua aprendizagem significativa (item 2), pois 50% afirmaram que a aprendizagem no modelo de ensino remoto emergencial foi “bom” e 25% “muito bom”, atingindo uma frequência parcialmente positiva. 25% consideraram “normal”.

Sobre a frequência de atividade de pesquisa no ato das atividades de Estágio (item 3), 62,5% dos estagiários declararam “muito bom”, 25% “bom” e 12,5% “normal”. Diante disso, verifica-se que atividades que envolveram pesquisas foram realizadas de forma frequente, como uma estratégia de formação e atribuição de conhecimentos da profissão docente. Por isso, para Pimenta e Lima (2017), a pesquisa no estágio é vista como um método que corrobora com a formação docente, permitindo aos envolvidos ampliar e analisar o contexto no qual estão imersos. Assim, esta ação didático-pedagógica pode ser considerada como uma forma dos estagiários desenvolverem o seu lado pesquisador e, com isso, entenderem e problematizarem situações, contribuindo com a aprendizagem.

Em relação às expectativas (item 4) com a aquisição de novos saberes do conhecimento e da prática, estas foram atendidas na disciplina de Estágio, tendo em vista que 62,5% afirmaram ter sido “bom” e 37,5% “muito bom”.

Acerca da aprendizagem de habilidades e competências próprias da profissão

de professor (item 5), necessárias para um bom desempenho profissional e social, 75% destacaram ter obtido um “bom” aprendizado, enquanto 25% afirmaram ter sido “muito bom”, o que caracteriza aprendizagens parcialmente positivas mesmo o Estágio tendo sido realizado remotamente.

Os dados do item 6 revelaram que 75% dos estudantes estagiários consideraram a sua atuação e desenvolvimento no Estágio com a frequência “bom” e 12,5% como “muito bom”, enquanto e 12,5% descreveram como “normal”.

Sobre a avaliação da experiência dos discentes no Estágio (item 7), 37,5% consideraram “muito bom”, 25% “bom”, 25% “normal” e 12,5 % “ruim”.

Em concordância com estes resultados, Soberay e Freitas (2021, p. 22) afirmaram que

Os saberes ligados ao trabalho podem e são construídos não apenas no “chão da escola”, mas também mediante a desafios e reflexões sobre o contexto social/educacional. [...] o saber é o resultado de uma produção social e está sujeito a revisões e reavaliações a partir da prática pedagógica reflexiva e investigativa, que é feita a partir da relação que cada sujeito constrói com a realidade e com problematização que é capaz de fazer sobre ela (Soberay; Freitas, 2021, p. 22).

Diante dos dados fornecidos, é notório que mesmo impossibilitados de realizar práticas de forma presencial, a amostra considera a sua experiência no Estágio remoto positiva, devido às vivências que foram atribuídas à sua formação, que possibilitaram o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e o exercício da práxis docente, mediante o contexto que a sociedade estava vivenciando. Com isso, evidenciou-se que as expectativas foram alcançadas pela aquisição de novos saberes, habilidades e competências necessários para um bom desempenho profissional.

4.1.3 Planejamento e organização de atividades do Estágio remoto realizadas pelo(a) orientador(a)

Ao avaliar, através do questionário, de que forma o Estágio remoto foi planejado e organizado, pode-se notar, mediante as informações dadas pelos participantes, o grau de satisfação diante dessa prática, na Tabela 2.

Tabela 2 – Frequência da Avaliação acerca do Planejamento e Organização do Estágio Remoto

Itens	Frequência (%)				
	0	1	2	3	4
1. Apresentação pelo/a professor/a orientador/a da proposta de planejamento para disciplina (Plano de Ensino da Disciplina no início das atividades letivas).	0 (0%)	4 (50%)	4 (50%)	0 (0%)	0 (0%)
2. Contato inicial e/ou Seminário de Apresentação dos envolvidos no Estágio (profissionais da IES; profissionais da escola campo; estudantes estagiários/as)?	0 (0%)	4 (50%)	3 (37,50%)	1 (12,50%)	0 (0%)
3. Participação em atividades, projetos, encontros pedagógicos, dentre outros, realizados pela comunidade escolar (escola campo de estágio).	0 (0%)	3 (37,50%)	3 (37,50%)	2 (25%)	0 (0%)
4. Frequência de encontros remotos para orientações e interações professor-estudante; estudante-estudante.	0 (0%)	4 (50%)	3 (37,5%)	0 (0%)	1 (12,50%)
5. As atividades propostas pelo(a) orientador(a) de Estágio foram relevantes para a sua formação?	0 (0%)	5 (62,50%)	2 (25%)	0 (0%)	1 (12,50%)
6. Avalie a qualidade das atividades de observação, coparticipação e regência nas salas remotas.	0 (0%)	2 (25%)	5 (62,50%)	0 (0%)	1 (12,50%)
7. Com relação às orientações mediadas pelo/a professor/a da disciplina de Estágio, as atividades propostas foram apresentadas de forma sugestiva e contextualizada por meio de uma linguagem técnica apropriada, tecnológica e criativa.	0 (0%)	6 (75%)	1 (12,50%)	0 (0%)	1 (12,50%)
8. Durante o estágio remoto as atividades e/ou trabalhos solicitados pelo/a professor/a da disciplina foram de fácil compreensão e realização?	0 (0%)	4 (50%)	4 (50%)	0 (0%)	0 (0%)
9. Você encontrou dificuldade(s) para solicitar orientações durante o estágio e, quando as solicitou, obteve esclarecimentos suficientes?	0 (0%)	4 (50%)	2 (25%)	1 (12,50%)	1 (12,50%)
10. Como você considera o processo de avaliação utilizado pelo/a professor/a? Isto é, o(s) tipo(s) de avaliação e instrumentos utilizados.	0 (0%)	2 (25%)	5 (25%)	0 (0%)	1 (12,50%)
11. Como você avalia os momentos de socialização das aprendizagens?	0 (0%)	3 (37,50%)	4 (50%)	0 (0%)	1 (12,59%)
12. Avalie a atuação do/a professor/a orientador/a durante a(s) etapa(s) de estágio realizada(s) por você.	0 (0%)	5 (62,50%)	2 (25%)	0 (0%)	1 (12,50%)

Legenda: 0 – Nunca; 1 – Muito Satisfatório; 2 – Satisfatório; 3 – Insatisfatório; 4 – Muito Insatisfatório.

Fonte: Autoria Própria (2023).

Verificou-se no item 1 que 50% dos sujeitos pesquisados consideraram “muito satisfatório” a forma como a proposta de planejamento do Estágio foi apresentada pelo professor orientador, enquanto os outros 50% classificaram como “satisfatório”. Além disso, o plano de trabalho abarcava as estratégias a serem utilizadas para mediar o Estágio durante o período da pandemia, a organização das atividades, as

avaliações, o tempo e as ações a serem realizadas. Esse fato corrobora a ideia de Perrenoud (2000, p. 33) acerca do ato de planejar, o qual “repousa sobre hipóteses relativas à aprendizagem e à relação com o saber, o projeto, a ação, a cooperação, o erro, a incerteza, o êxito e o fracasso, o obstáculo, o tempo”.

Com relação ao item 2, que provoca reflexões sobre o contato inicial com os sujeitos envolvidos no Estágio, profissionais da instituição de ensino superior, da escola de atuação e estudantes estagiários, constatou-se que 50% consideraram o contato como “muito satisfatório”, 37,5% o avaliaram como “satisfatório” e 12,5% o classificaram como “muito insatisfatório”. Esses resultados evidenciam que, de modo geral, as experiências iniciais com os diferentes profissionais e estudantes foram percebidas em sua maioria de forma positiva.

Assim, essa interação inicial com a realidade social da educação representa um passo significativo aos estagiários, uma vez que essas relações começam a prepará-los para o campo profissional (Scalabrin; Molinari, 2021).

Adicionalmente, no item 3, verificou-se o nível de envolvimento dos estudantes em atividades, projetos, encontros pedagógicos e outras ações promovidas pela escola onde ocorreu o Estágio. Entre eles, 37,5% consideraram a participação como “muito satisfatória”, 37,5% a classificaram como “satisfatória” e 25% como “insatisfatória”. Esses resultados estão em consonância com a observação de Scalabrin e Molinari (2021, p. 2) de que “o estágio é uma prática de aprendizado por meio do exercício de funções relacionadas à profissão a ser exercida no futuro, adicionando conhecimento prático aos ensinamentos teóricos adquiridos nos cursos”.

Isso destaca a importância de participar ativamente desse tipo de atividade durante o Estágio, contribuindo para a aquisição de experiência profissional e para a integração de conhecimento teórico com prático.

A respeito da frequência de encontros remotos para orientações e interações entre professor-estudante e estudante-estudante (item 4), 50% dos participantes consideraram os encontros como “muito satisfatório”, 37,5% os julgaram “satisfatório”, 12,5 os classificaram como “muito insatisfatório”.

A maioria dos participantes avaliou os encontros de forma positiva, já que foram planejados com o propósito de facilitar a interação entre ambas as partes, permitindo a troca de experiências e a orientação sobre possíveis estratégias e metodologias de ensino alinhadas com o contexto escolar específico de cada um. De

acordo com Scalabrin e Molinari (2021), é fundamental reconhecer a importância de compartilhar experiências para oferecer suporte aos estagiários em formação, pois há oportunidade de aprendizado mútuo a partir das experiências uns dos outros.

Os participantes avaliaram como sendo, 62,50% muito satisfatório, 25% satisfatório e 12,5% muito insatisfatório (item 5), a relevância das atividades propostas pelas orientadoras de Estágio no ato da sua formação.

No item 6, observa-se que 62,5% avaliaram como satisfatórias as atividades realizadas em cada etapa do Estágio remoto, 25% as consideraram como muito satisfatórias e 12,5% às julgaram como muito insatisfatórias. Nessa modalidade de Estágio, é oferecida ao acadêmico a oportunidade de acesso a um vasto universo de informações e conhecimentos relacionados à prática docente. Durante este período, o estudante é estimulado a observar e a conduzir situações de aprendizado.

Segundo Pimenta e Lima (2017, p. 30), "embora sejam importantes, essas atividades não possibilitam a compreensão plena do processo de ensino como um todo", pois o processo educacional é amplo e complexo. Dessa forma, o acadêmico estagiário deve aproveitar esse período de prática para desenvolver habilidades e adquirir técnicas apropriadas para cada situação (Pimenta; Lima, 2017).

No item 7, foi observado que 75% consideram as orientações concedidas pelo professor da disciplina de Estágio como "muito satisfatórias", 12,5% às avaliaram como "satisfatórias", relacionadas à apresentação das propostas de atividades de maneira sugestiva e contextualizada, utilizando uma linguagem técnica, tecnológica e criativa apropriada. Apenas 12,5% afirmaram que foi "muito insatisfatório".

Ao questioná-los sobre se as atividades e trabalhos propostos pelo professor orientador eram de fácil entendimento (item 8), 50% afirmou ter sido "muito satisfatório" e 50% "satisfatório". Com base no grau de satisfação dos estudantes, percebe-se que essas atividades foram de grande valia para a aquisição de novos conhecimentos.

Conforme Perrenoud (2000) contribui, designando as atividades de aprendizagem como uma competência profissional essencial a ser dominada, sendo um meio para aprender melhor e auxiliar na progressão da formação. Essas atividades possibilitam que o professor crie dinâmicas com base nos objetivos de aprendizagem, tornando-se uma maneira flexível de adaptar tanto atividades tradicionais quanto novas.

No item 9, observou-se que ao indagar se os acadêmicos enfrentaram

dificuldades ao solicitar orientação e se receberam esclarecimentos adequados durante o Estágio, 50% declararam como "muito satisfatório", 25% como "satisfatório", 12,5% como "insatisfatório" e outros 12,5% como "muito insatisfatório".

Com base nas informações coletadas pela amostragem sobre a atuação do professor orientador de Estágio, percebe-se que a maioria caracterizou essa atuação como satisfatória, demonstrando um baixo nível de insatisfação em relação às atividades desenvolvidas e à disponibilidade do professor em oferecer orientação sempre que procurado. Dessa forma, o bom desempenho e planejamento da atuação docente, realizado por meio de práticas sociais, como os momentos de socialização entre estudantes promovidos pelo professor de Estágio, contribuem para o desenvolvimento dos saberes pedagógico. Isso permite que os sujeitos envolvidos possam dialogar e refletir sobre as práticas (Franco, 2015), destacando a importância da atuação e das atividades desenvolvidas pelo professor na construção desses saberes.

Observa-se que 62,5% consideram as avaliações e os instrumentos utilizados pelo professor como "satisfatórios", 25% como "muito satisfatórios" e 12,5% como "muito insatisfatórios" (item 10). Isso revela que uma parcela significativa da amostra avalia de forma positiva o processo avaliativo adotado.

Conforme afirma Perrenoud (2000, p. 23), "para gerir a progressão das aprendizagens, não se pode deixar de fazer balanços periódicos das aquisições dos alunos. Elas são essenciais para fundamentar decisões de aprovação ou de orientação necessárias". Para o autor, essa não é a única função da avaliação, mas é uma maneira de auxiliar o professor na formulação de estratégias de ensino-aprendizagem, considerando o nível de conhecimento e as dificuldades identificadas a partir dessa análise.

Quanto aos momentos de socialização (item 11), constatou-se que 50% da amostra os considerou como "satisfatório", 37,5% como "muito satisfatório" e 12,5% "muito insatisfatório".

No que diz respeito à avaliação da atuação do professor orientador (item 12), foi realizada uma análise, do ponto de vista dos acadêmicos participantes, sobre como os professores da disciplina de Estágio conduziram as orientações aos discentes estagiários. Verificou-se que 62,5% consideraram a atuação do professor orientador como "muito satisfatória" durante cada etapa do Estágio, 25% a avaliaram como "satisfatória" e 12,5% como "insatisfatória".

4.1.4 Análise de Conteúdo na identificação de ações e aprendizagens durante o Estágio remoto

Para ampliar as descobertas sobre as ações realizadas no Estágio durante o ensino remoto e a percepção dos estagiários sobre as aprendizagens adquiridas, foi realizada uma Análise de Conteúdo (AC), com base nos estudos de Bardin (1974). Desse modo, foram identificadas e elencadas cinco categorias distintas.

- ☐ Experimentação.
- ☐ Conexão de internet.
- ☐ Planejamento.
- ☐ Aprendizagens adquiridas.

Na categoria Experimentação, cinco estudantes (E1; E3; E4; E5; E6) apontaram que uma das atividades pedagógicas de coparticipação desenvolvida durante o Estágio, utilizada para mediar situações de aprendizagem, foi à realização de experimentos. Esses experimentos foram empregados para tornar as aulas mais interativas na modalidade remota. Os estagiários destacaram que puderam trabalhar conceitos físicos por meio de experimentos de baixo custo ou pela utilização do simulador *PhET - Physics Education Technology*, um recurso digital. Essas ferramentas educacionais permitiram a apresentação da parte experimental dos conteúdos, contribuindo para o processo de aprendizagem.

“Realizei aulas práticas com experimentos, ajudei na realização de eventos culturais.” “Simulador Phet.” (E1)

“Elaboração e apresentação de experimentos, elaboração de roteiro experimental.” (E3)

“Apresentação de experimentos.” (E4)

“Uso do simulador Phet para apresentar aos alunos, atividades educacionais voltadas aos conteúdos vistos em sala de aula de forma interativa, dinâmica e visual.” “Apresentação de experimentos de baixo custo.” (E5)

“Simulador Phet” “exposição de experimentos de baixo custo.” (E6)

Em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 2006), é de extrema importância que a experimentação seja parte integrante do processo de desenvolvimento das competências em Física. Isso garante aos estudantes a construção de conhecimento próprio, estimulando sua curiosidade e

habilidades de investigação. Segundo os PCNs (Brasil, 2006), aulas experimentais podem se originar da observação de situações e fenômenos, algo similar ao que foi realizado pelos estudantes estagiários (E1; E5; E6) ao introduzirem o simulador *PhET* para permitir que os alunos observassem fenômenos físicos.

"Uso do simulador PhET para apresentar aos alunos atividades educacionais relacionadas aos conteúdos de sala de aula de forma interativa, dinâmica e visual." (E5)

Além disso, é salientada a importância do uso de experimentos de baixo custo, introduzidos também pelos estagiários (E5; E6), pois estes oferecem uma maior abrangência do que situações convencionais de experimentos em laboratório, conforme destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2006).

Compartilhando do mesmo pensamento, Araújo e Abib (2003, p.176) destacam que:

"O uso de atividades experimentais como estratégia de ensino de Física tem sido apontado por professores e alunos como uma das maneiras mais frutíferas de se minimizar as dificuldades de aprender e ensinar Física de maneira significativa e consistente" (Araújo; Abib, 2003, p.176).

Na categoria Conexão com a Internet, os estudantes (E3; E6) relataram ter enfrentado dificuldades para acompanhar as atividades da disciplina de Estágio Supervisionado devido à falta de conexão com a internet. Isso se deu em virtude das aulas estarem sendo transmitidas por meio virtual, que foi a alternativa adotada para cumprir os componentes curriculares do Estágio. Abaixo, seguem as falas dos estagiários:

"Tive dificuldades para acompanhar as aulas do estágio devido à falta de conexão com a internet, pois na época morava na zona rural. Isso afetou minha participação ativa nas atividades propostas." (E3)

"A ausência de conexão com a internet prejudicou meu acompanhamento das atividades do estágio. Foi desafiador participar das aulas virtuais devido a esse problema de conectividade." (E6)

Costa, Silva e Neto (2021), elencam duas importantes problemáticas a serem consideradas como fatores que dificultaram o acesso das pessoas às mídias digitais, as dimensões continentais e a desigualdade social. Os autores destacam que:

são evidentes as desigualdades regionais, em que observamos a existência de grandes metrópoles contrastando com localidades menos desenvolvidas, cujos sistemas de telecomunicações são deficientes, dificultando o acesso das pessoas à informação e à comunicação, de um modo geral, e, especialmente, o segmento estudantil às aulas remotas" (Costa; Silva; Neto, 2021, p. 8).

Os autores consideram que as desigualdades regionais existentes, foi um fator que dificultou a implantação dos sistemas de comunicação educacional, decorrentes da pouca estrutura de algumas localidades, inviabilizando a implantação desses recursos. Fator evidenciado nas dificuldades enfrentadas por estudantes, como mencionado pelo relato do E3 ao destacar as complicações em acompanhar as atividades curriculares devido à localização na zona rural, corroboram com os desafios associados à infraestrutura limitada em certas regiões, que muitas vezes impossibilita a implementação eficaz de recursos tecnológicos para a educação remota.

A desigualdade social também desempenha um papel crucial, afetando o acesso a recursos materiais essenciais para acompanhar o ensino remoto. A falta de acesso a dispositivos eletrônicos, conectividade de internet e outros recursos tecnológicos podem criar disparidades significativas no acesso à educação, agravando as desigualdades já existentes.

Desse modo, não podemos omitir o fato de que as formas de sentir, vivenciar e resistir à pandemia são diferentes, a depender da classe ou grupo social a/ao qual o indivíduo pertence. A crise sanitária expôs, de forma patente, o antagonismo existente entre as classes e revelou, de forma nítida, quem seria incluído ou excluído do processo educacional (Costa; Silva; Neto, 2021, p. 8).

Na categoria Planejamento, o relato do estudante E4 destaca um ponto crucial relacionado à otimização das horas de aula em todas as redes de ensino no Brasil durante o período pandêmico, o qual gerou dificuldades na realização das atividades de Estágio. E4 menciona:

“Na parte de planejar e desenvolver as aulas em um período curto de tempo.” (E4)

Este comentário enfatiza os desafios encontrados no processo de planejamento e desenvolvimento das aulas, especialmente em um período de tempo limitado. Isso sugere que o tempo reduzido disponível para planejar e executar as atividades de Estágio pode ter sido uma dificuldade significativa para os estudantes, impactando suas ações durante o Estágio, especialmente em um cenário pandêmico de adaptações e mudanças frequentes no contexto educacional.

A Medida Provisória N° 934, de 01 de abril de 2020, estabeleceu normativas para enfrentar a situação de emergência, incluindo na educação básica a dispensa da observância do mínimo de 200 dias letivos, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases em seu artigo 31 (Brasil, 1996). Com isso, tornou-se obrigatória a redução das horas de aula, resultando assim na redução gradual dos conteúdos a serem ministrados.

Diante desse cenário, surgiu a necessidade por parte dos estagiários de adquirir competências profissionais necessárias para imaginar e criar novos tipos de situações de aprendizagem. Essa necessidade emergiu devido à problemática que envolveu o contexto da sala de aula, demandando a busca por soluções, como destacado por Perrenoud (2000).

Na categoria Aprendizagens Adquiridas, os estudantes (E1; E3; E4; E6) destacaram que agregaram conhecimentos novos, importantes para a formação docente, aprenderam a lidar com novas tecnologias, adquiriram e desenvolveram habilidades essenciais para a prática docente, principalmente em relação à utilização de recursos tecnológicos. Em seu relato o estudante E4 expõe sua experiência diante a aquisição de novos saberes na prática do Estágio:

“No início foi um desafio, mas ao longo do tempo foi se revertendo a situação. No estágio remoto, adquiri muitas aprendizagens, a desenvolver novas habilidades, em recursos digitais e descobri que existem muitos meios para desenvolver o ensino-aprendizagem dos alunos” (E4).

Para Ribeiro e Araújo (2017), o Estágio Supervisionado deve ser considerado um processo contínuo de crescimento pessoal e profissional, exigindo um sujeito ativo, disposto a efetivar a materialização das aprendizagens da profissão docente.

[...] durante a formação espera-se que seja propiciada a vivência da dimensão da totalidade da prática docente, o que o caracterizará como uma jornada de mobilização de saberes e construção de conhecimentos a partir dos elementos constituintes do movimento da prática educativa a ser realizada (Ribeiro; Araújo, 2017, p. 3).

Nesse sentido, o Estágio se transforma em um compromisso político que vai além de apenas formar o professor em treinamento. Ele atua na transformação das bases estruturais da formação, proporcionando condições para que esses futuros profissionais estejam preparados para exercer a docência. Este entendimento ressalta a importância não somente do Estágio na formação do professor, mas

também o impacto mais amplo que essa experiência tem no sistema educacional e na preparação dos profissionais que atuarão nele (Ribeiro; Araújo, 2017).

A seguir, a análise busca compreender como este ato educativo foi planejado e organizado pelos professores orientadores para aquisição de saberes docente.

4.2 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS MEDIANTE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS

Para a coleta de dados, o instrumento foi estruturado em 5 (cinco) categorias distintas. Na primeira, buscou-se obter informações referentes à identidade. Na segunda seção, investigaram-se as ações desenvolvidas. A terceira categoria tratou das tecnologias e da atuação docente. A quarta analisou a interação dos participantes com os estagiários, e a quinta seção foi utilizada para compreender como essa atividade foi planejada e organizada pelos professores.

Os participantes que responderam ao questionário foram duas professoras. Ambas trabalham como professoras no sistema de ensino público federal têm formação em nível de pós-graduação e ministram aulas no ensino superior. Vale ressaltar que a professora P1 atua há um ano e meio no IFPI Campus Oeiras, enquanto a professora P2 está há cinco anos, período que corresponde também ao tempo em que ambas lecionam no Curso de Licenciatura em Física. Durante o período de coleta de dados, a professora P2 estava afastada para participar de um programa de formação. No entanto, tanto a professora P1 quanto a P2 ministraram a disciplina de Estágio antes e durante a pandemia, por isso a participação de P2 foi considerada relevante.

Durante o Estágio remoto, a professora P1 atuou no Estágio Supervisionado I, enquanto a professora P2 esteve envolvida nos estágios II, III e IV. A amostra é composta por um número reduzido de participantes, uma vez que é específica para o Curso de Licenciatura oferecido neste Campus, contando apenas com duas professoras do Eixo de Conhecimentos Pedagógicos. Acerca dessa questão, Souza, Kantorski, Luis (2011, p. 222 *apud* Patton, 2002), evidenciaram que:

Embora os dados qualitativos não possibilitem resultados generalizáveis, eles fornecem informações ricas e desenvolvidas sobre um pequeno número de pessoas e casos, permitindo uma compreensão do mundo de acordo com o ponto de vista dos entrevistados; proveem profundidade, detalhe e sentido individual.

A escolha por esta abordagem na perspectiva dos professores orientadores de Estágio, por meio da resolução do questionário, permitiu identificar como este ato educativo foi planejado e organizado, e quais ações foram realizadas para adaptar essa modalidade ao ensino remoto de emergência. Segundo P1 e P2, as atividades desenvolvidas durante o Estágio estavam alinhadas com as propostas do Manual do Estágio dos Cursos de Licenciatura do IFPI, que estabelece os procedimentos e princípios a serem seguidos. Contudo adaptações foram realizadas durante o período atípico da pandemia.

Quando questionadas sobre as atividades de pesquisa desenvolvidas para substituir as demandas do Estágio presencial, as docentes destacaram:

“Projeto de extensão. Com título: Estágio Supervisionado em tempos de pandemia: Relatos de experiência no curso de Física.” (P1)

“No estágio Supervisionado II (2020.1), As atividades consistiram em que os licenciandos pesquisassem sobre as escolas do município de Oeiras (estrutura física, número de professores e números de alunos, níveis de educação ou modalidades que atendiam). Foram disponibilizados alguns sites para ajudar nas buscas. Foi realizado um projeto de extensão intitulado: O estágio Supervisionado como Fonte de Pesquisa Sobre a Prática de Ensino, com o objetivo de levar os licenciandos a refletirem sobre sua futura prática docente. Os demais estágios não consideram que houve atividades de pesquisa de fato.” (P2)

Os resultados revelam que tanto P1 quanto P2 utilizaram atividades de pesquisa para adaptar o Estágio ao contexto em que estavam inseridos, embora não tenha sido feito em todas as modalidades. P2 destaca que somente no Estágio II utilizou esse método, que corresponde ao Estágio de Regência nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Pimenta e Lima (2017, p. 39-40) contribuem afirmando que a pesquisa no Estágio é uma possibilidade que pode ser usada como estratégia de formação. As autoras apoiam que:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, traduz-se, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos nos quais os estágios se realizam; por outro, e em especial, exprime-se na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (Pimenta; Lima, 2017, p. 39-40).

Dessa forma, compreende-se que a pesquisa é uma maneira de adquirir conhecimento, tanto em relação ao que já se conhece quanto diante das novas

situações impostas pela realidade. No entanto, a pandemia introduziu dificuldades na condução do Estágio. As professoras apontam que a falta de acesso às informações demandadas pelos docentes pedagógicos da instituição investigada, juntamente com a falta de preparo para lidar com as ferramentas digitais, gerou desafios sentidos tanto por elas quanto pelos estudantes. Isso é reiterado por P1 e P2 em suas declarações, ao serem questionadas sobre as dificuldades encontradas na realização das atividades no Estágio. Elas destacam que:

“As principais foram os alunos conseguirem acesso aos professores, já que estávamos de forma remota, além de não conseguirem acesso aos docentes pedagógicos das escolas.” (P1)

“Uma das principais dificuldades encontradas foi em relação ao uso das ferramentas tecnológicas associadas ao ensino; tendo em vista que estávamos vivenciando um novo formato de aulas (remoto) devido à pandemia. Essa dificuldade foi sentida por mim enquanto professora bem como para os licenciandos.” (P2)

Complementando o discurso, Filho *et al.* (2022, p. 153) afirmam que "com a urgência com que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) foram implementadas durante a pandemia, as possibilidades de seu uso não foram plenamente exploradas", o que limitou as alternativas de utilização. Isso impossibilitou uma reflexão mais aprofundada sobre o processo de adaptação das tecnologias no contexto escolar e acadêmico. Em consonância com essa perspectiva, Perrenoud (2000, p. 138) reforça a importância de uma cultura tecnológica básica, permitindo que os professores reflitam sobre a evolução dos instrumentos tecnológicos e suas competências intelectuais relacionadas ao conhecimento que a escola busca formar.

Na adaptação do Estágio para o formato remoto, P2 declara ter utilizado métodos reinventados para facilitar a comunicação com os alunos, tais como:

“Gravação de áudios para respostas sobre questões discursivas, o uso do Whatsapp para entrega de trabalhos/atividades quando o aluno por algum motivo não conseguia acessar o Classroom.” (P2)

Na declaração acima (P2), observa-se que ela atribuiu um novo propósito ao uso do *WhatsApp*, empregando-o para estabelecer conexões e facilitar o contato com os estudantes, em linha com o pensamento de Ribeiro e Araújo (2017, p. 4). Eles afirmam que o professor orientador de Estágio assume o papel de "facilitador e guia de todo o processo, certamente enriquecendo essa experiência, o que trará contribuições significativas para a formação dos futuros professores".

Quanto à adaptação das professoras orientadoras com as novas Tecnologias de Informação e Comunicação durante o período remoto, P1 classificou o grau como "muito satisfatório", enquanto P2 atribuiu a classificação de "satisfatório".

No que diz respeito à interação estabelecida, P1 classificou o grau como "muito satisfatório", enquanto P2 classificou como "satisfatório". P2 relata que, com o uso dessas inovações tecnológicas, foi possível estabelecer interações através de:

“Rodas de conversas via Google Meet com relatos de experiências de professores.” (P2)

Os resultados são consistentes com o que Theodoro e Gomes (2022, p. 227) destacam sobre a importância da apropriação das tecnologias digitais para garantir um alto nível de resiliência, ou seja, a habilidade de se adaptar às mudanças. Isso é alcançado por meio de "estratégias de intervenção pedagógica, formação continuada e adoção de um modelo de governança de Tecnologia da Informação". Conforme apontado pelos autores, o desenvolvimento de competências capazes de permitir o uso de recursos que estejam alinhados com questões pedagógicas e as demandas tecnológicas impostas pelo contexto histórico é fundamental para manter um vínculo eficaz entre eles, sendo essencial para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Segundo Moreira, Henriques, Barros, (2020, p. 354), é imposto ao professor a responsabilidade de "guiar o processo de aprendizagem do estudante de forma a desenvolver suas capacidades, especialmente a habilidade de aprender a aprender, promovendo sua autoaprendizagem e autonomia".

Nesse sentido, os recursos tecnológicos empregados por P1 e P2, como auxílio para manter a comunicação entre professoras-estudantes-comunidade foram:

“Google Classroom, Google Meet, e-mails e Whatsapp.” (P1)

“Utilizei o Google Meet (para ministrar as aulas on-line), o Google Classroom para disponibilizar os materiais das aulas, o celular e o Whatsapp para formação de grupos das turmas e como forma de facilitar a comunicação.” (P2)

Pimenta e Lima (2017) ressaltam a importância de abordar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como um elemento que possibilita a construção de novas perspectivas sobre a educação. Para as autoras, é crucial estabelecer uma ligação entre o ensino e as tecnologias digitais de informação e

comunicação. Isso visa desmistificar o uso de métodos de ensino arcaicos que não acompanham a evolução tecnológica na qual a sociedade está imersa.

Considerando as tecnologias utilizadas no contexto da Covid-19, na opinião de P1, elas podem ser classificadas como "muito satisfatórias", enquanto P2 as classifica como "satisfatórias". Em concordância com Silva e Correa (2014, p. 29), as tecnologias podem ser vistas com um novo olhar:

[...] na incumbência de permitir estabelecer conexões entre contextos distintos, entre seres sociais diferentes, promovendo a aceitação, a convivência e logo a aprendizagem, que não é mais que uma troca de conhecimentos diversos adquiridos na sua trajetória de vida e que partem de um para o outro nesse processo de interrelação (Silva; Correa, 2014, p. 29).

Esta evidência foi comprovada durante a pesquisa, uma vez que o auxílio das tecnologias potencializou os recursos didáticos pedagógicos. Com isso, um amplo leque de atividades foi desenvolvido pelos estudantes, conforme P1 e P2:

“Aulas Online, rodas de conversas, palestras, tudo via Meet. Outra forma para se aproximar do ambiente escolar, desenvolvemos entrevista com professor.” (P1)

“Simulado, leitura de textos, produção de áudios, produção textuais, questionários, elaboração de planos de aulas, elaboração do relatório e memorial reflexivo.” (P2)

Ademais, diante do cenário de isolamento social desencadeado pela Covid-19, as tecnologias contribuíram para os momentos de interação e socialização, despertando o envolvimento dos estudantes, como destacado por P2.

“Utilizei o Google Meet para socialização das atividades desenvolvidas no estágio durante as aulas online”. (P2)

Nota-se que o Google Meet foi uma ferramenta amplamente utilizada, pois possibilitou o contato online entre professor e estudante na sala de aula virtual. Durante esses encontros, eram realizadas reflexões conjuntas. No entanto, foram aplicados métodos para estimular o desenvolvimento de competências próprias da atuação profissional e da identidade docente, conforme mencionado por P1 e P2.

“Palestras e Rodas de conversas via Meet, Pesquisas, produção de vídeoaulas, desenvolvimento de jogos.” (P1)

“Elaboração dos planos de aulas e discussão do relatório e memorial reflexivos produzidos pelos licenciandos.” (P2)

Outros recursos tecnológicos facilitaram o andamento da disciplina de Estágio, com foco na parte documental necessária a ser assinada pelos envolvidos para validar a carga horária cumprida pelos estudantes. Entre eles, destacam-se o uso do *Classroom* e de assinaturas eletrônicas, conforme mencionado por P1 e P2 ao serem questionados sobre a forma de organizar as assinaturas na documentação institucional.

“Foram anexados ao Classroom.” (P1)

“Através de assinaturas eletrônicas.” (P2)

O uso das tecnologias agregou uma ressignificação, servindo como um dos meios de contato das professoras com as turmas que lecionavam. O *Classroom*, por exemplo, funcionou como uma sala de aula para a realização de encontros síncronos e como uma forma de viabilizar o acesso dos discentes a informações, materiais de estudo, documentação, trabalhos, avaliações, entre outros.

As assinaturas virtuais foram um método amplamente utilizado, configurando-se como uma maneira segura e juridicamente válida para assinar documentos de forma virtual, sendo, portanto, a opção adotada durante esse período pandêmico.

Pimenta e Lima (2017) são referências no entendimento do Estágio como um momento de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade docente. Para elas, a identidade do professor é desenvolvida ao longo de toda a trajetória na carreira docente, por meio das experiências pessoais, histórico coletivo e interações na sociedade. Dessa forma, essas experiências com as tecnologias acrescentaram significativamente para a formação da identidade profissional docente.

É importante ressaltar que na educação, assim como em outras áreas, para obter um bom desempenho profissional, é fundamental realizar um planejamento. Esse planejamento desempenha um papel crucial no processo educativo, sendo concretizado pelas professoras por meio da elaboração do plano de trabalho, no qual são descritos os objetivos de formação a serem cumpridos. P2 descreve a seguir como foi feita a elaboração do seu plano de trabalho:

“Foi elaborado com base nas exigências feitas pela instituição seguindo instruções normativas vigentes. Houve reunião do Colegiado e do NDE para apresentação e deliberação sobre o plano apresentado”. (P2)

Dentre as normativas vigentes naquele período, destaca-se o parecer do CNE/CP nº 10, aprovado em 16 de junho de 2020. Este parecer propôs a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de considerar atividades não presenciais para cumprir a carga horária mínima anual, devido à pandemia de COVID-19. Nesse sentido, destaca-se que a reorganização das atividades nesse período foi estabelecida com base nesse parecer.

Considerando esse parecer, P2 descreveu como foi organizada a carga horária e a lotação dos estudantes estagiários nas escolas campus durante o período de isolamento.

“Foi levado em consideração a escola mais próxima da residência do estagiário; por conta daqueles que moravam na zona rural do município ou em outro município. Foi considerado também aquelas escolas que se mostraram mais abertas a receber os estagiários”. (P2)

Evidencia-se também que o plano de trabalho foi apresentado aos estudantes.

“Apresentado em aulas Online com uso de slides pelo Meet”. (P1)

“Foi apresentado pelo Google Meet nas aulas online e disponibilizado no Google Classroom para que tivessem acesso e fizessem uma leitura mais acurada posteriormente”. (P2)

No plano de trabalho, também foram organizados aspectos relativos à avaliação e ao acompanhamento dos estudantes estagiários.

“A avaliação foi em caráter formativo no final análise do desempenho do estagiário de forma coletiva através da socialização e através da ficha de avaliação do estágio curricular.” (P1)

“Considerando as atividades desenvolvidas como um todo e também as particularidades de cada estagiário.” (P2)

Além de avaliar os estagiários por meio do desempenho, interações, atividades desenvolvidas e suas particularidades, conforme mencionado por P1 e P2, foi utilizado um instrumento avaliativo na forma digital (Diário de Bordo - ES I; Relato de Experiência - ES II; Relatório Reflexivo - ES III; Memorial de Formação - ES IV). Esse instrumento continha as vivências e aprendizados adquiridos pelos estudantes estagiários.

4.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CENÁRIO DA PANDEMIA DE COVID-19

Com o intuito de responder à pergunta-problema deste trabalho - "*De que maneira ocorreu o Estágio Supervisionado durante o ensino remoto na percepção de estudantes e orientadores do Curso de Licenciatura em Física?*" - e com base nos resultados coletados e analisados, foi evidenciado, num primeiro momento, a adaptação ao novo contexto, tanto por parte dos professores quanto de toda a comunidade acadêmica, visando dar continuidade ao processo formativo e minimizar as lacunas de aprendizagem causadas pelo distanciamento das práticas presenciais.

Isso resultou na configuração da disciplina de Estágio como um Projeto de Extensão, em um momento crítico da pandemia, quando as escolas de educação básica local não estavam em funcionamento. Esta configuração estimulou os estagiários a desenvolver seu lado pesquisador e investigador, levando-os a explorar o contexto histórico, estrutural, níveis ou modalidades educativas, além de outras características das Escolas de Oeiras, Piauí, embora não tenham sido investigadas todas as escolas, mas apenas algumas selecionadas de acordo com a etapa de Estágio.

Além disso, foram desenvolvidas atividades relacionadas à competência profissional, como a elaboração de planos de aula, sequências didáticas, produção de vídeoaulas, entre outras. Essas atividades incentivaram o planejamento e a organização de situações de sala de aula, mesmo em um ambiente remoto.

Para obter sucesso na adaptação da disciplina, as tecnologias de informação e comunicação desempenharam um papel significativo. Recursos como *WhatsApp*, *Google Meet* e *Google Classroom* foram utilizados como ambientes de comunicação e interação. Apesar de sua importância nessa modalidade, é importante salientar que essas tecnologias geraram dificuldades devido à falta de preparo para lidar com essas novas ferramentas, causando ansiedade, preocupação e desconforto tanto para as docentes quanto para os discentes estagiários. Um aspecto adicional a ser considerado é a desigualdade territorial, o que dificultou o acesso às atividades remotas, especialmente para os estudantes que residem em áreas mais afastadas da cidade.

Ao longo das disciplinas de Estágio, os estudantes estagiários foram direcionados a cumprir etapas em salas de aulas virtuais das escolas de Oeiras. Isso permitiu observar que a implementação do Projeto de Extensão no início da transição para aulas remotas serviu como uma preparação para alinhar todos nessa nova realidade. Essa etapa inicial foi fundamental para imergir os discentes nesse

contexto, ajudando-os a desenvolver características próprias da atuação à distância, contribuindo para a construção de suas identidades profissionais.

Apesar de todos os esforços das professoras em tentar reduzir lacunas na aprendizagem dos estagiários, alguns problemas foram identificados, como a otimização do tempo de aula, dificuldades de engajamento, limitações na manutenção da interação completa e falta de acompanhamento mais aprofundado diante das dificuldades e dúvidas dos estagiários.

Apesar das problemáticas enfrentadas pelos estagiários, muitas atividades de coparticipação foram desenvolvidas por eles, tais como a gravação de vídeoaulas, participação em programas de rádio educativo, elaboração de planos de aula, planos semanais, provas, atividades, correção das mesmas, ministração de aulas, apresentação de experimentos de baixo custo ou através do simulador *Phet*, elaboração de sequências didáticas, preenchimento de fichas avaliativas, correção de provas e atividades, entre outras atividades relacionadas à prática docente. Isso evidencia que os esforços das professoras em integrar os estagiários no contexto da sala de aula remota valeram a pena, pois contribuíram significativamente para a formação dos futuros professores, agregando novos conhecimentos e habilidades essenciais para suas carreiras.

Com isso, evidenciou-se que cada estudante estagiário pode ter adquirido habilidades e competências de maneira única ao longo do Estágio Supervisionado, por isso o Quadro 5 detalha e evidencia a aquisição e desenvolvimento de cada uma das competências descritas por Perrenoud (2014).

Quadro 5 – Competências adquiridas durante o Estágio remoto

	Nº	Competência	Adquiridas durante o Estágio Remoto?
Competências profissionais segundo Perrenoud (2014)	1.	Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	Sim.
	2.	Administrar a progressão das aprendizagens.	Sim.
	3.	Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	Sim.
	4.	Envolver os alunos em suas	Sim.

		aprendizagens e em seu trabalho.	
	5.	Trabalhar em equipe.	Sim.
	6.	Participar da administração da escola.	Não.
	7.	Informar e envolver os pais.	Não.
	8.	Utilizar novas tecnologias.	Sim.
	9.	Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	Sim.
	10.	Administrar sua própria formação contínua.	Sim.

Fonte: Autoria Própria (2023).

A seguir, o Quadro 6 traz o demonstrativo dos saberes docentes pedagógicos, na visão de Pimenta (1999), que os(as) estudantes colocaram em prática no Estágio.

Quadro 6 – Saberes docentes posto em prática durante o Estágio remoto

	Saberes Docentes	Colocados em prática durante o Estágio Remoto?
Saberes Docentes Pimenta (1999)	Experiência	Sim
	Conhecimento	Parcialmente
	Pedagógicos	Parcialmente

Fonte: Autoria Própria (2023).

Para sanar as competências e saberes não internalizado propõe-se que a instituição realize um Evento denominado Ciclo de Palestras, trabalhando com os discentes os conhecimentos que não foram adquiridos ou colocados em prática. Com isso as palestras poderão ser organizadas em quatro momentos:

1. No primeiro momento buscando abordar a importância da administração da escola.
2. Em um segundo momento evidenciando a necessidade do envolvimento dos pais no contexto escolar de seus filhos(as).

3. No terceiro momento promover a discussão sobre os saberes que envolvem a formação docente (experiência, conhecimento e pedagógico) para a formação da identidade docente.
4. Em um quarto momento voltado para socialização das aprendizagens adquiridas através da apresentação e construção de um mapa conceitual dos conteúdos abordados pelos palestrantes. Para isso, propõe-se a reunião dos estudantes em pequenos grupos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de alcançar o objetivo desta pesquisa - investigar o Estágio Supervisionado durante o ensino remoto baseando-se nas vivências de estudantes e orientadores(as) de Estágio do Curso de Licenciatura em Física – buscou-se, analisar como as atividades curriculares de Estágio Supervisionado, no contexto pandêmico foi organizada, orientada e desenvolvida, seus pontos positivos e negativos para a aquisição de novos saberes do conhecimento e da prática, resultando em um estudo que pode registrar um momento inédito na história da educação, caracterizado por várias mudanças nas formas de ensinar e aprender, em que as tecnologias de informação e comunicação se tornaram as grandes alianças nesse processo.

Retornando a pergunta problema deste trabalho - de que maneira sucedeu o Estágio Supervisionado durante o ensino remoto na percepção de estudantes e orientadores do Curso de Licenciatura em Física? - nota-se que, no decorrer de toda a pesquisa, explicações foram feitas para responder a problemática, externalizando assim os aspectos legais, metodológicos, as ferramentas pedagógicas utilizadas pelos participantes da pesquisa para o cumprimento dessa disciplina, expondo a forma que esse ato educativo foi lecionado no contexto pandêmico.

Diante disso, o trabalho contribuiu de forma relevante, buscando levar o público alvo (docentes, discentes, instituições de ensino) a refletir sobre o exercício da prática do Estágio Supervisionado remoto, dialogando acerca da atuação dos orientadores(as) e de aspectos relacionados ao alcance dos objetivos da disciplina, além do que precisa ser mudado, o que deve ser mantido, se as metodologias utilizadas foram condizentes com o período. Logo, aos discentes foi proporcionado um momento de análise sobre o que foi apreendido, quais as lacunas que essa

prática acarretou, o que precisa ser trabalhado para sanar as falhas na aprendizagem.

Partindo desse princípio de investigação, nota-se que os objetivos que motivaram a elaboração dessa pesquisa foram alcançados. Apesar das limitações impostas diante uma amostra de pessoas limitadas, mais que propiciou uma riqueza de informações. A adaptação a esse contexto trouxe consigo muitas aprendizagens que envolveram as novas tecnologias e sua implantação no meio educacional, com a utilização de plataformas de comunicação, jogos e simuladores, juntamente com metodologias de ensino características desse período, despertando tanto nos(as) professores(as) como nos(as) alunos(as) um olhar diferente para esse período, passando a vê-lo como uma oportunidade de agregar novas habilidades e conhecimentos a serem usados em outros momentos.

Dentre isso, é importante considerar que muitos foram os desafios destacados pela amostra nessa adaptação, como aspectos que envolviam a desigualdade territoriais, a falta de preparo para lidar com as TDICs, dentre outras. Com isso, professores e alunos buscaram dia após dia melhorar as relações humanas e amenizar essas lacunas na aprendizagem. Assim, demonstra-se a importância de sermos flexíveis e estarmos sempre abertos a novas mudanças e aprendizagens.

Por isso, de forma colaborativa, objetiva-se fazer a socialização desses resultados no IFPI, local que a pesquisa foi realizada, e em seguida sugerir aos professores(as) uma forma de intervenção – Ciclo de Palestras , conduzindo os(as) alunos(as) à momentos de reflexão sobre suas práticas, além de trabalhar as lacunas deixadas. Destacando que esta aprendizagem ainda tem muito que ser estudada e entendida, sendo importante manter o discurso através de novos estudos que tratem da formação da identidade docente nesse período, as dificuldades impostas na relação entre professor(a) e aluno(a) diante da pandemia gerada pela COVID-19.

REFERÊNCIAS

Agrello, D. A; Garg, R. (2009). Mulheres na física: poder e preconceito nos países em desenvolvimento. **Revista Brasileira De Ensino De Física**, 31(1), 1305.1–1305.6. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-11172009000100005>. Acesso em: 20 out. 2023.

ALMEIDA, Jane Soares de. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores. **Cad. pesquisa.**, São Paulo, n.93, p.22-31, mai., 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/649.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em: 27 nov. 2022.

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Uma formação formada. Posição da ANPED sobre o “texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”. 2019. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. Organização Pan-Americana da Saúde. OPAS. **Limpeza e desinfecção de superfícies do ambiente no contexto da COVID-19**. Orientação provisória, 15 de maio de 2020. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/332096>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. Organização Pan-Americana da Saúde. OPAS. **Considerações para medidas de saúde pública relacionadas a escolas no contexto da COVID-19. Anexo às Considerações para o ajuste de medidas sociais e de saúde pública no contexto da COVID-19, 14 de setembro de 2020.** Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52682>. Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 08 out. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de junho de 2020.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-pcp009-20/file>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 1.304, de 04 de dezembro de 2001.** Aprova as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física (Bacharelado e Licenciatura). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1304.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 9, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 mar. 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 06 dez. 2022.

BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 120-122, 18 dez. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação

Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 jan. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 12 out. 2023.

CARDOSO DE MEDEIROS FILHO, A. E.; FRANKSON MOURA CASTRO, F. M.; MAGALHÃES JUNIOR, A. G. Concepção de estágio e as condições de trabalho dos professores orientadores. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 14, n. 31, p. 199–214, 2022. DOI: 10.31639/rbpfp.v14i31.612. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/612>. Acesso em: 15 out. 2023.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; SOUZA, Rodrigo Diego de. O Estágio Curricular Supervisionado em tempos de pandemia: um debate em construção. **Latitude**, Maceió, v.15, edição especial, p. 286-310, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/11400/pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

DA COSTA, Renata Maria Paiva; DA SILVA, Antônio Valricelio Linhares; NETO, Enéas de Araújo Arrais. Aspectos nefastos da pandemia da Covid-19 sobre a política de educação no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. e29310313313-e29310313313, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13313>. Acesso em: 11 out. 2023.

DE MEDEIROS FILHO, Antonio Evanildo Cardoso; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; JUNIOR, Antonio Germano Magalhães. Concepção de estágio e as condições de trabalho dos professores orientadores. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 14, n. 31, p. 199-214, 2022. Disponível em: <https://mail.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/612/351>. Acesso em: 07 set. 2023.

DE OLIVEIRA, Francini Rossetto et al. Síndrome hemofagocítica como diagnóstico diferencial na unidade de emergência. **Revista de Medicina**, v. 94, p. 41-41, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v94isupl.p41-41>. Acesso em: 20 set. 2023.

Deslandes, Suely Ferreira. Pesquisa social : teoria, método e criatividade / Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes ; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). - Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.

DE SOUZA FILHO, Luiz Alberto et al. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: PROPOSTAS DAS SECRETARIAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PARA O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO. **Revista**

Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477, v. 13, n. 3, p. 151-166, 2022. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/2252>. Acesso em: 15 out. 2023.

DE SOUZA, Jacqueline; KANTORSKI, Luciane Prado; LUÍS, Margarita Antónia Villar. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 25, n. 2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/5252>. Acesso em: 11 out. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 601-614, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2023.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; Oliveira, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Dv5GXZrkpBcJ4YjqBthZrDt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 01 out. 2022.

FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

GOUVEIA, Cristina Carvalho; CAMPOS, Luiz. Coronavirus Disease 2019: Clinical Review. **Acta Med Port**, v. 33, n. 7-8, jul.ago. 2020 p. 505-511. Disponível em: <https://doi.org/10.20344/amp.13957>. Acesso em: 01 out. 2022.

GUSSO, Hélder Lima et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtcs4YTxtfr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2022.

GUIMARÃES, Yara Araujo Ferreira. Identidade curricular na formação inicial de professores de física. **Doutorado em Ensino de Física, Universidade de São Paulo, São Paulo**, 2014. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46520338/Guimaraes>. Acesso em: 03 jun.2023.

IFPI. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **MANUAL DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DAS LICENCIATURAS DO IFPI**, Teresina, Piauí, fevereiro, 2016.
(IFPI-OEIRAS) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – CAMPUS OEIRAS. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Física**, 2016.

Maia, Christiane Martinatti; Scheibel, Maria Fani. / Didática: Organização do Trabalho Pedagógico. / Christine Martinatti Maia; Maria Fani Scheibel. - Curitiba : IESDE Brasil S.A. , 2009. 196 p. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbef/a/xv9Y7DvT9mnyZrx6JL38ZnS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2023.

MARTINS, Sandra Cristina Batista et al. As Tecnologias na Educação em Tempos de Pandemia: Uma Discussão (Im) pertinente. **Revista Interacções**, v. 16, n. 55, p. 6-27, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21019>. Acesso em: 07 out. 2023.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mgBPt9CbbBGdMqWp7t7jYqg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 01 out. 2022.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. Acesso em: 20 out. 2023.

NOTA TÉCNICA 9/2020 - PROEN/REI/IFPI. Assunto: **DOS PROCEDIMENTOS PARA O FUNCIONAMENTO DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO, CONCERNENTES ÀS DISCIPLINAS TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I E TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II, À DEFESA DE TCC, AOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E PRÁTICAS EM LABORATÓRIOS ESPECIALIZADOS, BEM COMO PARA A VALIDAÇÃO DA CARGA HORÁRIA DAS ATIVIDADES TEÓRICO-PRÁTICAS DE APROFUNDAMENTO-ATPA, DAS PRÁTICAS CURRICULARES EM COMUNIDADE E EM SOCIEDADE (PCCS) E DAS ATIVIDADES CURRICULARES COMPLEMENTARES (ACC)**. Teresina, 10 de agosto de 2020.

OSÓRIO, Jadson. Campus do IFPI em Oeiras comemora 05 anos dedicados ao ensino técnico e superior. Mais Oeiras, 2019. Disponível em: <https://maisoeriras.com.br/noticias/campus-do-ifpi-em-oeiras-comemora-05-anos-dedicados-ao-ensino-tecnico-e-superior/>. Acesso em: 03 set. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **10 competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34) Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

Revista de Medicina, [S. l.], v. 94, n. supl., p. 41-41, 2015. DOI: 10.11606/issn.1679-9836.v94isupl.p41-41. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/106489>. Acesso em: 1 nov. 2023.

RIBEIRO, Luis Távora Furtado; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. O estágio supervisionado: fios, desafios, movimentos e possibilidades de formação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1721-1735, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10280>. Acesso em: 13 out. 2023.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas. Academia, Accelerating the world's research. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf. Acesso em: 04 out. 2023

SILVA, Renildo Franco da; CORREA, Emilce Sena. Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. **Educação & Linguagem**, v. 1, n. 1, p. 23-35, 2014. Disponível em: <https://fvj.br/revista/wp-content/uploads/2014/12/2Artigo1.pdf>. Acesso em: 07 out. 2023.

SOBERAY, Samara Tereza Mauad; Freitas, Léia Gonçalves de. Ensino remoto emergencial e o Estágio Supervisionado em educação em tempos de pandemia da Covid-19. **Rede-Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, e. v. 2, n. 4, p. 1-27, abr./jun. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 07 set. 2023.

THEODORO, Valquíria Elena Gonçalves; GOMES, Alex Sandro. Percepção de professores acerca do uso de TICS no ensino remoto emergencial. **Educação em Foco**, v. 25, n. 45, p. 227-259, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5503>. Acesso em: 16 out. 2023.

ZIMMERMAN, Erica; BERTANI, Januária Araújo. Um novo olhar sobre os cursos de formação de professores. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 20, n. 1, p. 43-62, 2003. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5165647>. Acesso em: 05 out. 2023.

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI)

Local, ____/____/____.

A(o)

Comitê de Ética em Pesquisa CEP/IFPI

Coordenador(a) do CEP/IFPI**Autorização para realização de pesquisa**

Eu, _____ Diretor(a) Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, *Campus* Oeiras, venho por meio desta informar a V.Sa. que autorizo a realização da pesquisa intitulada ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: PERCEPÇÕES DO PROFESSOR ORIENTADOR E ESTUDANTE ESTAGIÁRIO sob orientação da professora Juliana Oliveira de Malta.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Diretor Geral

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PROFESSOR(A)

Eu, RAYLENE CAVALCANTE SOUSA, estudante do Curso de Graduação de LICENCIATURA EM FÍSICA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, *Campus* Oeiras, estou realizando a pesquisa que tem por título: ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: PERCEPÇÕES DO PROFESSOR ORIENTADOR E ESTUDANTE ESTAGIÁRIO, sob orientação da

professora JULIANA OLIVEIRA DE MALTA, e o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) à participar como voluntário(a). O objetivo geral desta pesquisa é Investigar o Estágio Supervisionado durante o ensino remoto na percepção de estudantes e orientadores do Curso de Licenciatura em Física. Esse estudo trará como benefícios: Indicação de caminhos para a formação de professores e para a melhoria da qualidade do ensino. Verificação das lacunas deixadas pela atuação à distância em escolas campo, nos estágios de observação, coparticipação e regência, o que torna o estudo de relevância social para estudantes em formação e professores formadores. Permitirá uma avaliação e autoavaliação tanto do processo de formação quanto de atuação docente. Tomada de conhecimento acerca de quais metodologias e mídias digitais vêm contribuindo positivamente com a formação de professores. Acrescentar aos estudos já disponíveis novos caminhos e horizontes, tornando-se fonte de leitura para novas pesquisas.

Para isso, estou desenvolvendo uma pesquisa que consta das seguintes etapas: Solicitação da assinatura do Termo de Autorização Institucional pelo responsável do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI, *Campus* Oeiras; Recrutamento dos participantes através de Convite; Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; Realização dos instrumentos: Questionário Estruturado com professores e Questionário Semiestruturado com estudantes. E sua participação consistirá em ler e responder o Questionário Estruturado.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA

DE SIGILO: O(a) senhor(a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. O(a) senhor(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu

consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Então, para o(a) senhor(a) solicitar a retirada da participação ou para esclarecimento sobre a pesquisa, poderá entrar em contato comigo através do e-mail: caoei.20181.16.s5405@aluno.ifpi.edu.br; Telefone: (89) 98807-0803, ou com a orientadora pelo e-mail: juliana.oliveiramalta@ifpi.edu.br; Telefone: (83) 99823-0605. O Comitê de Ética do IFPI também pode ser consultado para esclarecer dúvidas sobre aspectos éticos da pesquisa. Endereço: Avenida Presidente Jânio Quadros, nº 330, Santalsabel, sala 3, CEP: 64053-390, Teresina-PI; E-mail: cep@ifpi.edu.br; Telefone do CEP: (86) 31311441. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados que o(a) senhor(a) gerar permanecerão confidenciais. O(a) senhor(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Vale salientar que este estudo apresenta um risco MÍNIMO, do tipo desconforto e cansaço pela posição física escolhida para leitura e resolução dos instrumentos, que será reduzido mediante ações de escuta ativa das dificuldades, acolhimento ao participante para que se sinta à vontade para responder os questionamentos e será dado o tempo necessário para participação e devolutiva do instrumento. Todavia, caso sejam detectadas alterações que necessitem de assistência imediata ou tardia, o/a participante será orientado a encerrar a coleta para que possa ter sua saúde restabelecida, dando continuidade em um outro momento. Para ciência do(a) participante, esse Termo consta assinado pelo(s) pesquisador(es).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR

EVENTUAIS DANOS: Caso o(a) senhor(a) aceite, a participação no estudo não acarretará custos para o(a) senhor(a) e não será disponível nenhuma compensação financeira. Se o(a) senhor(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido, e também orientamos a importância de guardar uma cópia do Termo para possíveis solicitações futuras no decorrer da investigação. O(s) pesquisador(es) irão ressarcir quaisquer prejuízos e eventuais danos, decorrentes da participação na pesquisa, em acordo com a Resolução 466/2012. Este ressarcimento será realizado mediante o consenso entre o(s) pesquisador(es) e participante.

CASO CONCORDE COM OS TERMOS, PREENCHA O ESPAÇO A SEGUIR:

Eu, _____ fui informado

(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira evidente e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão se assim o desejar. A professora orientadora JULIANA OLIVEIRA DE MALTA certificou-me que não serei identificado nessa pesquisa. Em caso de dúvidas poderei entrar em contato a pesquisadora RAYLENE CAVALCANTE SOUSA.

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____	Assinatura do Participante	_____	Data
_____	Assinatura do Pesquisador Principal	_____	Data
_____	Assinatura do Pesquisador Principal	_____	Data

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE) ESTUDANTE(S)

Eu, RAYLENE CAVALCANTE SOUSA, estudante do Curso de Graduação de LICENCIATURA EM FÍSICA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, *Campus* Oeiras, estou realizando a pesquisa que tem por título: ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: PERCEPÇÕES DO PROFESSOR ORIENTADOR E ESTUDANTE ESTAGIÁRIO, sob orientação da

professora JULIANA OLIVEIRA DE MALTA, e você está sendo convidado(a) à participar como voluntário(a). O objetivo geral desta pesquisa é Investigar o Estágio Supervisionado durante o ensino remoto na percepção de estudantes e orientadores do Curso de Licenciatura em Física. Esse estudo trará como benefícios: Indicação de caminhos para a formação de professores e para a melhoria da qualidade do ensino. Verificação das lacunas deixadas pela atuação à distância em escolas campo, nos estágios de observação, coparticipação e regência, o que torna o estudo de relevância social para estudantes em formação e professores formadores. Permitirá uma avaliação e autoavaliação tanto do processo de formação quanto de atuação docente. Tomada de conhecimento acerca de quais metodologias e mídias digitais vêm contribuindo positivamente com a formação de professores. Acrescentar aos estudos já disponíveis novos caminhos e horizontes, tornando-se fonte de leitura para novas pesquisas.

Para isso, estou desenvolvendo uma pesquisa que consta das seguintes etapas: Solicitação da assinatura do Termo de Autorização Institucional pelo responsável do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI, *Campus* Oeiras; Recrutamento dos participantes através de Convite; Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; Realização dos instrumentos: Questionário Estruturado com professores e Questionário Semiestruturado com estudantes. E sua participação consistirá em ler e responder o Questionário Semiestruturado.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA

DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou

interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Então, para você solicitar a retirada da participação ou para esclarecimento sobre a pesquisa, poderá entrar em contato comigo através do e-mail: caoei.20181.16.s5405@aluno.ifpi.edu.br; Telefone: (89) 98807-0803, ou com a orientadora pelo e-mail: juliana.oliveiramalta@ifpi.edu.br; Telefone: (83) 99823-0605. O Comitê de Ética do IFPI também pode ser consultado para esclarecer dúvidas sobre aspectos éticos da pesquisa. Endereço: Avenida Presidente Jânio Quadros, nº 330, Santa Isabel, sala 3, CEP: 64053-390, Teresina-PI; E-mail: cep@ifpi.edu.br; Telefone do CEP: (86) 31311441. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados que você gerar permanecerão confidenciais. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Vale salientar que este estudo apresenta um risco MÍNIMO, do tipo desconforto e cansaço pela posição física escolhida para leitura e resolução dos instrumentos, que será reduzido mediante ações de escuta ativa das dificuldades, acolhimento ao participante para que se sinta à vontade para responder os questionamentos e será dado o tempo necessário para participação e devolutiva do instrumento. Todavia, caso sejam detectadas alterações que necessitem de assistência imediata ou tardia, o/a participante será orientado a encerrar a coleta para que possa ter sua saúde restabelecida, dando continuidade em um outro momento. Para ciência do(a) participante, esse Termo consta assinado pelo(s) pesquisador(es).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR

EVENTUAIS DANOS: Caso você aceite, a participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira. Se você estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido, e também orientamos a importância de guardar uma cópia do Termo para possíveis solicitações futuras no decorrer da investigação. O(s) pesquisador(es) irão ressarcir quaisquer prejuízos e eventuais danos, decorrentes da participação na pesquisa, em acordo com a Resolução 466/2012. Este ressarcimento será realizado mediante o consenso entre o(s) pesquisador(es) e participante.

CASO CONCORDE COM OS TERMOS, PREENCHA O ESPAÇO A SEGUIR:

Eu, _____ fui informado

(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira evidente e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão se assim o desejar. A professora orientadora JULIANA OLIVEIRA DE MALTA certificou-me que não serei identificado nessa pesquisa. Em caso de dúvidas poderei entrar em contato a pesquisadora RAYLENE CAVALCANTE SOUSA.

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____	Assinatura do Participante	_____	Data
_____	Assinatura do Pesquisador Principal	_____	Data
_____	Assinatura do Pesquisador Principal	_____	Data