UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CAMPUS AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE QUÍMICA - LICENCIATURA

JEYMENSON EDUARDO DE LIRA CAMPOS

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO REMOTO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM QUÍMICA NO AGRESTE DE PERNAMBUCO

Caruaru
2023

JEYMENSON EDUARDO DE LIRA CAMPOS

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO REMOTO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM QUÍMICA NO AGRESTE DE PERNAMBUCO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Química-Licenciatura do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Química.

Área de Concentração: Ensino de Química

Orientador: Prof. Dr. Roberto Araújo Sá

Caruaru

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Campos, Jeymenson Eduardo de Lira.
Estágio supervisionado no ensino remoto e suas implicações no processo formativo de estudantes de graduação em química no agreste de Pernambuco / Jeymenson Eduardo de Lira Campos. - Caruaru, 2023.
44 p.

Orientador(a): Roberto Araújo Sá
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Química - Licenciatura, 2023.

1. Estágio supervisionado. 2. práticas de aprendizagem. 3. Práticas de ensino. I. Sá, Roberto Araújo. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

JEYMENSON EDUARDO DE LIRA CAMPOS

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO REMOTO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM QUÍMICA NO AGRESTE PERNAMBUCO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Química-Licenciatura do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Química.

Aprovada em: 04/10/2023

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Roberto Araújo Sá (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profa. Dra. Ariane Carla Campos de Melo (Examinadora interna)

Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profa. Dra. Girleide Torres Lemos (Examinadora interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esse trabalho aos meus pais, José Edson Araújo Campos e minha mãe, Sineide Maria de Lira Campos. E a todos que possibilitaram esse momento.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram para o sucesso deste trabalho. Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Roberto Araújo Sá, pelo incentivo e orientações valiosas ao longo do processo de pesquisa e escrita deste TCC, seu apoio foi fundamental para que eu chegasse até o final dessa etapa de minha formação.

Agradeço aos meus amigos de classe, em especial, Alcione Oliveira, Wellington Lucena, Nilliely Ferreira, Jéssica Alexandre. Aos amigos, Paulo Bernardo, Makissuel Melckiades e Luís França, que sempre estiveram comigo nos bons e maus momentos. Aos meus familiares, em especial minha querida mãe, Sineide Maria de Lira Campos, se hoje eu consegui concluir essa parte de minha vida acadêmica, foi graças a senhora, que sempre me incentivou nos estudos, agradeço a paciência e a força que a senhora me deu.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente me apoiaram durante todo o período de estudo, encorajando-me e ajudando-me a superar os obstáculos. Suas palavras de encorajamento e apoio foram fundamentais para que eu pudesse alcançar este objetivo.

Por fim, quero expressar minha gratidão aos autores e pesquisadores cujos trabalhos foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Seus estudos e pesquisas foram uma fonte valiosa de inspiração e informação, contribuindo significativamente para o desenvolvimento deste trabalho.

“Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender.” (Freires, 2021, p.25).

RESUMO

O presente trabalho traz uma discussão dos possíveis impactos do estágio supervisionado no formato remoto no processo de formação inicial de professores de química da UFPE – CA. A pesquisa é de natureza básica com abordagem qualitativa e de caráter exploratório. Na coleta dados, foram utilizados relatórios de licenciandos do curso de Química - Licenciatura que estavam cursando o estágio supervisionado II, dos semestres de 2020.1 e 2020.2. A análise dos dados foi conduzida por meio do método de análise de conteúdo, resultando na identificação de três categorias de análise: dinâmica das relações sociais em sala de aula, práticas de regência e dinâmicas de aula, e percepções dos estagiários sobre o estágio supervisionado remoto. Os resultados da pesquisa indicaram algumas dificuldades enfrentadas durante a vivência no estágio supervisionado remoto, como a baixa interatividade dos alunos durante as aplicações das regências e durante as realizações de atividades. Apesar disso, para alguns estagiários o estágio supervisionado remoto foi visto como um desafio que proporcionou crescimento e oportunidades de adquirir experiências e repensar práticas pedagógicas.

Palavras – chave: Estágio supervisionado; Práticas de aprendizagem; Práticas de ensino.

ABSTRACT

This work presents a discussion of the possible impacts of supervised internship in remote format on the initial training process of chemistry teachers at UFPE – CA. The research is basic in nature with a qualitative and exploratory approach. In data collection, licensing reports from the Chemistry - Bachelor's degree course that were taking the supervised internship II, from the semesters of 2020.1 and 2020.2, were used. Data analysis was conducted using the content analysis method, resulting in the identification of three categories of analysis: dynamics of social relationships in the classroom, conducting practices and class dynamics, and interns' perceptions about the remote supervised internship . The research results indicated some difficulties faced during the remote supervised internship experience, such as the low interactivity of students during the application of regency and during the carrying out of activities. Despite this, for some interns the remote supervised internship was seen as a challenge that provided growth and opportunities to gain experience and reward pedagogical practices.

Keywords: Supervised internship; Learning practices; Teaching practices.

LISTA DE SIGLAS

CA	Campus Agreste
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
ES	Estágio Supervisionado

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias..... 29
Quadro 2 – Relatos sobre participação dos alunos nas regências..... 32
Quadro 3 – Recursos utilizados..... 34
Quadro 4 – Utilização de jogos como metodologia de ensino..... 35

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO.....**	**12**
2	**OBJETIVOS.....**	**14**
2.1	OBJETIVO GERAL.....	14
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	14
3	**REFERENCIAL TEÓRICO.....**	**15**
3.1	O ESTÁGIO E AS LEIS REGULAMENTADORAS.....	15
3.2	PAPEL DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	18
3.2.1	**A contribuição do estágio para a formação do docente em Química.....**	**20**
3.3	ENSINO REMOTO EM SITUAÇÃO DE PANDEMIA.....	21
3.4	A INTERAÇÃO SOCIAL NO ÂMBITO DA SALA DE AULA.....	23
3.5	A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA.....	24
4	**METODOLOGIA.....**	**26**
4.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	26
4.2	PARTICIPANTES E CAMPO DA PESQUISA: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO.....	26
4.3	CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	27
4.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	27
5	**RESULTADOS E DISCUSSÃO.....**	**29**
5.1	CATEGORIA 01. DINÂMICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS EM SALA DE AULA.....	29
5.2	CATEGORIA 02. PRÁTICAS DE REGÊNCIA E DINÂMICAS DE AULA.....	33
5.3	CATEGORIA 03. PERCEPÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO.....	36
6	**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....**	**41**
	REFERÊNCIAS.....	**42**

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado (ES) obrigatório é um dos componentes curriculares essenciais à formação de professores e professoras em diversas áreas da ciência, incluindo a Química – Licenciatura. Pois tende a contribuir para a profissionalização do acadêmico a partir de experiências práticas do cotidiano escolar, onde o licenciando (a) pode elaborar seus planos de aula e realizar suas regências.

Nessa perspectiva, Scalabrin e Molinari (2013, p. 2) destacam que “o estágio é uma prática de aprendizado por meio do exercício de funções referentes à profissão que será exercida, pois adiciona conhecimentos práticos aos teóricos abordados nos cursos. ” Conforme as referidas autoras, o ES constitui um momento de aprendizagem, que visa consolidar os conhecimentos construídos pelo licenciando através da associação da teoria com a prática. Além disso, o ES também contribui para a formação da identidade profissional do licenciando, pois permite a ele entrar em contato com as diversas realidades presentes no ambiente escolar, conforme indicado por Burriola (1999, p. 13 apud SILVA; GASPAR, 2018, p. 207).

> A identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida” no entrecruzamento dos percursos individuais e institucionais no âmbito do trabalho e da formação; uma ação vivenciada reflexiva e criticamente, em que aprender a ser professor vai além da compreensão teórica, adentrando as paredes da sala de aula, aproximando alunos da realidade em que irão atuar

Em outras palavras, o ES proporciona experiências práticas, críticas e reflexivas, onde o estagiário não apenas adquire ou desenvolve suas habilidades pedagógicas, mas também desenvolve sua identidade profissional. Nesse sentido, a sala de aula torna-se o lugar, onde a teoria e prática se entrelaçam, permitindo que o futuro professor compreenda as complexidades do ambiente escolar, as necessidades dos alunos e os desafios do ensino. Com isso, é natural pensar que esse componente curricular ocorra de forma presencial, para que o processo de imersão no ambiente escolar seja maior, no entanto em 2020 surgiu a pandemia que fez com que muitos trabalhos, públicos ou privados passassem a ser realizados de forma remota.

A pandemia causada pela Covid-19[1], promoveu algumas mudanças estruturais na educação e consequentemente no ES, que passou a ser realizado de forma remota por meio de salas de aulas virtuais, como o Zoom ou Google Meet, onde o licenciando realizava suas práticas de ensino de formas síncrona e assíncrona. Essas aulas consistiam respectivamente em atividades realizadas em tempo real na sala de aula virtual, e atividades realizadas fora do ambiente virtual, de forma não monitorada pelo professor.

A transição abrupta para o ensino remoto durante a pandemia trouxe alguns desafios e oportunidades únicas para os educadores e licenciandos em Química. Em primeiro lugar, a mudança para o ensino à distância exigiu uma rápida adaptação das práticas de ensino dos futuros professores. Eles tiveram que readequar suas metodologias de ensino para o ensino a distância, fazendo uso de recursos que possibilitassem o exercício da docência no ambiente de sala de aula virtual, e que promovessem momentos de aprendizagem.

Em relação aos desafios, destaca-se que a falta de contato presencial com os alunos e a ausência do ambiente escolar físico podem dificultar a construção da relação professor-aluno e a compreensão das dinâmicas da sala de aula. O processo de interação e participação dos discentes nas aulas ministradas pelos licenciandos foram desafios importantes a serem considerados.

Mediante a essas questões, busca-se nessa pesquisa responder os seguintes questionamentos: Quais as implicações do Estágio Supervisionado no formato remoto para o processo de formação inicial de professores e quais as dificuldades encontradas pelos licenciandos ao vivenciarem este novo modelo de ensino?

Neste cenário, o foco da presente pesquisa reside em compreender como o ES realizado de forma remota impacta o processo formativo dos futuros educadores. Isso será explorado por meio de análise dos relatórios de estágio supervisionado II dos licenciandos de Química – Licenciatura da UFPE – CA, buscando assim identificar os desafios enfrentados pelos graduandos durante essa experiência e sua influência no processo de preparação para a carreira docente.

[1] A Covid-19 é uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, que faz parte do grupo dos coronavirus. Ela foi responsável pela pandemia, que ocorreu em 03 de março de 2020. Por ser altamente contagiosa, foi adotado o isolamento social para impedir o seu alastramento, dessa forma muitos trabalhos e serviços passaram a ser realizados de forma remota. Informações Covid-19. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus. Acesso em 10/10/2023.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender como o estágio no formato remoto impactou no processo de formação inicial de professores de química no agreste de Pernambuco.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Investigar como foram estabelecidas as relações sociais no âmbito da sala de aula entre os estagiários e alunos;

Descrever as práticas de regências/dinâmicas de aulas/ferramentas mais utilizadas pelos estagiários;

Identificar as percepções dos estudantes de estágios sobre as vantagens e desvantagens de estágios supervisionados no formato remoto.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O ESTÁGIO E AS LEIS REGULAMENTADORAS

O estágio passa a ser abordado na educação a partir da implementação da primeira edição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que foi elaborada em 1961. Essa lei traz poucos elementos sobre o estágio supervisionado, faz menção a ele apenas em 3 artigos, 63, 64 e 68, porém não traz as especificações do estágio, tais como, metas, atribuições, direitos e deveres do estagiário e concedente.

Posteriormente essa norma foi revogada com o surgimento da segunda LDB, formalizada pela Lei nº 5.692, de 1971. Assim, como a sua antecessora, essa lei também é bem superficial no que se refere ao estágio supervisionado. Ela traz algumas poucas citações nos artigos 6 e 39. Mas, novamente, não abarca os fundamentos necessários para a estruturação do estágio. No artigo 6, é mencionado que o estágio pode ser realizado em instituições públicas ou privadas e sem vínculo empregatício (Brasil, 1971).

Ainda no contexto dessa lei, Colombo e Ballão, (2014, p. 175) trazem a seguinte reflexão:

> É válido ressaltar que a Lei nº 5.692/71 (LDB), que fixou as diretrizes e bases da educação, impôs a profissionalização a toda escola secundária nacional, evidenciando a necessidade do estágio como elemento complementar à formação do educando. Mas, tudo de forma antidemocrática, burocratizada, sem o protagonismo da escola e menos ainda da comunidade escolar (pais, trabalhadores e empresários).

Consoante aos autores, de fato, percebe-se que a lei estabelece o estágio como um elemento complementar a formação profissional, isso pode ser evidenciado no artigo 39, que estabelece que “sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação” (Brasil, 1971). Porém, não discute-se a estruturação desse estágio, as metas e deveres por exemplo.

Além disso, a lei publicada em 1971 não especificava quanto as formas de sua implementação, pois não estabelecia direitos e deveres a partir da relação do estagiário e concedente. Tais ações favoreciam sobretudo a chamada precarização do trabalho.

Por outro lado, vale ressaltar que, no período em que a lei vigorou, o Brasil passava por um processo de crescimento industrial, que ocorreu após a crise de 1930. Wilson Suzigan (2000, p. 10) afirma que “o padrão de desenvolvimento industrial avançou substancialmente em termos estruturais, convergindo para o padrão estrutural e tecnológico das economias industrializadas [...]”. O autor faz referência ao período de 1933 e 1980, quando o Brasil deu um grande salto em seu desenvolvimento industrial.

Desta forma, as preocupações governamentais naquele período estavam mais voltadas ao mercado, e naturalmente essa visão mais direcionada a indústria acabou afetando as formas de implementação do estágio naquela época. Considere os apontamentos de Colombo e Ballão (2014, p. 175):

> A LDB permitia a improvisação para o cumprimento legal desta complementação de formação, resultando em trabalho precário, pois o foco da oferta competia “à unidade interessada no estágio, em articulação” com as instituições educacionais. O foco continuava a ser o do interesse do setor produtivo (empresas).

Em suma, as narrativas dos autores convergem com a suposição de que esse processo de elaboração e elucidação de um contexto industrial brasileiro influenciou sumariamente no modo de implementação do estágio, atendendo particularmente a interesses empresariais. Esse tocante acarretou a precariedade do trabalho e execução desse componente curricular.

Algumas décadas depois foi elaborada a nova LDB (Brasil, 1996), regulamentada pela lei n° 9.394/1996.Com ela surge a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os parâmetros curriculares nacionais da educação (PCNs). Esses novos parâmetros e diretrizes ajudaram a tornar as políticas educacionais um pouco mais estáveis, visto que antes elas praticamente encerravam-se com o término do mandato de seus respectivos governantes.

Nesse sentido, Marran e Lima (2011, p. 3) afirmam que “a implementação e consolidação de uma política educacional de Estado pressupunha continuidade e avaliações periódicas sobre sua atualidade e validade. ” Essa continuidade veio a ocorrer com a inserção dessas novas políticas.

Em relação a contribuição dos DCNs para o desenvolvimento do estágio supervisionado, Marran e Lima (2011, p. 3) afirmam que “a partir da aprovação das DCNs o estágio curricular supervisionado passa a representar uma das principais questões que compõe a agenda de discussões das instituições formadoras. ” A partir

desse momento o estágio passou a ser mais debatido, tanto dentro das instituições formadoras como no meio político.

Em 2008 é implementada a lei do estágio, lei 11.788/2008 (BRASIL, 2008), sancionada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva. Essa lei, por ser inteiramente dedicada ao estágio, traz uma abordagem mais completa sobre as necessidades e complexidades que envolvem essa disciplina.

A referida lei, traz no seu primeiro artigo a definição de estágio, como “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho [...]”, (BRASIL, 2008). Assim, esse componente deve ser realizado no ambiente de trabalho, que no caso dos professores seria a sala de aula.

Comparando, a lei do estágio com as leis que a antecederam, percebe-se que houve um avanço bem significativo no que se refere a direitos, como por exemplo a obrigatoriedade de firmar contrato de seguro contra acidentes, como é estabelecido no artigo 5, parágrafo 1º e inciso IV da referida lei.

Além disso, a lei também traz outras questões, como período máximo de duração, que deve ser de 2 anos em uma mesma instituição, e também traz a quantidade máxima de contratação de estagiários por concedente, que deve ser de 20% para instituições com cerca de 25 empregados ou mais. Nesse ponto, observa-se que há uma preocupação da lei para evitar a precarização do trabalho, evitando que empresas façam contratos em excesso de estagiários visando mão de obra barata e ainda pouco qualificada.

Adicionalmente, a lei traz uma importante observação prevista no artigo 3º e parágrafo 2º, que estabelece a criação de vínculo empregatício, caso ocorra algum descumprimento dos incisos nela previstos por parte da concedente para com o estagiário. Esse artigo em específico é de grande relevância, pois protege o estagiário de realizar trabalhos abusivos que vão além de suas atribuições.

Em síntese, verifica-se que ao longo do tempo foram surgindo leis e normas regulamentadoras que foram sendo aperfeiçoadas, para assim melhorarem as condições para a realização desse componente curricular tão importante na formação do licenciando. No início, as leis não eram tão rígidas, o que permitia certas lacunas que acabavam por resultar na precarização do estágio. No entanto, ao longo do tempo, essas lacunas foram gradualmente sendo corrigidas, principalmente com a implementação da Lei do Estágio, promulgada em 2008.

Nosso interesse pelo contexto acima foi no sentido de compreender um pouco mais sobre essas leis regulamentadoras no processo de formalização do estágio supervisionado no Brasil. Mais adiante será apresentada a importância desse componente curricular na formação do professor. A relevância da realização do estágio, da aproximação do professor em formação com a sala de aula e das interações com os alunos da escola básica também serão abordadas.

3.2 PAPEL DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O estágio supervisionado é um componente curricular regulamentado pela lei 9.394/1996 da LDB, lei de diretrizes e bases. Essa lei estabelece que, a formação de educadores deve ser feita através da associação da teoria e prática por meio do estágio supervisionado (Brasil, 1996). Conforme a lei federal 11.788/2008, o estágio supervisionado também é uma atividade escolar educativa que tem por finalidade a preparação do futuro profissional no seu ambiente de trabalho (Brasil, 2008).

Então, entende-se que o estágio contribui para a formação do licenciando, pois permite a ele ter um contato mais próximo com a escola, gestão e sala de aula, realizando planejamentos, regências e interagindo com os discentes da escola básica, tudo isso vai colaborar para a formação e construção da identidade do futuro profissional enquanto educador.

Assim, entende-se que o estágio supervisionado consiste no momento em que o licenciando, acompanhado por um professor orientador, irá experimentar ou vivenciar o momento da sala de aula. Essa vivência se dará mediante a observação e mediante regência, onde o estagiário irá pôr em prática os seus saberes teóricos construídos ao longo de sua formação.

Por sua vez, a observação da sala de aula, consiste numa atividade relevante no processo formativo de educadores, pois através dessa atividade o estagiário poderá ver a partir da prática do professor presente na sala, como lidar com as eventualidades e complexidades que envolvem esse ambiente.

A esse respeito, Silva e Schnetzler, (2011, p. 125) afirmam que “a proposta de observação não se constitui apenas no ato de ver alguma coisa. Trata-se de examinar, entender e auscultar as diferentes realidades que se apresentam nos contextos escolares”, ou seja, essa atividade não consiste apenas na mera observação do que acontece na sala de aula, o estagiário nesse processo, não fica

apenas como um simples expectador. O estagiário é convidado a refletir sobre as ações ocorridas, sobre a interação do professor com os estudantes, sobretudo quanto a forma da condução das aulas e também sobre a resolução de conflitos, que eventualmente acontecem.

Todas essas questões possibilitam que o estagiário construa um bom arcabouço prático de estratégias para lidar com essas eventualidades dentro de uma sala de aula, salas essas que geralmente comportam mais de 30 alunos, por isso é importante que se tenha um preparo para atuar nessas condições. Porém, esse preparo só se constrói a partir da experiência prática.

No entanto, é equivocado afirmar que os estagiários chegam às escolas apenas para aprender com os professores que já têm experiência na área. Na realidade, existe uma troca mútua, conforme sustentado por Paulo Freire (2021, p. 25): "Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender". Isso demonstra que o processo do estágio não é unidirecional, mas sim uma oportunidade de troca de conhecimento entre os estagiários e os professores experientes.

Assim, os licenciandos aprendem no exercício de sua docência em sala de aula e ao mesmo tempo contribuem com novos conhecimentos e metodologias de ensino que com o passar do tempo vão surgindo. Dessa forma, se constrói o que Tardif (2014) chama de saberes experienciais, que são conhecimentos que vão se construindo por meio da prática.

Por tanto, percebe-se a relevância do estágio supervisionado para a formação de professores, visto que no campo de atuação, o estagiário terá o contato direto com a sala de aula e assim, enfrentará as complexidades que envolvem o seu campo de atuação.

Tendo em vista a dimensão da importância do estágio na formação do docente, será discutido no próximo tópico a contribuição desse componente curricular na formação de professores de Química. Essa discussão será pautada na associação da teoria e prática que constituem a práxis docente.

3.2.1 A contribuição do estágio para a formação do docente em Química

A área de ensino da química apresenta algumas características bem específicas em relação às outras áreas de ensino, tais como o vasto conteúdo teórico e conceitual, cálculos matemáticos e fórmulas químicas, linguagem específica, como símbolos, terminologias e experimentação. Isso faz com que essa área de ensino apresente certas complexidades na transposição de seus conteúdos e, consequentemente, também no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação a isso, o ES contribui para a consolidação desses conhecimentos no estagiário, conforme explica Oliveira e Nascimento (2019, p. 4201), “o estágio supervisionado na área de química visa promover o aprimoramento dos conceitos teóricos aprendidos na graduação”. A partir das experiências de sala de aula e de observação da prática do professor experiente o licenciando aprenderá a passar esses conteúdos de forma compreensível aos discentes.

Além das complexidades relacionadas aos conceitos envolvidos, também há preocupações relacionadas com a segurança no laboratório, às diferentes formas de aprendizado dos alunos e à necessidade de manter os estudantes motivados. Nesse sentido, o estágio supervisionado desempenha um papel fundamental no processo de preparação dos futuros professores de química para enfrentar essas dificuldades.

Para isso, são realizadas algumas atividades importantes durante o ES, entre elas a observação, e a realização de regências. Na atividade de observação, o estagiário verifica por meio da prática do professor experiente as formas e metodologias que ele utiliza na transposição dos conteúdos. Assim, o licenciando observa como esses conteúdos são passados e como os discentes respondem a metodologia adotada pelo professor presente.

Nas atividades práticas, o licenciando prepara e realiza suas regências, podendo assim pôr em prática os conhecimentos teóricos construídos durante sua formação e fazer a aplicação das metodologias aprendidas. Nessas atividades, o licenciando pode por exemplo, realizar aulas experimentais, que são bem presentes no cotidiano do professor de química. Esse tipo de aula permite que os futuros professores aprendam boas práticas de segurança em laboratório, incluindo o manuseio adequado de produtos químicos e a supervisão dos alunos durante as atividades práticas. Porém, muitas vezes as escolas não apresentam laboratórios adequados, o que pode dificultar o acesso a essa experiência prática.

Em resumo, o ES é essencial para o desenvolvimento das habilidades necessárias para superar os desafios de ensinar química. Ele oferece experiência prática de aprendizado com profissionais experientes e a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos em um ambiente de sala de aula, preparando assim o professor em formação inicial para lidar com os desafios inerentes a essa área de ensino.

3.3 ENSINO REMOTO EM SITUAÇÃO DE PANDEMIA

A educação é um direito que deve ser garantido a todos os brasileiros e é dever da família e do Estado possibilitar ao educando mecanismos suficientes para que esse direito seja efetuado, dessa forma, fazendo com que ele (a) possa se desenvolver como cidadão e se preparar para o futuro. Em relação a esse direito, a LDB afirma que:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Entretanto, muitas vezes, esse direito acaba sendo tratado como um privilégio, onde alguns parecem ter melhores condições de acesso à educação do que outros. Entendendo a educação como um dos mecanismos capazes de sensibilizar as pessoas para uma transformação social, ratificamos nossa preocupação com a elaboração de políticas públicas que garantam os princípios da universalidade, da equidade e da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, em um país de visíveis desigualdades, como o Brasil.

Com o surgimento da pandemia, ocasionada pela Covid-19, essas desigualdades, podem ter se agravado. O ensino passou a ser realizado de forma remota e para isso foi necessário a utilização de ferramentas digitais, como celulares, computadores, internet etc. Essa nova realidade pode ter exacerbado a chamada desigualdade digital. De acordo com Macedo (2021, p. 265):

> [...] as desigualdades digitais refletem ou espelham desigualdades sociais mais amplas, já constituindo desde o fim do século XX mais um lócus de estratificação social no Brasil. Conforme diferentes estudos indicam, as desigualdades digitais apresentam forte correlação com critérios de renda, além da articulação com marcadores sociais da diferença, como raça, gênero e idade.

Dessa forma, é necessário que haja uma articulação governamental para amenizar essas desigualdades, e assim, democratizar o acesso a esses meios digitais. Porém ainda há outra questão a se considerar, que é o letramento digital. Além de serem munidos dos meios digitais, é também necessário que os educandos e os educadores saibam manejá-los. Muitos estudantes, principalmente aqueles de origem mais humilde não têm muita familiaridade com esses equipamentos. Logo, espera-se que esses estudantes tenham mais dificuldades na realização de suas atividades escolares.

Assim, como esses estudantes, percebemos que uma parcela dos professores também enfrenta dificuldades no mundo digital. Diante disso, Macedo (2021) revelou que apenas 33% dos professores informaram ter recebido alguma formação no uso de computadores e da internet para fins escolares. Isso demonstra a necessidade de preparação e aprimoramento nessa área. Portanto, é importante que os professores também sejam incentivados a se envolverem mais no meio digital, a fim de diversificar seu método de ensino e estar preparados para eventualidades, como a do contexto pandêmico.

Deste modo, além da democratização quanto ao acesso aos meios digitais, também é fundamental democratizar o acesso ao conhecimento necessário para a utilização desses meios, e assim, proporcionar aos profissionais da educação uma formação adequada, que os possibilite apropriar-se dessas ferramentas digitais.

Ainda na perspectiva do estágio supervisionado remoto, Sousa e Ferreira (2020, p. 9) discorrem sobre a dinâmica estabelecida entre três agentes principais que se relacionam na execução do estágio, a saber: o professor formador, o professor supervisor e o licenciando. Os autores também abordam uma reflexão sobre o afastamento das aulas presenciais e seus efeitos para os licenciandos:

> A condição constitutiva da docência em formação inicial é um desenho com a imagem de três sujeitos em papeis discursivos e atribuições historicamente reconhecidas e assentadas no imaginário social da escola: o professor formador/o professor supervisor/o licenciando. Essa condição (re) compõe o campo de trabalho e profissionalização, o que, no contexto de suspensão de aulas presenciais, contrapõe-se à imersão na escola de educação básica, espaço natural de ocorrência das práticas de ensino na sala de aula pelo estagiário.

Nas palavras dos autores, a suspensão das aulas presenciais contrapõe o processo de imersão na escola de educação básica, que é um espaço natural para as práticas de ensino do licenciando. Entende-se que o estágio realizado de forma

remota ou híbrida pode impactar a experiência formativa dos licenciandos, que por sua vez, podem enfrentar dificuldades na obtenção da experiência prática tradicionalmente adquirida em salas de aula de forma presencial. Portanto, a transição do estágio presencial para o estágio remoto pode enfraquecer a formação inicial de professores devido a esses fatores.

Em virtude disso, a suspensão das aulas presenciais requer uma adaptação nas práticas de ensino e na forma de como os licenciandos se envolvem com os alunos. Isso pode exigir o uso de tecnologias e métodos de ensino online, bem como a necessidade de desenvolver habilidades adicionais relacionadas ao ensino virtual.

3.4 A INTERAÇÃO SOCIAL NO ÂMBITO DA SALA DE AULA

A interação social sempre foi fundamental para o desenvolvimento e sucesso da humanidade, sem ela, não teriam surgido sociedades, com costumes, culturas e conhecimentos diversificados e únicos. Nesse sentido, entende-se que a interação social desempenha um papel fundamental, no que se refere ao desenvolvimento pessoal, como indicam Zanon, Hames e Sangioso (2012, p. 23) que afirmam que: “[...] o ser humano, social por sua natureza, desenvolve a sua subjetividade por meio de processos dinâmicos de internalização, nas interações com os outros”.

Com base no que foi expresso, é inevitável não imaginar e evidenciar a relevância das interações sociais no âmbito da sala de aula e sua importância no processo de aprendizagem. Alguns autores, além dos já supracitados, destacam a importância da interação no desenvolvimento cognitivo, como Vygotsky (1991), através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa teoria enfatiza que as interações estabelecidas entre estudantes e seus professores desempenhando um papel fundamental na promoção do desenvolvimento cognitivo, à medida que os alunos colaboram, discutem e compartilham conhecimento, dessa forma, ampliando suas capacidades e competências em um ambiente de aprendizagem socialmente construtivo, como a sala de aula.

Por conseguinte, é interessante compreender como o ensino no formato remoto poderia impactar nas interações sociais e consequentemente no processo de ensino-aprendizagem. Visto que, ocorreu uma transição de um ambiente físico para um ambiente virtual de ensino, trazendo consigo alguns desafios, pois a interação

face a face entre alunos e professores foi substituída por telas de computador e dispositivos móveis. Isso levanta questões sobre como promover interações sociais significativas em um ambiente digital e como manter a colaboração ativa entre os estudantes.

3.5 A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA

Nos tópicos anteriores discutiu-se sobre o papel do estágio supervisionado para a formação inicial de professores e também sobre o papel da interação social nesse processo. Verificou-se que ele tem um papel fundamental no que se refere a construção da identidade profissional do educador, pois possibilita a esse vivenciar experiências reais do cotidiano de uma sala de aula, e nesse processo de imersão no campo de atuação, o estagiário constrói a sua práxis pedagógica.

A práxis, por sua vez, constitui o ato de transformar teoria em ação. Na educação, ela pode ser entendida como a aplicação de teorias e conceitos aprendidos em sala de aula na resolução de problemas e na melhoria da própria vida e da sociedade. De acordo com Pimenta (2020, p. 82), sob uma visão marxista a práxis: “[...] é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e sociedade”. De acordo com a autora, é um conceito que envolve não apenas entender o mundo, mas também mudá-lo e transformá-lo. Nesse aspecto, entende-se que, a práxis consiste no ato de fazer uma transposição teórica para a prática, mas com intencionalidade de promover transformações ou modificações, que no contexto da sala de aula seria a construção do conhecimento. Para isso, é necessário que se faça essa transposição de forma crítica e reflexiva.

Para construir a práxis a partir de experiências em sala de aula, é importante que os professores em formação tenham oportunidades de aplicar o que aprenderam em situações reais e significativas. Isso pode incluir atividades práticas, projetos, estágios e trabalhos de campo, entre outras possibilidades. Além disso, é importante promover um ambiente que estimule a reflexão, críticidade e o diálogo, permitindo que os estudantes explorem diferentes perspectivas e encontrem soluções criativas para problemas reais.

Com isso, entende-se que o estágio constitui uma etapa importante no processo de construção da práxis pedagógica, pois permite que os estudantes

coloquem em prática o conhecimento teórico adquirido ao longo de sua formação, visto que, ele proporciona oportunidades aos licenciandos de aplicarem seus conhecimentos em situações reais de ensino, dessa forma, desenvolvendo suas habilidades para planejar, implementar e avaliar suas aulas. Além disso, o estágio oferece aos licenciandos uma compreensão mais aprofundada da dinâmica de uma sala de aula e das necessidades dos alunos, elementos essenciais para o aprimoramento de suas práticas de ensino, adoção de metodologias adequadas e habilidades para lidar com as complexidades inerentes ao ambiente escolar.

4 METODOLOGIA

4.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa, quanto aos objetivos, se classifica como exploratória, que de acordo com Gil (2008), ocorre quando não há muitos elementos sobre o tema trabalhado. Essa classificação se aplica a essa pesquisa, pois embora se tenha uma vasta abordagem sobre temas relacionados ao estágio supervisionado, a discussão sobre o estágio no formato remoto ainda é recente.

Quanto a abordagem, é qualitativa, por ter a finalidade de compreender nos relatos dos licenciandos como eles abordaram suas aprendizagens ao longo do estágio. A escolha por essa abordagem é apropriada para este estudo, pois possibilita uma análise interpretativa das informações coletadas, levando em consideração a subjetividade presente nos relatos.

Por fim, quanto aos procedimentos, essa pesquisa é caracterizada como documental, pois os dados obtidos para análise foram provenientes de relatórios, documentos que são entregues no final do estágio. Esses documentos correspondem aos períodos de 2020.1 e 2020.2, de turmas de química do estágio supervisionado II da UFPE.

4.2 PARTICIPANTES E CAMPO DA PESQUISA: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

A pesquisa foi realizada com estudantes do curso de Química Licenciatura da UFPE-CA, que estiveram matriculados no estágio supervisionado II nos semestres de 2020.1 e 2020.2. A escolha pelo Estágio Supervisionado II, especificamente, justifica-se por ele ser mais voltado para a sala de aula, onde os estagiários realizam suas regências e interagem com os discentes e com o professor supervisor nela atuantes.

No estágio supervisionado I do curso de Química da UFPE, os estudantes também lidam com a sala de aula e também realizam regências, porém, estes provavelmente ainda estão tendo sua primeira experiência nesse ambiente formativo, logo, eles não teriam um parâmetro comparativo com experiências anteriores, o que poderia dificultar as análises e coleta de dados.

Os estágios III e IV por outro lado não seriam interessantes para a coleta de dados, visto que nessas etapas a sala de aula deixa de ser o foco e não são realizadas regências. Com base nesse critério, foi preferível optar pelos relatórios de licenciandos atuantes no estágio II.

4.3 CONSTRUÇÃO DE DADOS

Para a coleta de dados foi utilizada a pesquisa documental. Foram analisados 10 relatórios dos semestres 2020.1 e 2020.2, que foram entregues no final do estágio. As escolhas por esses documentos foram apoiadas nas vivências dos estagiários, bem como nas atividades desenvolvidas e nas avaliações deles sobre a disciplina. Assim, essa forma de análise se mostra bem efetiva para responder as questões presentes nos objetivos da presente pesquisa.

Para Gil (2008), a pesquisa documental se assemelha bastante à pesquisa bibliográfica, salvo algumas diferenças. Ele afirma que enquanto a pesquisa bibliográfica se baseia em diversos autores sobre um assunto específico, a pesquisa documental se baseia em documentos que ainda não passaram por análise ou que podem ser analisados conforme o objetivo da pesquisa (GIL, 2008).

O referido autor nos revela que na pesquisa documental temos documentos de primeira e segunda mão. Os relatórios analisados se enquadram como documentos de segunda mão, que são aqueles que já passaram por análise, (GIL, 2008), porém nessa pesquisa esses documentos serão analisados levando em consideração a problemática da presente pesquisa.

Finalmente, com o propósito de preservar o anonimato dos estagiários cujos trabalhos foram objeto de análise nesta pesquisa, foram empregados os seguintes símbolos para identificar os relatórios: R1, R2, R3... R10. Desta maneira, assegura-se a confidencialidade dos estagiários ao mesmo tempo em que se identificam os trabalhos selecionados.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados utilizou-se o método de Bardin. Esse método é realizado em 3 fases, que consistem na pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, que contemplam a inferência e interpretação dos dados,

(BARDIN, 1977). Desse método foi utilizado a técnica temática ou categorial, que permite a identificação “[...] de um ou vários temas, ou itens de significação numa unidade de codificação previamente determinada” (BARDIN, 1977, p. 77).

Após a fase inicial da análise dos relatórios foi possível observar alguns padrões, como determinadas palavras e temas que se repetiam. Desses padrões foram extraídas as seguintes categorias de análise: Dinâmica das Relações Sociais em Sala de Aula; Práticas de Regência e Dinâmicas de Aula; e Percepções dos Estagiários sobre o ES remoto.

Na primeira categoria buscou-se entender como o ES no formato remoto influenciou as participações e interações dos alunos da escola receptora dos estagiários no ambiente de aula virtual. Desse modo, após a leitura do material foram feitos recortes dos relatórios sobre essa temática e a partir dos relatos foi possível entender como as relações sociais foram estabelecidas e como elas impactaram nos momentos de regências dos estagiários.

A segunda categoria consistiu em descrever quais métodos de aula e quais recursos foram mais utilizados na realização das regências dos estagiários. Essa temática é relevante, pois permite compreender como os estagiários desenvolveram ou adaptaram as suas práticas pedagógicas no momento de pandemia.

A terceira categoria objetivou entender os pontos positivos ou negativos a partir das percepções dos estagiários. Essas percepções foram observadas na parte conclusiva dos relatórios.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção serão discutidos e analisados os relatos dos estagiários sobre sua experiência no ES remoto. A presente análise foi organizada em 3 etapas a partir das categorias de analise, que foram elaboradas afim de alcançar os objetivos e assim responder a problemática dessa pesquisa. Abaixo segue as categorias no Quadro 1.

Quadro 1 - Categorias

5.1 - Dinâmica das Relações Sociais em Sala de Aula
5.3 - Práticas de Regência e Dinâmicas de Aula
5.4 - Percepções dos Estagiários sobre o ES remoto.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Abaixo seguem os relatos dos estagiários sobre as suas experiências no ES remoto, dos quais traremos uma análise respectivamente:

5.1 CATEGORIA 01: DINÂMICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS EM SALA DE AULA

Uma das características fundamentais de uma sala de aula reside nas interações sociais, que podem ocorrer entre alguns poucos alunos ou em grandes grupos. Nesse contexto, Lev Vygotsky (1991) faz uma abordagem teórica sobre as implicações dessas relações no desenvolvimento pessoal das pessoas, principalmente aquelas ainda em fase escolar. A teoria desenvolvida pelo referido autor é conhecida como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual afirma que os alunos podem aumentar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento pessoal ao estabelecerem entre si relações interpessoais. Essa teoria faz praticamente alusão a uma sala de aula, que consiste num ambiente com vários sujeitos munidos de saberes diversos.

No entanto, com as aulas presenciais suspensas no período da pandemia a construção dessas relações pode ter sofrido alguns impactos. De acordo com o relato dos estagiários isso pode ter ocorrido por diversos fatores, dentre eles, barreira tecnológica, falta de motivação, falta de contato presencial, anonimato, distrações em casa, etc.

De acordo com alguns autores, como Castro e Zuin (2018), isso pode acontecer porque as plataformas digitais oferecem muitas possibilidades de uso. No

meio de tantas informações, o aluno pode acabar optando por navegar na internet em vez de se concentrar nas atividades propostas. Dessa forma, os alunos acabam ficando mais dispersos e menos propensos a se concentrarem e interagirem nas aulas e atividades, como relata **R3**:

"A participação dos estudantes é moderada, os estudantes perderam um pouco a interação devido o distanciamento social. Eles se sentem desmotivados para estudar e realizar as atividades solicitadas. Existem diversos fatores que afetam o desempenho deles, como o exausto pandêmico e a falta de atenção. É necessário mobilizar ferramentas diferentes para que eles interajam" (R3).

Nesse relato, R3 aborda as suas observações durante as aulas dos professores preceptores. Em relação a essas observações menciona que a participação dos estudantes durante as aulas dos professores é moderada e ressalta que eles perderam um pouco da interação devido ao distanciamento social. Destaca-se que os estudantes estariam desmotivados para estudar e realizar as atividades solicitadas, influenciados por fatores como o que denomina exausto pandêmico e falta de atenção.

R3 também destaca que as metodologias adotadas em aula eram bem tradicionais, os professores utilizavam bastante o livro didático e se limitavam a aulas expositivas e resolução de questões, ou seja, os professores por alguma razão, faziam uso de metodologias mais tradicionais.

O relato indica uma necessidade de mobilizar ferramentas e abordagens diversificadas para promover a interação e participação dos alunos. Nesse ponto, concordamos com Scalabrin e Molinari (2013), quando afirmam que o professor não deve ser tecnicista, mas sim dinâmico e reflexivo, de modo que, se deparando com situações semelhantes a essa – uma pandemia – por meio de investigações reflexivas, possa encontrar meios para contorna-la. Pensando assim quais metodologias poderiam ser mais adequadas a essa situação.

Considerando esses aspectos, foi preciso desenvolver estratégias para viabilizar uma maior participação dos alunos nas atividades e nas regências conduzidas durante as aulas no ensino remoto. Alguns estagiários, por exemplo, fizeram uso de jogos e aulas interativas, buscando aulas que se afastassem do ensino tradicional, como relata **R4:**

"[...] busquei levar o conteúdo de uma forma mais interativa, trazendo um vídeo sobre a importância da estequiometria na indústria, também levei uma ferramenta

para auxiliar na compreensão do processo de balanceamento, que foi o pHet colorado, também foi utilizado o Kahoot, que é uma ferramenta que permite a elaboração de jogos" (R4)

Nesse caso, R4 detalha seu processo de elaboração de aula, mostrando os diferentes recursos que ele adotou para a aula de estequiometria. Para isso, fez uso de jogos e de simuladores que demonstram virtualmente como ocorre o balanceamento das equações químicas. Assim, nota-se que R4 buscou diversificar o modo de dar as suas aulas trazendo diferentes recursos. R2 vai na mesma linha de pensamento quando afirma: "Os alunos demonstraram gostar de atividades e aulas diferenciadas, que se distanciam da exposição de conceitos".

Diante do extrato, tanto de R4 como de R2, notamos que as aulas tidas como tradicionais ou tecnicistas, que prezam mais pela exposição de conteúdo, tendem a não prender o interesse do aluno. Isso porque ao ficarem apenas recebendo informações, que já é por si só um processo monótono, o aluno por estar afastado do ambiente físico escolar estará sujeito a uma série distrações a depender do seu contexto social.

Essas observações vão de encontro as críticas de Libâneo (1983), em relação a abordagens tradicionais, segundo o autor, quanto a essas abordagens, os alunos tornam-se sujeitos passivos em sua aprendizagem, porque o foco delas está voltado para o professor e o aluno fica em segundo plano como expectador, apenas absorvendo informações, e nesse sentido, concordamos com Paulo Freire (2021, p. 47) quando ele diz que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Ou seja, deve-se criar mecanismos que possibilitem aos alunos participarem ativamente no seu processo de construção de conhecimento. Para isso é fundamental o estímulo do pensamento crítico e também o uso de abordagens pedagógicas que promovam a interação ativa dos alunos com os conteúdos trabalhados. Então é fundamental, que o ensino remoto se distancie do ensino tradicional, pois ele pode desestimular a participação dos estudantes no envolvimento nas aulas, o que vai prejudica-los em relação a sua aprendizagem.

Mais adiante, **R2** afirma que: "[...] *os alunos demonstraram gostar de realizar a atividade experimental e conseguiram relacionar o que foi abordado na aula, com a prática da cromatografia, construindo o conhecimento de forma correta e atrativa para os alunos*". A química, por ser uma matéria bastante teórica, exige

frequentemente aulas práticas ou experimentais, e essas aulas geralmente são bem recebidas pelos alunos, como destacado por R2 e podem contribuir para o envolvimento deles nas regências. Além disso, como afirmam Bartzik e Zander (2016), as atividades práticas, como experimentação, são fundamentais no processo de construção do pensamento científico, além de promoverem mais a participação dos alunos nessas práticas. Mesmo no ensino remoto, é possível realizar aulas práticas com experimentos simples, que os alunos possam realizar em suas casas.

Por outro lado, outros relatórios sugerem que não houve tantas dificuldades assim para o envolvimento e participação dos alunos em suas regências, como em **R1:**

"Os alunos se mostraram bem participativos, durante todas as aulas, faziam questionamentos e respondiam as perguntas que eram feitas. Mesmo quando a aula era apenas com a utilização de PowerPoint. O que foi bem gratificante, pois em relatos de outros estagiários os alunos deixavam o professor falando sozinho, não sabendo nem se estava presente na aula ou apenas entrou na sala e deixou aberta" (R1)

É interessante notar que, pelas falas de R1, se observa uma atipicidade no fato de seus alunos serem mais participativos do que os dos demais estagiários, o que demonstra que o seu caso em específico fugiu um pouco do padrão. Porém, mais adiante ele relata que os alunos eram instigados e questionados. Essas ações tinham por objetivo justamente promover a participação deles.

Nesse ponto, vale uma reflexão sobre o ambiente criado para que os alunos dessa turma específica fossem mais participativos que de outras. O ambiente criado em sala aula, seja ela remota ou presencial, tem o poder de influenciar diretamente a forma de como os alunos irão interagir. Um ambiente questionador, crítico e instigante irá produzir sujeitos munidos dessas características.

No Quadro 1 abaixo segue as impressões de alguns estagiários sobre suas interações com os alunos de suas respectivas escolas no ensino remoto:

Quadro 2 – Relatos sobre participação dos alunos nas regências

Relatórios	Participação dos alunos nas atividades/regências
R1	"[...] os recursos utilizados contribuíram bastante para o desenvolvimento dessa aula e para promover a interação dos alunos". C
R2	"[...] ao longo das aulas observadas comecei a perceber que os alunos precisavam interagir mais, pois o momento de quarentena

	deixa os alunos distantes e é preciso promover espaços de interação e discussão nas aulas”.
R3	“Foi notado uma valiosa interação e participação dos estudantes”.
R4	“Durante essa atividade observei que os alunos receberam bem a proposta da aula, interagiram bastante e fizeram perguntas”.
R5	“Ele (professor) instigava os alunos durante as aulas, fazendo perguntas e gerando discussões construtivas para o conhecimento”.
R6	“[...] a pouca interação com os estudantes nos impede de certa maneira de nos aproximar das realidades deles, para medir e avaliar é preciso interagir, e isso foi um grande desafio para mim na prática de estágio. ”
R8	“Na aula presencial os alunos sempre participavam ativamente das aulas, já nas aulas virtuais os alunos ficavam mais calados”.

Fonte: Elaboração própria (2023).

O quadro acima traz uma série de relatos dos estagiários, que participaram do estágio no formato remoto. Nele podemos fazer uma série de observações quanto a participação e interação dos alunos tanto com os estagiários como nas atividades realizadas.

Alguns relatos sugerem que a quarentena impactou negativamente a participação dos estudantes durante as aulas. Ou seja, passaram a interagir de forma mais tímida, como observado nos relatos de **R2**, **R6** e **R8**. Já em outros relatos, se observa a preocupação de instigar mais a participação dos alunos, como observado em **R5**. Já em **R1** observa-se que as escolhas dos recursos são importantes nesse processo de instigar os alunos a serem mais ativos durante as aulas.

No geral podemos destacar que o uso de recursos e metodologias adequados parece ser crucial para promover a interação e o engajamento dos alunos, visto que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das aulas, consequentemente para o aprendizado, tanto dos alunos como dos estagiários.

5.2 CATEGORIA 02: PRÁTICAS DE REGÊNCIA E DINÂMICAS DE AULA

A pandemia da Covid-19 trouxe diversos desafios para o cenário educacional, levando a um aumento significativo na adoção de tecnologias e recursos para o ensino remoto e híbrido. O Quadro 2 a seguir traz algumas dessas ferramentas, que segundo o relato dos estagiários foram utilizadas para auxiliar no processo de aprendizagem e engajar os alunos.

Quadro 3 – Recursos utilizados

Recursos	Descrição
Vídeos	Vídeos ilustrativos para compreensão e construção do conhecimento.
Simulação online	Atividades interativas online para promover o aprendizado.
CANVA	Ferramenta para estimular a criatividade dos alunos.
Jamboard	Ferramenta para desenvolver habilidades de síntese e colaboração.
PowerPoint	Slides visuais para auxiliar na apresentação do conteúdo.
Jogos online	Jogos educativos online para tornar as aulas mais divertidas e engajantes.
Jogo da memória (conteúdo: Funções Inorgânicas)	Atividade avaliativa baseada em um jogo da memória sobre Funções Inorgânicas.
Plataforma digital Wordwall	Plataforma para criar atividades interativas, como jogos da memória.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Conforme indicam Moreira, Henriques e Barros (2020), os recursos digitais são indispensáveis numa educação a distância. Mesmo antes da pandemia, algumas plataformas já eram utilizadas no ensino, porém com a pandemia elas praticamente se tornaram obrigatórias. Assim, alguns professores precisaram se readequar a esses recursos tecnológicos. Em relação a isso os referidos autores ressaltam que, é necessário para além do acesso a essas ferramentas, reflexões sobre o uso desses softwares e sobre o que se pretende alcançar pedagogicamente.

De acordo com uma boa parte dos relatos, observou-se que um dos critérios mais utilizados para escolha dos recursos em sala de aula se pautou na preocupação em promover aulas interativas e dinâmicas, que fugissem do ensino tradicional e que buscassem mais engajamento dos alunos e sua participação durante as aulas, como sugere o relato de **R1**: "*os recursos utilizados nas aulas foram escolhidos com base no momento atual, ensino remoto, devido a pandemia, buscando realizar uma aula dinâmica e interativa*". A preocupação em promover aulas mais dinâmicas é justificada, visto que, aulas remotas, como já abordado anteriormente, tendem a diminuir a interação social entre os alunos e até professores, o que vai de certa de encontro às falas de (Sousa; Ferreira, 2020), quando afirmam que a supressão das aulas presenciais impacta no processo de

imersão na escola básica, e um desses impactos reverberam justamente nas interações sociais entre os sujeitos que fazem parte dessa escola.

Alguns alunos adotaram o método da gamificação, que consiste na utilização de jogos, com finalidades e intencionalidades didáticas, ou seja, como meio de ensinar conteúdos de química através de jogos. De acordo com Busarello, Ulbricht e Fadel (2014), a gamificação faz com que o aluno tenha mais motivação e engajamento. Além disso, conforme os autores os "[...] jogos são capazes de promover contextos lúdicos, e ficcionais na forma de narrativas, imagens e sons, favorecendo o processo de aprendizagem". Dos 10 relatórios analisados foi observado que 6 fizeram uso de jogos, dentre eles **R5**, que diz:

"Construí com alguns alunos da turma um jogo da memória, através da plataforma digital Wordwall, no qual trabalhamos os conteúdos de "Funções Inorgânicas". Esse jogo era uma atividade avaliativa e foi trabalhado tanto com o grupo que o produziu, quanto com os demais alunos da turma" (R5)

Podemos observar aqui que o objetivo do estagiário era realizar uma avaliação da turma em relação ao conteúdo de Funções Orgânicas. Para isso, construiu um jogo da memória junto com os alunos através da ferramenta Wordwall. Através desse jogo os alunos deviam associar a função orgânica a compostos orgânicos presentes no jogo.

Observa-se que, a utilização de jogos deve ter objetivos claros, seja para promover uma aula interativa ou, como no caso de R5, para realizar uma avaliação. O uso de jogos como ferramenta de ensino deve ser realizado, assim como todas as atividades em sala de aula, de forma reflexiva. Isso significa considerar os objetivos e o que se pretende alcançar por meio desse recurso. Não se deve usar o jogo apenas pelo jogo, sem proposta clara ou sem intencionalidade, pois dessa forma a aula perde seu sentido e finalidade.

Abaixo segue o Quadro 3, que apresenta a descrição das atividades realizadas por meio de jogos:

Quadro 4 – utilização de jogos como metodologia de ensino

Relatórios	Descrição
R1	"O intuito do jogo é auxiliar os alunos na compreensão sobre o

	balanceamento das equações químicas a partir da identificação das proporções das substancias presentes”.
R4	“[...] foi utilizado o Kahoot, que é uma ferramenta que permite a elaboração de jogos”.
R5	“Jogo da Memória, “Funções Inorgânicas”. Esse jogo era uma atividade avaliativa e foi trabalhado tanto com o grupo que o produziu, quanto com os demais alunos da turma”.
R7	“[...] adotou-se a construção de jogos didáticos como método avaliativo, a exemplo, o jogo da memória de química”
R9	“[...] contamos com recursos didáticos que facilitavam a compreensão e a visualização do processos físico-químicos envolvidos nas reações como o site PhET Colorado”.
R10	“ [...] foi confeccionado um jogo matemático com cartolinas, chamado O jogo da trilha matemático”.

Fonte: Elaboração própria, (2023)

Além dos jogos, os estagiários utilizaram também outros recursos digitais, como o Jamboard, que consiste em um quadro interativo virtual disponibilizado pelo google. Dos relatórios analisados cerca de 40% relataram o uso dessa ferramenta. Para o ensino remoto esse recurso é interessante, pois permite que o professor elabore aulas mais dinâmicas, que possibilitem a participação ativa dos alunos, pois eles também podem utilizar o Jamboard simultaneamente.

5.3 CATEGORIA 03: PERCEPÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO

O ensino remoto surgiu a partir de um momento excepcional e singular, para o qual ainda não estávamos preparados. Portanto, exigiu medidas que pudessem contornar ou até mesmo superar essa excepcionalidade. Para isso, foi necessária uma readaptação em tempo hábil para atender às necessidades dos estudantes do ensino básico, bem como dos próprios estagiários e profissionais da educação no geral. Tendo isso em vista, analisamos sob a perspectiva dos estagiários os prós e contras do formato remoto. Quais aprendizagens foram assimiladas dessa proposta emergencial de ensino.

Em alguns relatórios foi observado que os momentos de dificuldades proporcionado pelo ensino remoto, serviram de incentivo para melhorar suas práticas de ensino. **R1** por exemplo, destaca que o ensino remoto lhe proporciona

formas mais diversificadas de trabalhar as suas aulas a partir de recursos digitais, como simulações, jogos, filmes e práticas experimentais. Segue o seu relato:

“Porém, mesmo com as dificuldades proporcionada pelo ensino remoto, sabemos que ele também pode nos auxiliares na hora de lecionar. Pois nos proporciona uma gama de recursos que pode ser utilizado para ministrar uma aula de forma mais dinâmica e interativa, como simulações, jogos, filmes, experimentos, entre outros recursos” (R1)

Uma parte significativa dos outros relatórios analisados seguem em concordância nessa mesma linha de pensamento. Em suma, afirmam que essas dificuldades serviram para lhes munir de novas formas de lidar com eventualidades, como a pandemia.

Foi afirmado também que, mesmo com as limitações que o ensino remoto proporcionou, os processos de preparação das aulas não foram completamente comprometidos. Em vez disso, segundo **R3**, a pandemia teria desencadeado uma maior criatividade na forma como essas atividades foram realizadas, tanto nas aulas teóricas quanto nas práticas.

Isso indica uma adaptação positiva dos educadores, que encontraram maneiras inovadoras de continuar a promover o ensino e o aprendizado, mesmo em circunstâncias não muito favoráveis. A ênfase na criatividade sugere que, em meio à adversidade, houve oportunidades para repensar e melhorar abordagens educacionais, destacando a resiliência do sistema educacional diante da pandemia. Abaixo segue o relato de **R3**:

“[...] mesmo com a pandemia o ato de refletir, planejar e de mediar atividades não foi completamente comprometido, pelo contrário, foi desencadeado ainda mais criatividade para efetivar estas atividades nas aulas teóricas e práticas” (R3)

Foi muito discutido a questão da perda de contato com os discentes, educadores e gestores da escola básica, porém novamente é trazido o ganho advindo dessas perdas. Conforme indica o relato de **R4**

“*Nesse tipo de estágio no ensino remoto, perdemos um pouco do contato com os discentes, instituição, professores e gestores, mas em contrapartida, ganhamos mais experiência e nos atualizamos para um futuro” (R4).*

Esse ponto levantado remonta novamente a questões abordadas em tópicos anteriores, que falam a respeito da falta interação ocorrida devido ao afastamento do lugar físico, não apenas da sala de aula, mas como da escola no geral, onde estão todos aqueles que fazem da parte da atmosfera escolar. Isso nos leva em direção a ideias levantadas por Zanon, Hames e Sangioso (2012), quando ressaltam a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Então, se ocorre algum prejuízo em relação a interações no âmbito da sala de aula, espera-se que ocorra alguma perda no processo de aprendizagem.

Mais adiante **R6** traz seu relato que vai um pouco em direção ao que foi levantado por R4. Novamente trazendo a falta de interação como um ponto negativo do estágio supervisionado remoto. Ele diz que, a falta de interação e participação dos alunos durante as aulas, acabou dificultando a compreensão dele, enquanto estagiário, das realidades desses estudantes. Abaixo segue seu relato:

“A pouca interação com os estudantes nos impede de certa maneira de nos aproximar das realidades deles, para medir e avaliar é preciso interagir, e isso foi um grande desafio para mim na prática de estágio” (R6)

Ao se aproximar das realidades dos alunos é possível compreender e considerar as experiências individuais, culturais e sociais desses discentes, assim os professores, e nesse caso, estagiários, podem tornar o ensino mais relevante, significativo e inclusivo.

Foram levantadas questões relacionadas às dificuldades de acesso aos recursos digitais, como problemas de conexão à internet. E também a acúmulos de atividades das disciplinas, como destaca **R5**:

“Alguns obstáculos surgiram ao decorrer da experiência, como problemas na internet, dificuldade com a utilização dos recursos digitais, acumulo de atividades referente a todas as disciplinas...” (R5)

O estagiário não deixa claro os motivos causais dos acúmulos de atividades, no entanto podemos fazer algumas deduções. No próprio relato ele afirma que houve dificuldades no acesso aos recursos digitais e internet. Esse provavelmente pode ter sido um dos motivos em relação a turma que ele participou. E esse fator específico pode estar relacionado ao que Macedo (2021) chama de desigualdades

digitais, segundo o autor, essas desigualdades refletem as desigualdades sociais, uma decorre da outra.

Por isso, nesse ponto é importante que se tenha uma articulação governamental para dar suporte nesse aspecto, de acesso as mídias digitais, internet e materiais eletrônicos que possibilitem o ensino por meio dessas mídias. Lembrando que esse suporte foi oferecido aos discentes da UFPE. Outros fatores também podem estar relacionados, como os já mencionados nos tópicos anteriores por outros estagiários, como falta de motivação, distanciamento social e falta de engajamento dos alunos.

Foi levantada a questão da falta de acesso aos laboratórios, como abordado por **R7:** *"Com a pandemia os acessos aos laboratórios ficaram restritos, logo, precisou-se utilizar das tecnologias e/ou metodologias que pudessem tornar-se compreensível o conteúdo".*

Entende-se que os acessos aos laboratórios são cruciais para o ensino de química, pois oferecem uma experiência prática que complementa a teoria. Os laboratórios permitem aplicação prática de conhecimentos teóricos, desenvolver habilidades técnicas, compreender a segurança química, ao utilizar reagentes inflamáveis, corrosivos, etc, eles também promovem a curiosidade científica e contextualizam o conteúdo em situações reais. Então percebe-se que esses espaços de ensino são fundamentais para o ensino de química. No entanto na pandemia não foi possível a sua utilização, então os estagiários recorreram a softwares de simulações, ou a experimentos que os alunos pudessem realizar em suas casas.

Por fim, se observou em alguns relatos, perspectivas tanto positivas como negativas, como visto em **R8** e **R9**. Em seus relatos foram observados uma abordagem positiva diante das adversidades.

"[...] estágio supervisionado em tempos de pandemia é um desafio que nos fortalece pelo fato de podermos passar por uma experiência desse tipo na condução de uma turma, adquirindo experiência e refletindo sobre novas práticas pedagógicas" (R8)

"[...] o modelo de ensino remoto, mesmo não estando dentro da sala de aula, estrutura física, não teve déficit na formação. Bem pelo contrário, acrescentou ainda mais, para uma formação rica de aprendizagem" (R9)

De acordo com **R8**, o ensino remoto foi interessante por lhe proporcionar novas experiências e formas de ensinar e conduzir uma aula. O estagiário traz uma perspectiva mais reflexiva traz a importância de repensarmos nossas práticas enquanto educadores.

Já **R9** curiosamente traz um ponto de vista bem mais positivo que a maioria dos outros estagiários, segundo o seu relato não houve perda alguma em sua formação. Ele acrescenta que essa situação contribuiu ainda mais em sua aprendizagem.

De modo geral, observou-se uma diversidade de perspectivas em relação a vivência no estágio remoto. Alguns estagiários relataram que não houve perda significativa no processo de ensino aprendizagem ou em sua formação outros trazem uma visão não tão otimista, relatando problemas, como falta de interação dos alunos e dificuldade de acesso a recursos e espaços.

Levando em consideração as 3 categorias, observou-se pelos relatos dos licenciandos um pouco de dificuldade no andamento do estágio em alguns pontos, que podem ter impactado um pouco de forma negativa a construção dos saberes experienciais, indicados por (TARDIF, 2014) como saberes construídos a partir de experiências práticas. Dentre esses pontos, a falta de participação dos alunos da escola básica nas atividades e regências realizadas pelos licenciandos e também o distanciamento da sala de aula, onde o licenciando consegue observar os alunos e ter uma maior percepção de suas necessidades e da realidade desses alunos.

Verificou-se que os licenciandos se adaptaram ao momento de ensino remoto, adaptaram as suas práticas de ensino, fugindo de linhas tradicionais, como aulas meramente expositivas, e fizeram uso por exemplo, de recursos livres disponíveis na internet, como no Quadro 3 e também de jogos. Essa adaptação nos remete as falas de (OLIVEIRA E NASCIMENTO) quando afirmam que “o estágio supervisionado na área de química visa promover o aprimoramento dos conceitos teóricos aprendidos na graduação”. Nessa perspectiva, entende-se que, o ES não somente contribui para aprimoramento dos conceitos já internalizados pelos licenciandos, mas além disso permite que eles desenvolvam habilidades essenciais para a prática docente em contextos desafiadores, como o ensino remoto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os dados obtidos na forma de relatórios, foi possível observar através das perspectivas dos estagiários a eficiência, viabilidade e as formas como essa experiência reverberou em suas formações. Observou-se visões variadas acerca dessa vivência, o que é natural, visto que cada estagiário teve sua experiência em escolas, gestores e alunos diferentes.

Foram levantadas tanto perspectivas positivas, como negativas sobre o estágio remoto, mas teve também consenso em alguns pontos, como na parte da interação social entre aluno-aluno, aluno-professor e aluno-estagiário. Nesse ponto praticamente todos concordaram que no formato remoto, os alunos tendem a perder um pouco o foco nas atividades e nas aulas ministradas. Alguns estagiários disseram que essa perda de foco, interação e participação nas atividades, poderiam ser devido ao distanciamento, devido as aulas terem sido realizadas de forma virtual.

Em decorrência desses fatores, alguns estagiários optaram por realizar aulas mais diversificadas, como aulas experimentais, uso de jogos e recursos digitais como Jamboard e softwares interativos. As propostas teriam como finalidade promover aulas mais dinâmicas, que os alunos pudessem interagir mais com os interlocutores.

Em geral, a maioria dos relatórios indicou que, a experiência no ES remoto foi válida por ter proporcionado uma abordagem diferenciada, favorecendo a práticas de aprendizagem que qualificaram as experiências nos estágios. Desse modo, com base nos registros presentes nos relatórios analisados, entende-se que apesar das dificuldades encontradas, a experiência com o ES no formato remoto não foi totalmente comprometida. No entanto, com base nos autores estudados, como Souza e Ferreira (2020), e com base nos relatos dos estagiários, compreende-se que o ideal ainda seria o estágio supervisionado de forma presencial, pois a perda em relação à comunicação dos alunos, a interação e vivência como um todo dentro da sala de aula seria menor em relação ao ES remoto.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTZIK, F.; ZANDER, L. D. A importância das aulas práticas de ciências no ensino fundamental. **@rquivo Brasileiro De Educação**, Belo Horizonte, v. 4, n. 8, p. 31-38, maio./ago. 2016. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2016v4n8p31. Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes [...]. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 29 out. 2021

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In:* FADEL, L. M. *et al.* (Orgs.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: Um desafio cotidiano. **Paideia**: Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC, Belo Horizonte, v. 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013. Disponível em: http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2374. Acesso em: 16 set. 2023.

DE CASTRO, Camila Sandim; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Indústria Cultural e distração concentrada: as plataformas digitais e o ensino personalizado. **Comunicações**, v. 25, n. 2, p. 79-94, 2018.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em revista**, [*s. l.*], n. 53, p. 171-186, 2014.Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/kKhXcCMp56LZ5R54fsL4PFq/abstract/?lang=pt. Acesso em: 29 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, p. 266-280, maio./ago. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?lang=pt. Acesso em: 24 out. 2021.

MARRAN, A. L.; LIMA, P. G. Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: Algumas reflexões. **E-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-19, 2011. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6785/4910. Acesso em: 31 out. 2021.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 43, p. 351-364, jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123. Acesso em: 16 set. 2023.

LIBANEO, J. C.; Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983.

OLIVEIRA, L. A; NASCIMENTO, A. G. A importância do estágio supervisionado na formação dos acadêmicos do curso de licenciatura em química do IFMA Campus Zé Doca. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 5, p. 4197-4211, mar. 2019. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/1602. Acesso em: 24 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2020.

SCALABRIN, I. C; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, Araras, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/volumes-publicados/volume-7-no1-2013. Acesso em: 16 set. 2023.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3326/3061. Acesso em: 25 jul. 2021.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Estágios curriculares supervisionados de ensino: partilhando experiências formativas. **Entrever**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 116-136, 2011. Disponível em: http://stat.ijie.incubadora.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/1204/1446. Acesso em: 24 out. 2021.

SOUZA, E. M. F; FERREIRA, L. G. ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia covid 19. **Revista tempos e espaços em educação**, [*s. l.*], v. 13, n. 32, out. 2020. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290. Acesso em: 24 out. 2021.

SUZIGAN, W. Industrialização brasileira em perspectiva histórica. **História Econômica & História de Empresas**, [*s. l.*], v. 3, n. 2, p. 7-25, jul. 2012. Disponível em: https://www.hehe.org.br/index.php/rabphe/article/view/143. Acesso em: 29 out. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. Cortez Editora, 2015. Disponível em: O Estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária - Miguel A. Zabalza - Google Livros. Acesso em: 16 ago. 2023

ZANON, L. B.; HAMES, C.; SANGIOGO, F. A. Interações em espaços de formação docente inicial na perspectiva da (re)construção do currículo escolar na modalidade de situação de estudo. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 21-35, jul. 2012. Disponível em: https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/205. Acesso em: 16 ago. 2023.