

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM FORMATO REMOTO: APRENDIZAGEM E IDENTIDADE DOCENTE

*CURRICULUM SUPERVISED INTERNSHIP IN REMOTE FORMAT:
LEARNING AND TEACHER IDENTITY*

Rodrigo Oliveira Lopes^I 

Everton Lüdke^{II} 

^I Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. Doutorando em Educação em Ciências. Docente no Instituto Federal Farroupilha, Campus Alegrete/RS. E-mail: rodrigo.lopes@iffarroupilha.edu.br

^{II} Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. Ph.D. em Astrofísica e Radioastronomia. Docente no Departamento de Física. E-mail: evertonludke@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo subsidiar a compreensão dos processos de aprendizagem e de construção da identidade docente durante o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), realizado em formato de Ensino Remoto Emergencial (ERE), em um curso de licenciatura em Química. O problema de pesquisa que norteou a investigação: quais as implicações do ECS em formato remoto sobre as aprendizagens e sobre a constituição docente de estagiários em um curso de Licenciatura em Química? Para responder o problema são analisados relatórios de 11 licenciandos que realizaram o ECS no ano de 2020 a partir do referencial metodológico da Análise Textual Discursiva e do referencial teórico dos Focos de Aprendizagem Docente. O trabalho analítico selecionou 136 unidades de significado que foram organizadas por semelhança em cinco categorias emergentes, a saber: estágio e a identidade docente, despertar pelo interesse da docência, reflexões e aprendizagens sobre a docência, vínculos entre estagiários, regente e estudantes, desafios do estágio na pandemia. A conclusão é que o formato remoto não constitui um obstáculo definitivo às aprendizagens e à formação da identidade do professor. Contudo, o estágio neste período produziu, principalmente, aprendizagens específicas ao trabalho docente em formato remoto. Sobre a identidade docente, embora os discursos dos sujeitos tenham apontado a sua consolidação, a investigação reconheceu que o formato da realização do estágio impôs dificuldades relativas à interação entre estagiários e demais sujeitos envolvidos, aspecto que prejudicou a consolidação da identidade destes profissionais em formação.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado, Aprendizagem Docente, Ensino Remoto Emergencial, Focos da Aprendizagem Docente.

DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v19i38.763>

Submissão: 07-02-2022

Aceite: 15-06-2022



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract: This article aims support to understanding of the processes of learning and construction of the teaching identity during the Supervised Curricular Internship (ECS), carried out in an Emergency Remote Teaching (ERE) format, in a degree course in Chemistry. The research problem that guided the investigation: what are the implications on apprentices and on the remote format for teachers of trainees in a Licentiate Degree in Chemistry? To answer the problem are analyzes the reports of 11 undergraduates who realized de internship in the year of 2020 using the methodological framework of Discursive Textual Analysis and the theoretical methodological framework of the Focuses of Teaching Learning. The analytical work selected 136 units of meaning that were organized by similarity into five emerging categories, namely: internship and identity, for the interest of teaching, teaching and learning about teaching, bond between interns, conductor and students, challenges of the internship in pandemic. The conclusion is that the remote format does not constitute a definitive obstacle to the teacher's learning and identity. The internship in this period was mainly produced by teaching the teacher in a remote format. Although the formation of the subjects assigned to its construction is even more complex regarding the format of realization immortal to the identity between learners and subjects, an aspect that pre-judged the construction of the identity of these professionals.

Keywords: Supervised Curricular Internship, Teacher Learning, Emergency Remote Teaching, Focuses of Teacher Learning.

Introdução

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o início da pandemia de COVID-19, doença causada pelo coronavírus (SARS-CoV2). No Brasil, no final de fevereiro já havia sido confirmado o primeiro caso da doença, em consequência disso, as atividades escolares presenciais começam a ser suspensas. Esboçar este cenário é relevante por evidenciar o quanto as atividades educacionais foram impactadas por este quadro e o quanto ainda serão influenciadas por estes eventos, pois as experiências deste período seguirão repercutindo sobre as práticas dos professores e a realidade das instituições de educação, por isso, é imprescindível repensar os paradigmas da atuação e da formação docente.

Para pensar a formação de professores é primordial refletir sobre o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), uma vez que este representa uma oportunidade importante para integrar a teoria à prática em um curso de licenciatura, propiciando um espaço nobre para reflexões sobre a formação e práticas docentes. Durante o período de pandemia, os estágios, assim como as demais atividades dos cursos de licenciaturas, foram realizadas a partir do formato do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Hodges *et al.* (2020) caracterizam o ERE como um formato instrucional temporário implementado mediante a crise de COVID-19, sendo diferente dos modelos educacionais planejados para atividades em formatos online.

Na instituição em que foi realizado o trabalho, os estágios são realizados em duas etapas, a saber: ECS em Ensino de Ciências no Ensino Fundamental (ECC) e ECS em Ensino de Química no Ensino Médio (ECQ). No âmbito do curso, essas etapas organizam-se em semestres, sendo assim, são duas disciplinas de estágio em cada nível escolar (fundamental ou médio), as quais começam a ser cursadas a partir do quinto semestre e são encerradas já no último semestre do curso, o oitavo.

Este artigo tem como objetivo geral compreender o desenvolvimento de aprendizagens e da identidade docente de licenciandos desenvolvidas no âmbito do ECS realizado em formato remoto em um curso de Licenciatura em Química. Quanto aos objetivos específicos: (1) identificar as aprendizagens desenvolvidas pelos sujeitos no ECS; (2) reconhecer os indícios do desenvolvimento da identidade docente no ECS; e (3) analisar a relação entre o ERE e a construção de aprendizagens e da identidade docente. Adota-se nesta investigação o seguinte problema de pesquisa: Quais as implicações do Estágio Curricular Supervisionado em formato ERE sobre as aprendizagens e sobre a constituição da identidade docente de estagiários em um curso de Licenciatura em Química?

Dessa forma, a pesquisa precisa buscar as percepções dos estagiários a respeito das aprendizagens desenvolvidas e da constituição das suas identidades profissionais frente à realização das práticas de estágio. Uma alternativa para acessar estas concepções são os relatórios de estágio produzidos por cada estudante no decorrer do ano letivo e que é entregue, em sua última versão, no final do ano letivo. Portanto, o corpus deste estudo será formado pelos elementos textuais dos relatórios finais de estágio dos participantes da investigação.

Referencial teórico

Para fundamentar as discussões será construído um referencial a partir de três dimensões: a primeira apresenta um breve histórico legal sobre o ECS no contexto das atividades remotas; a segunda dimensão discute a questão das aprendizagens desenvolvidas no âmbito do ECS; por fim, a terceira aborda a constituição da identidade docente.

O primeiro precedente para a realização de práticas de estágio em formato remoto trata-se do parecer CNE/CP 09/2001 (BRASIL, 2001), que assim como a Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002) abrem a possibilidade para a utilização de tecnologias da informação, computadores, vídeos, narrativas de professores e produções de alunos, além de simulações e estudos de caso para complementar a prática durante a formação docente. Como pode ser observado no artigo 13 e parágrafo segundo da resolução de 2002.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (BRASIL, 2002, p. 6).

Este parágrafo pode ser interpretado como precursor legal para as legislações que amparam a realização de estágios em formato remoto no período da pandemia de COVID-19. Os dois documentos não previam a realização do ECS integralmente em formato remoto,

contudo já incluíam a possibilidade de cumprir parte das cargas horárias por meio do emprego de tecnologias da informação. Posteriormente, essa normativa (BRASIL, 2002) fora revogada pelas resoluções do CNE/CP nº 02/2015), que por sua vez foi revogada pelo texto da CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2015, 2019). Esse conjunto de documentos relativos à formação de professores desencadeou movimentos de reflexão, pois não são raras as vezes em que estes textos parecem desconsiderar as contribuições do campo de formação de professores e até mesmo desprezam os avanços alcançados em documentos precedentes.

A resolução CNE/CP nº 02/2019 tem sido alvo de diversas críticas por parte da comunidade de pesquisadores em educação por propor um modelo de formação de professores ajustado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual minimiza a diversidade cultural, econômica e social brasileira (BRASIL, 2019, 2018). Tal resolução também é criticada por desprezar os avanços obtidos pela CNE/CP nº 02/2015, que salientava as particularidades de formar professores em um país diverso como o Brasil. A própria Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) se posiciona, por meio de nota, contrária à revogação da diretriz de 2015, até mesmo pelo compromisso firmado a partir do documento em prol da valorização docente (SELLES, 2018). Carvalho (2021) ao analisar a Resolução CNE/CP nº 02/2019 tece uma crítica sobre o desprezo desta diretriz a respeito das metas do PNE sobre valorização docente, por desconsiderar os diferentes contextos em que se dá a formação docente no país e sobre a necessidade de ajuste à BNCC. Apresentar esse contexto evidencia que o campo de formação de professores brasileiro é repleto de divergências e embates, que são anteriores ao período da pandemia de COVID-19, ainda assim, sem dúvidas este evento intensificou os desafios a serem enfrentados.

A legislação que normatiza o trabalho das instituições educacionais durante o período de pandemia teve seu marco legal em março de 2020, quando o Ministério da Educação (MEC) publicou a portaria nº 343 que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em formato remoto, porém vedando a realização de práticas profissionais e estágios na totalidade dos cursos (BRASIL, 2020a). Já a portaria nº 544 de junho de 2020 permitiu a substituição das atividades presenciais nas práticas e nos estágios desde que respeitando à Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e mediante elaboração de Planos de Trabalhos aprovados pelos colegiados de curso em âmbito institucional (BRASIL, 2020b).

É interessante observar que a realização dos ECS somente passa a ser amparada legalmente pelo MEC a partir da portaria de junho Brasil (2020b), essa morosidade desencadeou um processo desorganizado de orientações das mantenedoras para as instituições educacionais, que foi percebido principalmente pelos sujeitos envolvidos nos processos de estágio, pois estes sofreram com a falta de unidade nas orientações sobre as práticas dos licenciandos.

Pimenta e Lima (2006) entendem o ECS nas licenciaturas como um campo de conhecimento, construído pela interação entre as licenciaturas e o campo social em que os estágios são realizados. Felício e Oliveira (2008) atribuem ao ECS o objetivo de constituir um espaço/tempo de construção de aprendizagens significativas sobre a formação prática docente. A importância da interação entre os agentes envolvidos no estágio contrasta com a realidade vivenciada pelos licenciandos que tiveram suas práticas condicionadas ao formato remoto, é

nítida a ruptura nas formas de interação entre estagiário, alunos, regentes e demais professores da escola.

Os ECS propiciam a articulação entre teoria e prática, a partir da ação do estagiário segundo uma perspectiva reflexiva fundamentada nas teorias estudadas no âmbito do curso de formação, entretanto este processo não ocorre automaticamente, depende de uma construção (PIMENTA, 1995; LÜDKE, 2013; SILVA e GASPAR, 2018). É importante analisar em que medida o ERE viabiliza a reflexão dos licenciandos sobre a sua prática e pensar estratégias que possam potencializar esse processo.

Para analisar o desenvolvimento de aprendizagens e a construção da identidade docente é possível adotar os Focos da Aprendizagem Docente (FAD) propostos por Arruda, Passos e Fregolente (2012), apresentados no Quadro 1. Estes focos consistem em uma ferramenta conceitual estruturada para analisar os aspectos da aprendizagem docente.

Quadro 1 – Descrição dos Focos de Aprendizagem Docente

FAD	Descrição
FAD 1: Interesse pela docência	Interesse, envolvimento emocional, curiosidade e motivação, mobilizando-se para exercer e aprender cada vez mais sobre a docência.
FAD 2: Conhecimento prático da docência	Desenvolvimento de conhecimentos a partir de um repertório de experiências didáticas e pedagógicas que orientam a sua prática cotidiana.
FAD 3: Reflexão sobre a docência	Análise dos problemas da prática, envolvendo-se com a pesquisa e reflexão sobre sua prática e o seu conhecimento acumulado sobre ela, visando solucionar os problemas. A pesquisa do professor sobre a prática.
FAD 4: Comunidade docente	Participação em atividades de uma comunidade docente, aprendizagem sobre as práticas e a linguagem da docência com outros professores, assimilação de valores da comunidade e desenvolvimento da reflexão coletiva.
FAD 5: Identidade docente	Pensamento sobre si mesmo como um aprendiz da docência e desenvolvimento da identidade como alguém que se tornará um professor.

Fonte: adaptado de Arruda, Passos e Fregolente (2012).

Obara, Broietti e Passos (2017) compreendem os FAD como instrumento metodológico com potencial de investigar a formação de professores. Podendo ser empregados para elaboração de propostas de formação ou para a avaliação de processos formativos. Neste trabalho, os FAD serão adotados como aporte teórico metodológico em articulação ao referencial teórico construído para a pesquisa.

Para construir um referencial sobre a identidade do professor Beja e Rezende (2014) argumentam que o processo de constituição da identidade docente se dá mediante os embates entre teorias e práticas, isto é, a partir da reflexão das práticas sob a óptica das teorias do fazer docente. Embora a relação entre teoria e prática seja almejada durante todo o curso de licenciatura, é inegável que o ECS tem um enorme potencial para viabilizar os embates sugerido pelos autores.

Em vista disso, Rosa, Weigert e Souza (2012) reconhecem no ECS um momento imprescindível para a construção da identidade profissional, já que a formação precisa ser desenvolvida em função das vivências no campo de atuação. Em consonância a isso, Lima et al. (2020) visualizam a consolidação da identidade do professor como um processo diário que tem início na formação inicial e que se amplia durante toda a carreira, sofrendo interferências da trajetória de vida do sujeito.

Rodrigues e Mogarro (2020) indicam a existência três dimensões da identidade do professor, a saber: narrativa, as histórias que o sujeito conta sobre a profissão; intrapessoal, as percepções do sujeito sobre si e sua colocação profissional; interpessoal, que está relacionada ao desenvolvimento profissional e à internalização de normas, valores e culturas da profissão. A dimensão interpessoal merece especial atenção, visto que depende das relações entre o sujeito e demais pessoas envolvidas na comunidade escolar, interações que foram limitadas pela forma de realização das práticas. Iza *et al.* (2014) reconhecem que os professores que recebem os estagiários na escola podem potencializar a formação da identidade docente destes sujeitos assumindo um compromisso com a formação destes.

Metodologia

Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa desenvolvida no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado em um curso de licenciatura em Química de uma instituição formadora situada no interior do estado do Rio Grande do Sul. Esta investigação foi realizada junto a duas turmas que realizaram estágio na instituição no ano de 2020, a primeira turma realizou estágio na disciplina de Ciências no Ensino Fundamental, e a segunda realizou estágio na disciplina de Química no Ensino Médio.

A investigação adotou como fonte de dados os relatórios de estágio produzidos pelos estudantes, sendo analisados o total de 11 relatórios, sendo seis deles produzidos no âmbito da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino de Ciências no Ensino Fundamental (ECC) e cinco relatórios produzidos no componente de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino de Química no Ensino Médio (ECQ). Neste sentido, os estagiários identificados de 1 a 6 realizaram o ECC, enquanto os participantes de 7 a 11 realizaram o ECQ. Os sujeitos envolvidos na investigação, assim como a coordenação do curso, foram consultados e autorizaram a realização do estudo, sendo respeitados os procedimentos éticos de pesquisa.

Ambos os ECS ocorreram concomitantemente durante o ano letivo de 2020, os estudantes do ECC cursavam o terceiro ano de curso, enquanto os licenciandos do ECQ estavam no quarto ano. Neste período as aulas das instituições escolares, em que os estagiários estavam inseridos, estavam sendo em formato exclusivamente remoto, prejudicando a interação entre estagiários e estudantes, dependendo da sistemática de ensino adotado por cada escola, algumas realizavam aulas síncronas, outras somente aulas assíncronas ou até mesmo por meio da entrega de materiais impressos.

Durante a investigação foi adotado como referencial metodológico a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016). A escolha pela ATD se justifica por permitir a compreensão do fenômeno investigado a partir de uma metodologia sistemática, que compreende três etapas principais, que são: unitarização do corpus de pesquisa, categorização das unidades de significado (US) e a produção de metatextos.

A pesquisa iniciou com a leitura integral dos elementos textuais dos relatórios, possibilitando a desfragmentação do corpus de pesquisa, produzindo as unidades de significado (US). A seleção das US foi realizada em função dos trechos que permitem responder ao problema de pesquisa auxiliando na compreensão do fenômeno investigado.

Posteriormente, foi realizada a categorização, quando as US são aproximadas em função da similaridade de significados, constituindo categorias em modelo indutivo, esta etapa é realizada em três momentos, as categorizações inicial, intermediária e final. Por fim, ocorreu a produção de metatextos, que consistiram em produções escritas nas quais os pesquisadores, a partir de um exercício de descrição e interpretação, apresentaram uma nova forma de analisar o fenômeno investigado. Apesar de propor uma visão reformulada, este novo texto precisa ser validado a partir dos textos constituintes do corpus de pesquisa.

Após a organização do corpus de pesquisa, realizada com a ATD, as categorias emergentes foram analisadas com base no referencial teórico construído para o trabalho e foram apresentadas as teorias derivadas da investigação. Posteriormente, analisou-se a partir da articulação entre as categorias e a noção de Focos de Aprendizagem Docente (FAD) de Arruda, Passos e Fregolente (2012). Os FAD não são adotados como categorias *a priori* durante a análise, mas sim, utilizados após a finalização do processo da ATD como uma perspectiva teórica para o prosseguimento da investigação, fornecendo um parâmetro de análise do desenvolvimento de aprendizagens e da identidade profissional docente.

Resultados e discussões

O trabalho com a ATD permitiu a seleção de 136 US capazes de colaborar com as reflexões sobre o problema de pesquisa. A partir destas US foi realizada a categorização emergindo ao final do processo, cinco categorias, apresentadas no Quadro 2. É importante observar que o quantitativo de unidades de análise não estabelece hierarquização entre as categorias.

Quadro 2 – Categorias emergentes

Categorias Finais	US
1) Estágio e a identidade docente	18
2) Despertar pelo interesse da docência	5
3) Reflexões e aprendizagens sobre a docência	33
4) Vínculos entre estagiário, regente e estudantes	49
5) Desafios para a realização do ECS em meio à pandemia	31

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

A categoria 1 - Estágio e a constituição da identidade docente – apresenta o estágio como o ponto de partida da trajetória profissional. Ainda que o currículo do curso dos sujeitos da investigação apresente em sua matriz componentes de práticas de ensino desde o primeiro semestre, os relatórios analisados evidenciam que o ECS é percebido pelos mesmos como um momento inicial da vida profissional, desencadeando reflexões sobre o que é ser professor, concepções epistemológicas do ensino e realizando projeções sobre sentimentos e expectativas em relação à carreira. As US desta categoria podem ser exemplificadas pelo excerto selecionado do relatório do Estagiário 5. “Esse momento importante da graduação é onde o acadêmico começa a construir sua identidade como profissional da educação, o contato com a realidade escolar poderá impactar na decisão de seguir ou não a carreira de professor quando a graduação se findar” (Estagiário 5).

Há indícios de que o ECS é reconhecido pelos licenciandos como um momento crucial na constituição da identidade docente, representando uma espécie de amostragem da carreira deste futuro profissional. Este trecho pode ser articulado ao que aponta PIMENTA (1997) que entende a identidade docente como produto de um contexto social e histórico, construída pela significação social da profissão e não como um fator externo que possa ser conferido ou adquirido, dessarte a identidade apresenta uma dimensão intrapessoal, pois sua consolidação requer que o sujeito reflita sobre sua futura colocação profissional (RODRIGUES; MOGARRO, 2020). O Estagiário 9 também destaca a importância da vivência da realidade da escola: “Assim deve destacar o momento que é precioso para atuação do futuro profissional, por ser possível conhecer a realidade escolar, e as dificuldades vividas pelos profissionais da educação para o desenvolvimento de um trabalho de valor e qualidade”.

Ao olhar do Estagiário 9, a vivência do contexto social escolar e a apreensão dos desafios dos demais professores são ações importantes para a formação profissional, evidenciando a construção da identidade enquanto um processo. Há também um movimento de contradição reconhecido durante a análise, embora todos os relatórios tenham gerado unidades para esta categoria, o que representa a noção de pertencimento à profissão, ainda assim, em alguns extratos dos relatórios os mesmos assumem um discurso externo à comunidade da escola concedente, expressando o não pertencimento à classe docente. Como pode ser visualizado em uma US selecionada do relatório do Estagiário 5:

Acredito que tudo poderia ser resolvido se ouvissem mais os alunos, a maneira com que cada um se interessa pela aula é diferente e poderiam usar isso a favor de suas aulas, compreendo que o tempo para inovar é escasso e que atender várias turmas significa que o tempo é limitado para fazer aulas mais diferentes, fazer um material mesmo que escrito com mais imagens e bem explicativo não toma muito tempo, afinal, faz parte do tempo que reservam para a preparação da aula.

Esta contradição expressa uma forma de descontinuidade no discurso do Estagiário em seu relatório, podendo ser fruto das vivências que antecedem esta etapa ou até mesmo evidencia que a construção da identidade docente tenha início durante o ECS, porém somente a partir da prática profissional, após a graduação, é que este professor vá consolidar a sua identidade. O discurso do Estagiário 6 é representativo:

Essa etapa é de grande importância para os licenciandos, pois, por meio dela é possível vivenciar a prática da profissão docente, é por meio da realização do estágio que o licenciando tem oportunidade de apropriar-se do espaço docente, é um momento de transição entre ser aluno e ser professor.

A transição relatada pelo sujeito caracteriza o processo de constituição da identidade e pode ser visto como um indício do embate entre componentes teóricos e práticos, que deverá estar presente não só durante a prática de estágio, mas perseguirá o professor em sua carreira. A teoria vivenciada no curso, enquanto aluno, e a prática apresentada sob a forma de vivência da prática docente (BEJA; REZENDE, 2014).

Já a categoria 2 - despertar pelo interesse da docência – reúne as US que representam o estágio como um momento de motivação para a docência aos licenciandos, que pode ser exemplificado a partir de uma US oriunda do relatório do Estagiário 1: “A escolha do curso se deu pelo fato de que a área de ciências sempre me chamou a atenção, por abordar conceitos, teorias e cálculos que estão ligados ao nosso meio, por poder relacionar teoria à prática de forma contextualizada”. A fala deste licenciando expressa as motivações e sentimentos que levam o sujeito a escolha pela carreira docente, estas questões podem ser tanto positivas ou até mesmo negativas.

Gatti (2009) já havia reconhecido que as motivações para se tornar professor são intrínsecas e extrínsecas e que podem ser contraditórias, neste estudo os licenciandos ao mesmo tempo que reconhecem a importância da profissão, a consideram desvalorizada; avaliam o trabalho como gratificante, mas exaustivo. Tal contradição é perceptível ao observar que muitos docentes se constituem pelo exemplo positivo de algum professor em sua formação escolar, mas alguns indicam que são os exemplos negativos que os motivam a traçar uma trajetória diferente daquela que visualizaram. Para entender melhor este fenômeno é possível analisar o excerto obtido do relatório do Estagiário 2:

O que vou levar para a profissão docente é a conscientização de que quando trabalhamos numa área profissional estamos representando uma classe e cada indivíduo que está estudando para fazer parte do nosso grupo, deve ser acolhido [...]. Quando bem recebida e acolhida pela EEB, me despertou um grande interesse de realizar um bom trabalho naquela oportunidade e também a expectativa de me tornar profissional semelhante àqueles com quem estava me relacionando.

O despertar pelo interesse da docência pode ocorrer no estágio mesmo no contexto do ERE, entre os fatores significativos para este movimento, destacam-se a motivação do sujeito em ser professor e a relação deste com a comunidade escolar da escola campo de estágio. É preciso ressaltar que em nada as particularidades do ERE contribuíram para o interesse dos licenciandos em ser professores. Assim como, mesmo que os relatórios tenham apresentado as dificuldades em ser professor durante o período, nesta análise não foram encontradas evidências de que este formato de estágio possa ter prejudicado o interesse pela docência.

Sobre a categoria 3 - reflexões e aprendizagens sobre a docência – esta emerge da combinação de US extraídas de todos os relatórios analisados. Em alguns trechos são apresentadas reflexões e em outras o sujeito avança, apresentado uma aprendizagem desenvolvida em função deste exercício. Como pode ser analisado no discurso do Estagiário 6:

Em síntese, o estágio é um período de grande aprendizado em que é possível compreender a importância de conhecer a comunidade escolar, a importância de ter um bom planejamento das atividades e também do conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados para que seja possível atender as expectativas dos alunos e também as nossas conseguindo obter os melhores resultados desse período.

Neste excerto o licenciando indica a construção de aprendizagens relativas à docência em geral, desde o reconhecimento da importância da vivência na comunidade escolar, passando pela compreensão da relevância do planejamento e da seleção de conteúdos e recursos. Este relato não faz referências especificamente ao formato remoto, assim estas aprendizagens parecem ter potencial para auxiliar o estagiário em futuras práticas realizadas presencialmente. Já a US apresentada pelo Estagiário 11 enfatiza o trabalho durante o ERE:

Em relação às oportunidades, trabalhar de forma remota, tem seus benefícios, pois faz com que as tecnologias educacionais entrem com mais força nas metodologias de ensino, proporcionando aos professores e estagiários uma vivência um tanto diferente da que seria somente dentro da sala de aula. Além disso, ainda prepara melhor esses profissionais para o futuro em que a tecnologia domina praticamente todos os campos, inclusive o da educação que tende a melhorar se utilizar dessa tecnologia em prol do principal objetivo que é a construção do conhecimento.

Neste fragmento o sujeito reconhece os aspectos positivos do trabalho remoto, indicando aprendizagens referentes à utilização das tecnologias e na sequência do discurso, o estagiário indica que, após este período os professores estarão melhor preparados para o trabalho empregando estes recursos. Entretanto é preciso destacar que as aprendizagens relatadas neste excerto são específicas ao trabalho no ERE, embora as experiências sejam válidas, é preciso adaptá-las ao contexto de aulas presenciais.

Nos trechos constituintes da categoria, discursos analisam as ações do professor regente, as ações dos estagiários e são traçados paralelos entre as próprias práticas e as do professor da escola que supervisiona seu estágio. As discussões desenvolvidas pelos licenciandos são capazes de potencializar mudanças efetivas na sua *práxis*, um resultado que deve ser considerado nas ações do curso e, principalmente, nas práticas de estágio (JANERINE; QUADROS, 2021, p.14).

O Estagiário 9 apresenta o ECS como uma possibilidade de reflexão: “Desta forma, essa prática é essencial para o futuro professor por permitir confrontar as perspectivas e dificuldades dessa profissão, situando o docente sobre o universo escolar para que possa compreender todo seu desenvolvimento”. Neste excerto o ECS é pensado como um espaço para que o estudante reveja as expectativas desenvolvidas no decorrer de sua formação, a partir do embate com a realidade vivenciada na escola.

Na categoria 4 – vínculo entre estagiários, regente e estudantes - foram selecionados trechos capazes de expressar diagnósticos a respeito dos vínculos construídos entre os estagiários e algum dos agentes envolvidos no ambiente escolar, sejam regentes, estudantes ou demais membros da comunidade escolar, como pode ser analisada a US derivada do relatório do Estagiário 1:

Após conhecer melhor o ambiente escolar, alunos e comunidade, entendo que essa união e troca de conversas, conhecimentos auxiliam muito, pois possibilitam uma

aprendizagem mais significativa, em que posso perceber o que posso fazer melhor pelo meu aluno e escola, conseguindo assim alcançar os objetivos propostos pela instituição de ensino, proporcionando uma qualidade melhor no ensino.

Esta US demonstra que o estagiário se coloca como um membro da comunidade escolar da instituição campo de estágio, reconhecendo a importância da vivência do ambiente da escola. Consoante a isso, o discurso evidencia a compreensão sobre a relevância de conhecer o estudante e interagir com o mesmo, isso é indicado a partir da referência à aprendizagem significativa, a qual precede uma ação de ensino que considere os conhecimentos prévios dos estudantes. Tal percepção corrobora com Zabala (1998), que demonstra a importância da interação entre professor e aluno em acordo com a concepção construtivista de educação, em um processo no qual o docente deve considerar os resultados destas interações de forma ativa repensando suas práticas. Assim, é possível reconhecer uma limitação para a realização do ECS durante o ERE, pois neste contexto esta interação é impactada como o trecho escrito pelo Estagiário 6 demonstra:

Já o período de regência permitiu fazer parte desse espaço, temporariamente pertencer à comunidade escolar por meio da regência supervisionada. Elaborar e executar as aulas no período da pandemia foi desafiador, pois foi preciso repensar todo o planejamento anterior e trabalhar distante dos alunos e da regente da turma o que acarreta em dificuldades para o acompanhamento dos alunos e avaliação da aprendizagem durante as aulas.

Este excerto demonstra as vivências dos estagiários com os estudantes da escola campo de estágio indicando a situação desafiadora enfrentada por estes sujeitos durante a regência. Este distanciamento pode ser considerado o maior desafio encontrado pelos estagiários, apesar dos relatos da utilização de redes sociais, plataformas educacionais ou videoconferências para comunicação entre estagiário e alunos há um consenso nos relatos sobre a diminuição quantitativa e qualitativa das interações.

Também foram obtidas unidades de análise em que os estagiários se identificam com as dificuldades enfrentadas pelos demais docentes da escola, demonstrando uma noção de pertencimento à classe profissional dos professores e refletindo sobre as demandas impostas à escola, como pode ser observada a US selecionada a partir do relatório do Estagiário 5:

[...] o impacto do ensino remoto sobre os professores no geral, em condições normais, o preparo das aulas era difícil, pois são diversas turmas, agora com a inserção obrigatória da tecnologia, preparar aulas virou um mar de incertezas, de adaptações feitas às pressas para atender da maneira mais normal possível a situação em que nos encontramos.

Percepções como estas relatadas pelo Estagiário 5, demonstram o reconhecimento dos desafios enfrentados pelos docentes e pela escola campo de estágio. As US que compõem esta categoria corroboram com a identificação, por parte dos estagiários, com o cotidiano vivenciado pelos professores das escolas concedentes. Quadros *et al.* (2006) investigam as dificuldades vivenciadas por professores iniciantes e experientes, apontando que os desafios profissionais se apresentam de forma diferente a estes dois tipos de profissionais, concluindo que a tomada de consciência sobre estas dificuldades é condição necessária para uma melhoria educacional.

Loguercio e Del Pino (2003) relatam a existência de confrontos entre os discursos construídos em ambientes diferentes, isto é, por professores iniciantes e por professores

experientes. Neste sentido, a análise das US constituintes da categoria pode indicar um aumento na convergência entre os discursos de estagiários e professores da escola, haja vista que as dificuldades oferecidas pelo ERE podem ter aproximado estes dois grupos de docentes, como o estagiário 5 apresenta:

Ao longo da observação pude adentrar um pouco na rotina da professora regente e constatei que eu não saberia lidar, pelo menos não no momento atual, com várias turmas, conteúdos diversos e aulas ao vivo em que nenhum aluno comparecia ou apenas poucos alunos compareciam, o que deixaria abalada, pois me dediquei a montar e realizar as aulas da melhor forma possível.

Neste trecho o estagiário demonstra reconhecer alguns dos desafios vivenciados pelo professor regente em meio às atividades de observação durante o ECS, é interessante o registro do licenciando indicando que não estaria preparado para o enfretamento da rotina dos docentes em meio ao ERE. Em outro excerto, o estagiário 8 apresenta sua percepção sobre o trabalho dos professores durante o período.

Não estar em sala de aula tem sido um grande obstáculo para os professores, pois eles não sabem o que realmente está acontecendo com seus alunos. Trabalhar remotamente é como trabalhar às cegas, porque não se sabe a realidade que o aluno enfrenta. Para a maioria que não participou ativamente do ano letivo de 2020, foi um ano letivo perdido, pois alguns não tinham acesso à internet e outros não tinham motivação para continuar.

Dadas as circunstâncias da realização do ECS no ano de 2020, os estagiários acompanharam muitas das orientações e cobranças feitas sobre as instituições escolares, é possível afirmar que estas tensões permearam suas práticas de estágio, o que possivelmente não ocorreria em um cenário de aulas presenciais, isso pode ter potencializado reflexões sobre o papel da escola mediante o formato de ERE.

Por fim, a categoria 5 - desafios para a realização do ECS em meio à pandemia – expressa os desafios vivenciados pelos estagiários para a realização de suas práticas, abordando tanto as questões relacionadas às tecnologias quanto as dificuldades encontradas por estes sujeitos para a realização do trabalho docente no período de ERE, como pode ser observado na fala do Estagiário 4:

Em um encontro pela plataforma do Google Meet, juntamente com a professora regente, os alunos afirmam não conseguirem ter uma rotina de estudos, e muitos dos que possuem acesso à internet expõem que esta não é de boa qualidade, dificultando o desenvolvimento de muitas atividades junto aos outros professores, pois todos os procedimentos tornaram-se mais complicados, em razão dessa nova metodologia incorporada no ensino remoto.

Os desafios da realização do ECS durante o período de aulas remotas foram inúmeros tanto pelas dificuldades impostas diretamente aos professores e estagiários, quanto pelos problemas de adaptação encontrados pelos estudantes das escolas. Se para os estagiários os problemas foram a dificuldade em acessar as plataformas, orientações confusas diante do cenário emergente, falta de formação para a utilização de recursos das Tecnologias Educacionais. Para os estudantes o cenário também foi desafiador, seja pela falta de internet, de computadores ou celulares, assim como, pela dificuldade em utilizar estas ferramentas para fins educacionais. Além destes desafios,

Souza e Ferreira (2020), em estudo sobre o ECS durante o período de ensino remoto, afirmam que muitos cursos formadores de professores reorganizaram as ações de estágio abdicando da relação com o professor regente e da participação dos estagiários em aulas síncronas. Corroborando com os autores o excerto obtido do relatório do estagiário 5:

Como não tive acesso a sala de aula virtual, não sei relatar com precisão o quanto ela é acessada pelos alunos, se há um acesso regular ou esporádico, mas pelos relatos da professora regente os alunos acessam, porém, não há um retorno no prazo solicitado. De um modo geral, a observação foi bem frustrante, pois, não houve como colher muitos dados sem entrar na sala de aula virtual e sem conversar com os alunos, conhecer eles e suas realidades.

Este excerto evidencia que frente à falta de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem, o estagiário ficou ainda mais dependente da mediação da professora regente para obter informações sobre a turma, atribuindo ao docente da escola concedente do estágio função ainda mais essencial no contexto do ERE. Segundo Iza *et al.* (2014), o fortalecimento da relação entre estagiário e supervisor pode ser um fator importante na consolidação da identidade docente. Cipriani, Moreira e Carius (2021) reconheceram dois tipos de desafios principais enfrentados pelos docentes no período do ERE, questões de relacionamento com os alunos e as famílias dos estudantes e o domínio das tecnologias, o que corrobora ao identificado na categoria cinco desta investigação.

A realização do ECS em formato remoto submeteu não só os estagiários a circunstâncias para as quais não estavam preparados para enfrentar, mas também impuseram desafios para as instâncias políticas responsáveis pela educação e às mantenedoras das redes de ensino. As consequências destas mudanças emergenciais foram apontadas pelo Estagiário 2:

O fato de o ensino remoto ter sido implantado de forma emergencial e as escolas não estarem preparadas para essa nova modalidade de ensino, refletiu expressivamente na realização da prática do estágio. Quando foi iniciado o estágio a instituição ainda estava em processo de organização, muitas orientações recebidas dos órgãos superiores eram desconhecidas, muitos alunos não tinham acesso às tecnologias necessárias para a efetivação do ensino remoto.

Como indicado no excerto o processo de organização das atividades escolares foi realizado no decorrer do ano letivo, em função das novas orientações e das demandas da comunidade escolar. Coube às escolas implementar as diretrizes impostas pelas secretarias de educação, mediante as possibilidades e interesses dos estudantes e familiares, embora estas instituições estejam habituadas a realizar essa mediação, o contexto da pandemia gerou um desgaste com as famílias e com os próprios professores, o que ocasionou reflexos nas vivências dos licenciandos.

Articulações entre as categorias e os FAD

Apresentadas as categorias emergentes é realizado o movimento de articulação destas com os Focos de Aprendizagem Docente de Arruda, Passos e Fregolente (2012). O exercício inicia ao considerar cada um dos cinco FAD buscando relacioná-los a uma ou mais categorias derivadas do trabalho com a ATD.

Sobre o FAD 1 – interesse pela docência - o trabalho analítico indica que o ECS, mesmo em formato remoto, é capaz de potencializar nos licenciandos o interesse pela profissão, o que foi reconhecido a partir da categoria 2, “despertar pelo interesse da docência”. Este resultado é consoante ao que apontam Martin, Arruda e Passos (2016), para estes autores as atividades de docência podem potencializar o interesse em tornar-se professor, indicando que este processo é cumulativo e progressivo em função do contato do sujeito com os saberes docentes. Cabe destacar que nesta pesquisa os resultados positivos frente ao interesse pela docência não trazem relação com o formato remoto. Portanto, a hipótese sugerida nesta investigação é que o formato remoto não interfere no processo de despertar o interesse desses estagiários sobre a docência.

O formato remoto não é visualizado pelos sujeitos desta investigação como fator que pese sobre a motivação em ser professor. Ao olhar desta pesquisa, este resultado é positivo, pois não seria surpreendente que o formato remoto causasse desmotivação nos estagiários. A perspectiva apresentada por Mellini e Ovigli (2020) pode corroborar com esta hipótese, estes autores indicam que a identificação com a profissão frequentemente está associada à intenção do licenciando em seguir atuando enquanto professor, portanto, mesmo enfrentando os desafios do ERE estes estudantes puderam fortalecer os interesses pela profissão.

Analisando o FAD 2, sobre o conhecimento prático da docência, este pode ser articulado à categoria reflexões e aprendizagens sobre a docência. Analisando especificamente a questão do ERE, este formato despertou novas perspectivas para o trabalho reflexivo do professor, porque além de avaliar os aspectos gerais de suas práticas, neste novo formato, é preciso refletir sobre as Tecnologias da Informação utilizadas, sobre os acessos ao ambiente virtual, entre outras questões. (VALENTE *et al.*, 2020, p.7).

É interessante destacar que as aprendizagens descritas pelos licenciandos foram motivadas tanto por episódios positivos, como a adoção de um recurso didático que possa ter contribuído para as aprendizagens dos estudantes, quanto aprendizagens motivadas por episódios considerados negativos, como a implementação de uma atividade didática que não conseguiu mobilizar os educandos.

Sobre o FAD 3 - reflexão sobre a docência - este pode ser articulado à categoria 3, reflexões e aprendizagens sobre a docência, assim como, a categoria 5, dificuldades para a realização do ECS em meio à pandemia. É possível afirmar que a realização do ECS seja um precursor de reflexões por parte do estagiário, sobre o planejamento, os materiais didáticos e as metodologias. Contudo, há uma ausência de crítica dos sujeitos sobre as próprias ações, geralmente as justificativas para os problemas encontrados se apoiam em outros fatores, que não o seu fazer pedagógico.

Sobre a categoria 5, os sujeitos expuseram o quão desafiante foi a realização do ECS em meio à pandemia, refletindo sobre a comunicação com os estudantes, o acesso às plataformas por estudantes ou professores e sobre a realização das atividades. É possível que o ERE tenha ampliado as possibilidades de reflexões realizadas, haja vista que os licenciandos se debruçaram de forma crítica acerca de assuntos que possivelmente não seriam discutidos durante um estágio em formato presencial, como a comunicação entre estudantes e professores. Todos os sujeitos

envolvidos em educação, não só os professores, tiveram necessidade de adaptação à realidade imposta pela pandemia, acarretando mudanças de rotina profissional e pessoal (BAADE *et al.*, 2020).

O quarto Foco de Aprendizagem Docente (FAD 4), que trata da comunidade docente, deve ser articulado à categoria 4 emergente da ATD, que aborda o vínculo entre estagiários, regentes e estudantes. Neste aspecto foi possível reconhecer a relevância da acolhida por parte dos professores, funcionários e da comunidade escolar como um todo em relação aos estagiários, muitos relatos apontam sobre a importância desta relação para o sucesso do ECS. Destacam-se os relatos que demonstram o ganho de importância dos regentes para o sucesso do estágio no contexto do ERE, pois o contato entre estagiários e estudantes, em muitos casos, ocorreu somente a partir da intermediação do professor titular da turma.

Por fim, o FAD 5, que representa a identidade docente, inicialmente pode ser articulado à categoria 1, uma vez que esta compreende os indícios da constituição da identidade docente presentes nos relatórios dos estagiários que compuseram o *corpus* da pesquisa. Na maioria dos relatórios analisados, à exceção de um, foram selecionadas unidades de análise que foram integradas à categoria, isto significa que a grande maioria destes sujeitos consideram, mesmo que de formas diferentes, o ECS um momento importante para a constituição da identidade profissional. Consoante a isso, Cantoni *et al.* (2021) perceberam que licenciandos em Química que realizaram o estágio em período remoto, atribuíram à necessidade de adaptação decorrente do ERE como um meio para a promoção da identidade docente.

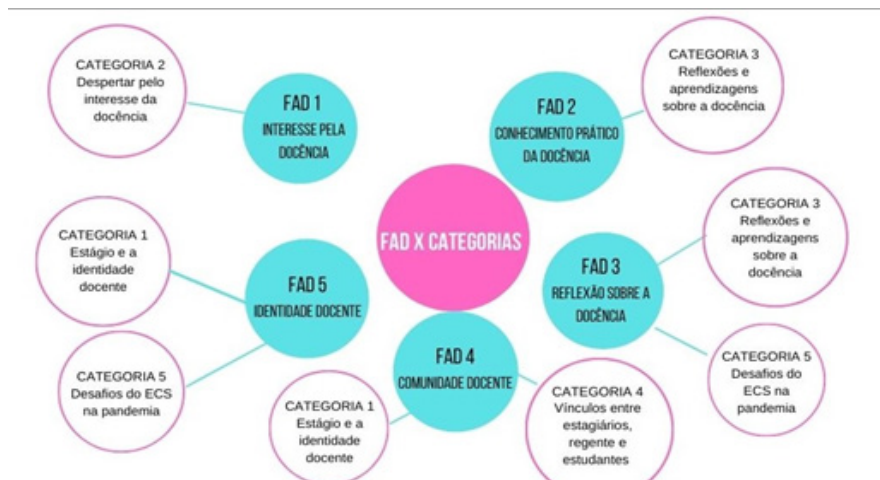
Considerando as três dimensões da identidade profissional de Rodrigues e Mogarro (2020), a investigação reconhece que o ECS fomenta a consolidação da dimensão narrativa, pois os sujeitos precisam relatar suas práticas, a dimensão interpessoal, a partir da relação dos estagiários com os estudantes e professores regentes e, por fim, a dimensão intrapessoal, que é reconhecida quando os licenciandos se projetam enquanto professores.

Neste ponto ocorre a articulação do FAD 5 com a categoria 5, posto que o estágio em formato remoto atribuiu maior dependência do estagiário em relação ao professor regente, no sentido de acesso às plataformas e produções dos estudantes, se por um lado isso impôs o diálogo constante entre estes dois sujeitos, muitos relatos indicam que o formato remoto tenha dificultado a qualidade dessas interações. Essa limitação em termos de relações entre as pessoas envolvidas no estágio reafirma a ideia de que a dimensão interpessoal da identidade docente pode ser reconhecida como um ponto crítico do ECS no contexto do ERE.

Também é possível perceber algumas dissonâncias e inquietações, alguns sujeitos se colocam na posição de professor, outros partem da ideia de que serão professores no futuro, uma terceira possibilidade são os sujeitos que se colocam em conflito e afirmam que a dualidade ser estudante e ser professor. Esses conflitos são evidenciados, inclusive no contexto de um mesmo relatório, quando em uma seção o discurso é de estudante e em outra o discurso é de professor. Isso reitera que a formação da identidade é fruto de uma construção, que somente é viável a partir da vivência do trabalho docente, não sendo obtida de uma hora para outra.

A Figura 1 apresenta a síntese dessa análise, é importante observar que foram indicadas articulações reconhecidas a partir do trabalho com o *corpus* de pesquisa, ou seja, nos relatórios dos estagiários. Respeitando a proposta da ATD que é reconhecer o fenômeno investigado a partir dos discursos dos sujeitos, sem a pretensão de buscar a verdade absoluta sobre o tema.

Figura 1- Mapa mental da articulação dos FAD com as categorias



Fonte: autores (2021).

Nesse caso, não são estabelecidas todas as relações possíveis entre os focos e as categorias emergentes, mas aquelas que foram reconhecidas a partir dos textos estudados. Entre os focos de aprendizagem, dois deles – FAD 1 e FAD 2 – articularam-se somente a uma categoria cada, enquanto os três demais – FAD 3, FAD 4 e FAD 5 – apresentaram aproximações com duas das categorias emergentes.

Entre as cinco categorias, somente as categorias 2 – despertar pelo interesse da docência – e a categoria 4 – vínculos entre estagiários, regente e estudantes – não se articularam com mais de um foco de aprendizagem, todas as demais foram associadas a mais de um FAD. Sobre a categoria 4, é importante ressaltar que embora a questão do vínculo seja reconhecida como relevante para a constituição da identidade do professor, nas US constituintes da categoria, os sujeitos expressaram a gratidão aos professores e escola, relataram as vivências com os estudantes, não expressando aproximações entre vínculo e identidade.

A análise das articulações demonstradas entre os focos e as categorias permite inferir que as aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes nesta investigação atingiram os cinco domínios sugeridos pelo referencial. Além disso, sabendo que os Focos de Aprendizagem Docente podem ser utilizados como referencial para avaliação de processos formativos e fornecer elementos para o aperfeiçoamento de propostas para a formação inicial e continuada de professores (OBARA; BROIETTI; PASSOS, 2017).

Em futuros trabalhos é preciso dar ênfase à questão do interesse pela docência, esse direcionamento ocorre por que entre os cinco focos de aprendizagem este foi o que demonstrou ter sido desenvolvido de maneira mais frágil pelos licenciandos.

Considerações finais

Retomando o problema de pesquisa, foram reconhecidos indícios do desenvolvimento de aprendizagens e da construção da identidade docente durante o ECS em formato remoto. Entre as aprendizagens destacam-se as que foram desenvolvidas especialmente pelo trabalho dos estagiários no ERE. Quanto à constituição da identidade docente, os estagiários não relataram que este processo tenha sido modificado diretamente pela realização do estágio em meio à pandemia. Para ampliar esta resposta e dar conta dos objetivos da investigação serão apresentadas as considerações sobre a análise das categorias e dos Focos da Aprendizagem Docente (FAD).

Sobre o interesse pela docência, FAD 1, há evidências de que seja possível desenvolver o interesse pela docência até mesmo em práticas no formato ERE. Sobre o conhecimento prático da docência, FAD 2, percebe-se uma mudança acerca dos conhecimentos desenvolvidos, sendo estes frutos das vivências em relação às aulas em formato remoto, como observações sobre as metodologias mais eficientes, plataformas pelas quais os estudantes costumam interagir melhor. Já sobre as reflexões docentes, FAD 3, estas podem ter sido potencializadas, pois além das reflexões mais gerais sobre a vida profissional do professor acrescentam-se as análises sobre as consequências do ensino em formato remoto. Sobre as comunidades docentes, FAD 4, a pesquisa aponta que estas devem ganhar destaque no processo de formação do professor, uma vez que a relação dos estagiários com os demais agentes envolvidos no ECS passa a ser vital para o cumprimento desta etapa de formação.

A respeito da identidade docente, FAD 5, verificam-se indícios de consolidação desta mesmo por meio de um estágio realizado em formato de ERE, essa inferência emerge da análise das 18 US constituintes de tal categoria. Ainda assim, cabe ressaltar que os relatórios analisados não apresentaram relação direta entre o formato do estágio e o processo de construção da identidade, como se tal processo não dependesse do formato de realização do estágio. Essa crença, por parte dos estagiários, pode derivar da observação de que todos os demais professores estavam atuando da mesma forma, aumentando a noção de pertencimento à classe. Contudo, a consolidação da dimensão interpessoal da identidade docente certamente é prejudicada pelo formato, devido à redução ou dificuldades para a interação entre os licenciandos e demais membros da comunidade escolar.

Retomando o objetivo geral da pesquisa, pode-se afirmar que as aprendizagens desenvolvidas pelos estagiários foram construídas, principalmente, a partir das necessidades para as práticas realizadas no contexto do ERE. Ao passo que a consolidação da identidade docente foi indicada pelos licenciandos, embora a análise tenha reconhecido que este processo possa ter sido prejudicado pelos problemas de interações causadas pelo formato remoto. Sobre os objetivos específicos:

1. Aprendizagens desenvolvidas pelos sujeitos: foram identificadas aprendizagens pertinentes ao trabalho docente, como a elaboração de planejamentos, seleção de conteúdos e avaliação das aprendizagens dos estudantes. Entretanto, foram mais

frequentes as US que relataram reflexões e aprendizagens referentes ao trabalho em meio ao ERE.

2. Indícios do desenvolvimento da identidade docente: o trabalho analítico forneceu indícios da formação da identidade profissional, esta afirmação se apoia nos discursos dos sujeitos que foram representativos para as três dimensões da identidade: narrativa, interpessoal e intrapessoal, indicando que este processo ocorre mesmo em um ECS em formato remoto.
3. Relação entre o ERE e a construção de aprendizagens e da identidade docente: as aprendizagens desenvolvidas pelos sujeitos foram especialmente relacionadas ao formato remoto, isso pode ser positivo, pois estes estudantes tornam-se mais aptos ao trabalho docente a partir da utilização de tecnologias. Por outro lado, é possível que estes licenciandos tenham prejuízos na construção de aprendizagens específicas sobre aulas presenciais. Já sobre a constituição da identidade, embora não tenha sido diretamente relacionada ao formato de realização do estágio, é possível reconhecer que as dificuldades de interação entre os agentes envolvidos na etapa possam prejudicar este processo.

Espera-se que esta pesquisa possa auxiliar a realização de ECS em licenciaturas em formato remoto ou até mesmo presencial, já que apresenta os desafios a serem superados no âmbito do campo de formação de professores. Como perspectivas para futuras propostas de formação e investigações, ficam a questão da interação do estagiário com os membros da comunidade escolar e o olhar sobre o interesse pela docência. Já ao estagiário que acessar este texto, espera-se demonstrar o cenário atual da realização dessas práticas e possíveis meios de superação para estes desafios.

Referências

- ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello; FREGOLENTE, Alexandre. Focos da aprendizagem docente. **Alexandria**, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 25-48, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37734>. Acesso em: 14 ago. 2021.
- BAADE, J. H.; GABIEC, C.; CARNEIRO, F. K.; MICHELUZZI, S. C. P.; REYES, P. Professores da educação básica no Brasil em tempos de COVID-19. **Holos**, v. 5, p. 1-18, 2020. Disponível em: 10.15628/holos.2020.10910. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BEJA, Ana Carla; REZENDE, Flavia. Processos de construção da identidade docente no discurso de estudantes da licenciatura em química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 13, n. 2, p. 156-178, 2014.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 09/2001**, de 18 de janeiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de

Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20. dez. 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 02/2019**, 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]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 2. set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 22 de abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544**, de 16 junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus –COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 23 dez. 2020.

CANTONI, J. et al. Estágio Curricular Supervisionado: perspectivas e desafios de constituir-se educador em tempos de pandemia. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 3, p. 369-385, 2021. Disponível em: [10.36661/2595-4520.2021v4i3.12130](https://doi.org/10.36661/2595-4520.2021v4i3.12130). Acesso em: 05 jun. 2022.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. O regresso das indefinições sobre a formação de professores: entre disputas, negações e resistências. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 202-215, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8923>. Acesso em: 05 jun. 2022.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Fábio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 2, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>. Acesso em: 04 jun. 2022.

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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 25 nov. 2020.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; NETO, Luiz Sanches; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisangela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; NETO, Samuel de Souza. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista eletrônica de educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271999978>. Acesso em: 10 jun. 2021.

JUNIOR, Celio da Silveira; SILVA, Nilma Soares da. O Estágio Supervisionado na formação docente em química: queixas que persistem e caminhos que poderíamos trilhar. **Contexto e Educação**, v. 34, n. 108, p. 230-251, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-309.2019.108.230-251>. Acesso em: 23 mai. 2021.

LIMA, Ana Maria Freitas Dias; SANTOS, Josseane Araújo da Silva; PÓVOA, Lilian Gama da Silva. PINHO, Maria José de. Identidade docente: da subjetividade à complexidade. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 33078-33092, 2020.

LOGUERCIO, Rochele de Quadros; DEL PINO, José Cláudio. Os Discursos Produtores da Identidade Docente. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 17-26, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000100002>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LÜDKE, Menga. O Lugar do Estágio na Formação de Professores Educação em Perspectiva, **Víçosa**, v. 4, n. 1, p. 111-133, 2013.

MARTIN, George Francisco; ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello. O modelo de quatro fases do desenvolvimento do interesse aplicado à aprendizagem da docência. **Investigações em ensino de Ciências**, v. 21, n. 1, p. 46-61, 2016. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/25>. Acesso em: 25 jun. 2021.

MELLINI, Carolina. Kiyoko.; OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 22, e16364, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172020210117>. Acesso em: 10 mai. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

OBARA, Cássia Emi; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; PASSOS, Marinez Meneghello. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. **Ciência e Educação**, v. 23, n. 4, p. 979-994, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170040003>. Acesso em: 22 jul. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, n. 94, p. 58-74, 1995.

QUADROS, Ana Luiz de; CERQUEIRA, Ana Paula Lima; SILVA, Camila Gonçalves; CRUZ, Flávia Fernandes da; SILVA, Veridiane Dias. Os professores de Química relatando problemas enfrentados na profissão. **Contexto e Educação**, Unijui, n. 76, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2006.76.77-93>. Acesso em: 25 jul. 2021.

RODRIGUES, Filomena Alves; MOGARRO, Maria João. Imagens de identidade profissional de futuros professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250004, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019250004>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ROSA, Jeâni Kelle Leandre; WEIGERT, Célia; SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência e Educação**, Bauru, v.18, n. 3, p. 675-688, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132012000300012>. Acesso em: 16 mai. 2021.

SELLES, Sandra Escovedo. Editorial: A BNCC e a Resolução CNE/CP no 2/2015 para a formação docente: a “carroça na frente dos bois”. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 2, p. 337-344, 2018.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SOUZA, E. M. de 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**, v. 13, n. 32, p. 1-19. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>. Acesso: 05 nov. 2021.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; MORAES, Érica Brandão; SANCHEZ, Maritza Consuelo Ortiz; SOUZA, Deise Ferreira; PACHECO, Marina Caroline Marques Dias. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e843998153 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153>. Acesso em: 10 dez. 2020.