



# Um estudo das percepções de futuros professores de Química sobre o estágio supervisionado no contexto pandêmico da COVID-19

Guilherme Manassés Pegoraro<sup>1</sup>

Giovanni Miraveti Carriello<sup>2</sup>

Natalia Rodrigues Ribeiro<sup>3</sup>

João Batista dos Santos Junior<sup>4</sup>

**Resumo:** Com a pandemia da COVID-19 a alternativa encontrada para garantir as aulas foi o ensino remoto emergencial. Neste contexto, o estágio supervisionado precisou adaptar-se a essa nova realidade. Para verificar o impacto da pandemia nos estágios, o presente artigo analisou 194 narrativas de 25 licenciandos em química, que estagiaram em duas escolas públicas do estado de São Paulo. A partir da caracterização em cinco diferentes focos da aprendizagem docente, verificou-se que o ensino remoto emergencial prejudicou os aspectos motivacionais e de identidade docente, ligados ao contato entre professores e estudantes, enquanto a porção do estágio voltada ao preparo de atividades e reflexões teve mais destaque. Ficou claro que ensino remoto emergencial não se equipareu ao ensino a distância, que apresenta robustez teórico-metodológica. Neste sentido, observamos o comprometimento de aspectos da formação inicial dos licenciandos e constatamos reveses na aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio.


**Palavras-chave:** Ensino Remoto. Narrativas. Focos de Aprendizagem Docente. Prática Docente.


## A study of the perceptions of future chemistry teachers about the supervised internship in the context of the COVID-19 pandemic


**Abstract:** With the COVID-19 pandemic, the alternative found to guarantee classes was emergency remote teaching. In this context, the supervised internship needed to adapt to this new reality. To verify the impact of the pandemic on internships, this article analyzed 194 narratives from 25 chemistry undergraduates, who were interns in two public schools in the state of São Paulo. Based on characterization in five different strands of teacher's learning, it was found that emergency remote teaching harmed the motivational aspects and teaching identity, linked to the contact between teachers and students, while the portion of the internship focused on the preparation of activities and reflections had more prominence. It was clear that emergency remote teaching was not equivalent to distance learning, that presents theoretical and methodological robustness. In this sense, we observe the harm in aspects of the initial formation of undergraduates and setbacks in the learning of high school students.

**Keywords:** Remote Learning. Narratives. Strands of Teacher's Learning. Teaching

<sup>1</sup> Mestrando em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Paulo, Brasil. ✉ [guilherme.ms.pegoraro@gmail.com](mailto:guilherme.ms.pegoraro@gmail.com)  <https://orcid.org/0000-0001-9075-7952>.

<sup>2</sup> Licenciado em Química pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Paulo, Brasil. ✉ [giovannimiraveti@gmail.com](mailto:giovannimiraveti@gmail.com)  <https://orcid.org/0000-0003-2725-0328>.

<sup>3</sup> Licenciada em Química pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Paulo, Brasil. ✉ [nah.rrodriguez@gmail.com](mailto:nah.rrodriguez@gmail.com)  <https://orcid.org/0000-0002-5495-7751>.

<sup>4</sup> Doutor em Ensino de Ciências. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Paulo, Brasil. ✉ [joabats@ufscar.br](mailto:joabats@ufscar.br)  <https://orcid.org/0000-0002-1952-2242>.

Practice.

## Un estudio de las percepciones de los futuros profesores de química sobre la pasantía supervisada en el contexto de la pandemia del COVID-19

**Resumen:** Con la pandemia del COVID-19, la alternativa que se encontró para garantizar las clases fue la docencia a distancia de emergencia. Con eso, la pasantía supervisada necesitaba adaptarse a esta realidad. Para verificar el impacto de la pandemia en las prácticas, este artículo analizó 194 narrativas de 25 estudiantes de grado en química, que estaban en pasantía en dos escuelas públicas del estado de São Paulo. A partir de la caracterización en cinco diferentes enfoques de aprendizaje docente, se constató que la enseñanza a distancia de emergencia perjudicó los aspectos motivacionales y de identidad docente, vinculados al contacto entre docentes y alumnos. Quedó claro que la enseñanza a distancia de emergencia no era equivalente a la educación a distancia que presenta robustez teórica y metodológica. Observamos el compromiso de aspectos de la formación inicial de los estudiantes de educación superior y observamos retrocesos en los aprendizajes de los estudiantes de secundaria.

**Palabras clave:** Enseñanza a Distancia de Emergencia. Narrativas. Enfoques de Aprendizaje Docente. Práctica Docente.

### 1 Introdução

A pandemia causada pelo novo coronavírus, que se iniciou no começo de 2020 no Brasil, fez com que as instituições de ensino, em todos os níveis, tivessem que se reinventar devido às medidas sanitárias necessárias para a contenção da propagação do Sars-CoV-2. Entre essas medidas está o isolamento social, o qual, por sua razão, fez com que várias instituições de ensino adotassem o ensino remoto (SOUZA, FERREIRA, 2020; SOUSA et al. (2021); CRUZ; SANTOS; CATÃO, 2021; RAMO; SANTOS, 2021; CHIRONE; MOREIRA; SAHELICES, 2021). O ensino remoto, conforme Joye, Moreira e Rocha (2020), não deve ser confundido com a modalidade de Ensino a Distância (EaD), visto que esta última possui uma legislação própria e todo um planejamento educacional. Dessa forma, o ensino remoto foi executado de forma repentina apenas para substituir temporariamente o presencial em uma situação emergencial; a pandemia.

As instituições de ensino só puderam substituir as atividades presenciais por atividades que utilizassem recursos educacionais digitais após autorização do Ministério da Educação, o que, por sua vez, não foi decidido de forma direta. No dia de 17 de março de 2020, o então ministro da educação Abraham Weintraub assinou a portaria nº 343 que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-

19 (BRASIL, 2020a)”, a qual dizia, no seu primeiro artigo:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020a).

Todavia, no parágrafo 3º do artigo supracitado, é dito que “fica vedada a aplicação da substituição de que trata o *caput* aos cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos (BRASIL, 2020a).” Dois dias depois, por meio da portaria nº 343, faz uma alteração na redação desse parágrafo, o qual passou a dizer que “fica vedada a aplicação da substituição de que trata o *caput* às práticas profissionais de estágios e de laboratório (BRASIL, 2020b).” Nas duas redações, os estágios supervisionados das licenciaturas ficaram vedados. É importante ressaltar que o parágrafo 1º do primeiro artigo dizia que a autorização só duraria por 30 dias. Depois de menos de um mês, em 12 de maio de 2020, por meio da portaria nº 473, prorrogou-se por mais 30 dias as normativas da portaria nº 343 (BRASIL, 2020c).

A autorização definitiva para o ano de 2020 veio em 16 de junho de 2020, quando o ministro da educação assinou a portaria nº 544 e autorizou a utilização de meios digitais e tecnológicos para a substituição das aulas presenciais até o dia 31 de dezembro 2020, além de revogar as portarias nº 343, 345 e 473. O diferencial dessa portaria em relação às outras se encontra no parágrafo 3º do artigo 1º, que diz:

No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o *caput* deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE (BRASIL, 2020d).

Nesse ponto, a literatura, que já apresentava indicativos dos problemas do estágio remoto, começou a investigar e discutir sobre o que seria o estágio supervisionado das licenciaturas de forma remota, como se lê nas ressalvas trazidas por Souza e Ferreira (2020), que dizem que é um desafio manter e ofertar aos alunos de licenciatura as atividades de estágio supervisionado e que consideram uma catástrofe para toda a sociedade brasileira que esses professores em formação não tenham contato com a escola.

Dentro deste cenário, o presente artigo traz uma pesquisa com base em narrativas de licenciandos sobre suas atividades de estágio supervisionado obrigatório de forma remota, realizado no segundo semestre de 2020. A inspiração para esse estudo surgiu de nossa inquietação sobre o quanto o desenvolvimento do estágio supervisionado de maneira remota poderia comprometer a formação inicial dos licenciandos e quais aspectos do processo formativo, neste contexto pandêmico, são mais valorizados por eles. Para clarificar nossas indagações recorreremos aos Focos de Aprendizagem Docente elaborados por Arruda, Passos e Fregolente (2012).

## 2 Métodos para coleta de dados

O público-alvo desta investigação era constituído por licenciandos de um curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. Todos estavam desenvolvendo a disciplina do estágio supervisionado 2 e 4, ofertados para o 8º e 10º semestre, respectivamente. Ambos os estágios correspondem a carga horária de 150 horas e foram desenvolvidos no segundo semestre de 2020 concomitantemente com o Programa de Residência Pedagógica (PRP), em duas escolas públicas da região da universidade. Em decorrência da pandemia, foi decidido pela universidade que os estágios deveriam ser desenvolvidos de modo remoto. Nesse cenário, os licenciandos participavam de algumas aulas virtuais de duas professoras supervisoras e desenvolviam atividades em parceria com as docentes, com destaque àquelas atividades que empregavam as tecnologias assistivas, tal opção foi uma demanda da escola que considerava que esse tipo de atividade poderia ser efetivo para manter o engajamento dos alunos nas aulas e evitar a evasão escolar. Sobre as professoras, ambas com experiências profissionais entre 5 e 15 anos de magistério e possuíam formação em Química. Além de supervisionar o estágio, as docentes eram as preceptoras dos alunos no Programa de Residência Pedagógica. Vale comentar que elas declaravam não ter experiência com o uso de tecnologias assistivas e que sentiam muito desconforto com as novas rotinas das escolas no enfrentamento da pandemia. Esse sentimento de desconforto era compartilhado pelos licenciandos e talvez tenha sido um fator que tenha favorecido o estabelecimento muito rápido da parceria, afinal, estava claro que a escola e a universidade nesta fase da pandemia, produziam mais incertezas do que certezas sobre o porvir.

As atividades desenvolvidas nas escolas consistiam em assistir algumas aulas,

participar de reuniões com as professoras (quinzenalmente), de reuniões de planejamento, do conselho de classe, das atividades trabalho pedagógico coletivo (ATPC). Outras atividades eram desenvolvidas em outros espaços, como por exemplo, acessar o Centro de Mídias da secretaria de educação, adaptar os materiais disponibilizados para que as professoras pudessem utilizá-los em suas aulas.

Além das atividades descritas anteriormente, foi solicitado pelo professor coordenador do estágio a elaboração de narrativas semanais, nas quais os futuros professores deveriam explicitar suas percepções sobre a sua formação inicial e o processo vivenciado no estágio supervisionado que seria desenvolvido de maneira remota, a exemplo do que ocorrera no primeiro semestre. Tais narrativas, fariam parte do relatório de estágio. Esse tipo de atividade já fazia parte do rol de atividades que compunham o relatório do estágio há muito tempo.

As narrativas, conforme Cunha (1997), são um instrumento eficaz para o auxílio da reflexão de professores em formação, trazendo uma forma mais próxima ao emocional e a possibilidade de reflexões pessoais, o que faz com que o licenciando perceba alterações em sua própria formação e pensamentos. Isso muitas vezes não é possível devido ao sistema social, o qual, conforme a autora, “conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão”.

No total, foram analisadas 194 narrativas de 25 licenciados em Química. O número 194 não é divisível por 25, já que vários licenciandos não entregaram todas as narrativas semanalmente. Nessas narrativas, os licenciandos deveriam tecer comentários sobre as atividades desenvolvidas com os estudantes, as soluções encontradas pelos preceptores e a gestão escolar para lidar com as dificuldades que a nova realidade trouxe ao trabalho docente e as suas percepções sobre como o estágio desenvolvido remotamente estaria contribuindo com a sua formação inicial. Foi realizada uma leitura de todas as narrativas, buscando aproximações com os Focos de Aprendizagem Docente (FAD) propostos por Arruda, Passos e Fregolente (2012), sendo uma mesma narrativa apresentar mais de um foco. Os FADs são:

Foco 1 [interesse pela docência]. O estudante experimenta interesse, envolvimento emocional, curiosidade, motivação, mobilizando-se para exercer e aprender cada vez mais sobre a docência.

Foco 2 [conhecimento prático da docência]. A partir do conhecimento na ação e com base na reflexão na ação, o estudante desenvolve o conhecimento de casos, um repertório de experiências didáticas e pedagógicas que orientam a sua prática cotidiana in actu.

Foco 3 [reflexão sobre a docência]. Frente a novos problemas originados de sua prática, os quais não conseguiu resolver no momento em que ocorriam, o futuro professor, com base em instrumentos teóricos, analisa a situação sistematicamente, envolvendo-se com a pesquisa e reflexão *a posteriori* sobre sua prática e o seu conhecimento acumulado sobre ela, de modo a resolver os problemas inicialmente detectados. Trata-se de desenvolver a dimensão da pesquisa no futuro professor.

Foco 4 [comunidade docente]. O estudante participa de atividades desenvolvidas em uma comunidade docente, aprende as práticas e a linguagem da docência com outros professores ou futuros professores, assimilando valores dessa comunidade e desenvolvendo a reflexão coletiva.

Foco 5 [identidade docente]. O estudante pensa sobre si mesmo como um aprendiz da docência e desenvolve uma identidade como alguém que se tornará futuramente um professor de profissão (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

O caminho metodológico seguido aqui foi baseado na análise do conteúdo (AD) (BARDIN, 2000). Dentro desta perspectiva, a primeira e a segunda etapa, e exploração do material respectivamente, foram muito simplificadas, uma vez que sua função é delimitar o material a ser analisado e a proposição de categorias analíticas para o estudo. Como já havíamos estipulado que nosso material a ser analisado seriam as narrativas e que os FADs seriam tidos como categorias, a priori, nosso maior esforço concentrou-se na terceira etapa do processo de AD que correspondia ao tratamento dos resultados e a sua interpretação. Nesse sentido, buscamos evidências nas narrativas dos licenciandos sobre suas percepções do processo formativo do estágio supervisionado que se alinhavam com os FADs. Alguns exemplos de nossa interpretação nesta etapa da AD são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Evidências dos FADs identificadas nas narrativas.

Foco	Evidências
1 [interesse pela docência]	O licenciando descreve com envolvimento emocional o que estava desenvolvendo no estágio, mostrando motivação para continuar desenvolvendo sua prática docente.
2 [conhecimento prático da docência]	O licenciando apresenta nas narrativas as ações desenvolvidas por ele, explicitando como que essas experiências vão compor seu repertório de experiências quanto futuro professor.
3 [reflexão sobre a docência]	O licenciando traz na narrativa alguma situação vivenciada no estágio e a partir dela começa a refletir sobre como sua prática docente poderia resolver tal situação, atuando como um pesquisador.
4 [comunidade docente]	O licenciando traz relatos de experiências envolvendo a comunidade docente (tal como a gestão da escola, outros professores e outros estagiários), relatando os saberes que desenvolveram com eles.
5 [identidade docente]	O licenciando traz em sua narrativa reflexões na qual se coloca como um futuro professor, desenvolvendo a identidade que irá possuir profissionalmente.

Fonte: Elaborado pelos Autores

Conforme Arruda, Passos e Fregolente (2012), os FADs têm o intuito de servir de instrumento para a análise da aprendizagem da docência, o que, conforme Arruda, Portugal e Passos (2018), vem obtendo êxito em seu propósito, fazendo refletir sobre aprendizagem do indivíduo, tal como, por exemplo, o trabalho de Lucas, Passos e Arruda (2015), que utilizou os FADs para estudar a aprendizagem docente de professores de biologia atuantes em curso de Licenciatura como também dos licenciandos destes cursos

Tais focos são ferramentas que possibilitam analisar as narrativas para revelar percepções de cunho cognitivo, sentimentais e sociais dos licenciandos, podendo ser utilizados para análise de programas de políticas públicas na formação inicial de professor, tal como o Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (NERI; JÚNIOR, 2020; OBARA; BROIETTI; PASSOS, 2017b).

Por fim, com intuito de ocultar o nome dos licenciandos, enumerou-se de forma aleatória cada um deles, utilizando números inteiros de 1 até 25. Ao longo do trabalho, quando se for referenciar a algum licenciando, utilizaremos esta numeração aleatória.

### 3 Resultados

Após a análise, constatou-se que não havia grandes diferenças entre licenciandos que estavam realizando estágio nas diferentes escolas. Contabilizou-se 485 focos ao somar todos os focos de todas as narrativas. Na Tabela 1 tem-se, em porcentagem, os resultados obtidos.

Tabela 1: Resultados obtidos após leitura e classificação das narrativas.

Foco	Porcentagem em relação à quantidade total de focos encontrada	Porcentagem de narrativas que apresentam o foco
1 [interesse pela docência]	8%	19%
2 [conhecimento prático da docência]	27%	59%
3 [reflexão sobre a docência]	27%	59%
4 [comunidade docente]	22%	48%
5 [identidade docente]	16%	34%

Fonte: Dados da Pesquisa

Em uma análise geral, foi possível realizar comparações com os trabalhos de Obara, Broietti e Passos (2017b), Obara et al. (2016) e Clasen (2021), que trazem trabalhos utilizando os focos de aprendizagem docente para estudar a formação de pibidianos de curso de química (pibidiano é o termo que a literatura comumente utiliza

para designar os alunos de licenciatura participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, cujo a sigla é PIBID). Obara, Broietti e Passos (2017a) e Borges (2018) trazem trabalhos de professores já formados, atuantes profissionalmente nas escolas, que durante sua formação inicial foram pibidianos, enquanto Souza, Broietti e Passos (2018) trouxe um trabalho com licenciandos em química em geral.

Mesmo com variações e especificidades metodológicas dos trabalhos, se percebe que o foco 1 da Tabela 1 está, de modo geral, com uma frequência menor em relação aos relatos na literatura. Em contrapartida, os focos 2, 3 e 4 apresentaram, em geral, uma frequência maior. É importante relatar que os trabalhos supracitados aconteceram todos de maneira presencial, podendo ser tal condição uma explicação para a diferença comentada. O mesmo fenômeno é visto em trabalhos de outras licenciaturas das ciências naturais, como naqueles trazidos por Moryama, Passos e Arruda (2013) e Lucas, Passos e Arruda (2015) para biologia, ou Piratelo, Passos e Arruda (2014) para licenciatura em física.

Nas seções posteriores, são analisados os dados de todos os focos tal como encontrados nas narrativas, já que isso se faz necessário para uma evidência do conteúdo e mensagem que elas apresentam (CUNHA, 1997; ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012; ARRUDA; PORTUGAL; PASSOS, 2018).

#### **4 Foco 1 – Interesse pela docência**

O interesse pela docência, conforme Arruda, Passos e Fregolente (2012), corresponderia às manifestações dos licenciandos que envolvem componentes emocionais relacionados ao estímulo e motivação da execução da sua atividade e de aprender a realizá-la. Esse foco foi observado com menor frequência entre as narrativas, o que pode ser atribuído à maneira remota em que os estágios foram feitos. Sem o contato direto com os alunos e ao preparar atividades que seriam aplicadas pelo professor preceptor, é notório que possa haver um distanciamento emocional e de experiências entre os licenciandos e os estudantes da escola, corroborando a conclusão de Chaves, Cardoso e Kindlein (2020). Conforme discutido por Souza e Ferreira (2020), o estágio trata-se da combinação de disciplinas pedagógicas com a vivência e imersão nas escolas, que foi extremamente prejudicada pela pandemia.

Nas narrativas que apresentaram este foco com menor frequência em relação



aos outros, notou-se a aparição de ideias relacionadas à motivação, como ocorreu com o Licenciando 3, que trabalhou em grupo para desenvolver uma música para explicar conceitos químicos e relatou exatamente sobre a distância imposta pelo ensino remoto e a limitação na atividade:

No final das contas a música ficou bem construída e o vídeo, por sua vez, muito bem-casado com a letra. Se a forma de ensino atual não estivesse sendo remota, muito provavelmente tocaríamos a música ao vivo para os alunos. Foi muito gratificante, ainda que tenha sido um desafio, criar uma música para este fim (Licenciando 3).

Entretanto, as narrativas não se limitaram a discutir a motivação e o distanciamento para com os alunos. Houve narrativas em que o foco 1 foi caracterizado e o licenciando relatou interesse pela docência e por aprender a prática docente no momento imediato de início das atividades, de maneira análoga ao que foi discutido por Arruda, Passos e Fregolente (2012), que mencionam a novidade e a agitação presentes nos primeiros contatos com o ambiente escolar. Isso pode ser exemplificado pelos discursos dos licenciandos 5 e 7, após o encontro inicial:

Nesses primeiros dias ocorreram os primeiros contatos com o professor e o material que vem sendo utilizado desde o início da pandemia para as aulas remotas. Pedi ao professor que nos norteasse dizendo qual era a principal dificuldade para que tivéssemos um ponto de partida, e a resposta não foi nenhuma surpresa, porém inquietou-me e martelava em minha cabeça: como engajar os alunos, no último bimestre do ano? (Licencianda 5).

A reunião me fez pensar sobre como o ato de ser professor vai além de organizar um plano de aula com o conteúdo que se deseja aplicar, é necessário saber como aplicar e se organizar para saber quando aplicar diferentes metodologias (Licenciando 7).

Chama a atenção que o número de evidências que apontam para o foco 1 se concentraram na etapa inicial do estágio supervisionado. Outro fator em destaque foi o fato de que poucos licenciandos valorizaram esse FAD, mas, essa valorização foi identificada em várias narrativas desses mesmos licenciandos, o que nos permite inferir que para esse grupo de futuro professores, essa etapa do estágio supervisionado foi crucial para a compreensão da complexidade da docência.

## **5 Foco 2 – Conhecimento prático da docência**

No que se refere ao foco 2, Arruda, Passos e Fregolente (2012) discorrem sobre o ato de adquirir experiências, vivências e conhecimentos de caso no exercício da docência. Refere-se, aqui, às narrativas que apresentam declarações de ter aprendido

algo ou ter driblado um obstáculo que agora pode fazer parte da sua prática docente. Tal fenômeno pode ser exemplificado pelo relato do Licenciando 9, que discute a sua experiência durante a elaboração de um *podcast*:

Durante a gravação do *podcast*, eu percebi que o método aplicado pode servir como potencializador no processo de ensino-aprendizagem desde que haja uma boa “tradução” do conteúdo científico, visando não torná-lo simplório demais e nem torná-lo muito básico (Licenciando 9).

A presença do foco 2 nas narrativas foi mais frequente, apresentando os maiores números junto ao foco 3 entre o universo analisado. Praticamente todas as narrativas caracterizadas com esse foco mencionaram algum obstáculo ou aprendizado adquirido na elaboração das atividades, como pode ser notado nos relatos dos Licenciandos 1 e 14:

A adequação da atividade às limitações impostas consistiu na maior dificuldade encontrada pelas residentes, visto que algumas metodologias encontradas requerem boa conexão à *internet*. Assim, optou-se por realizar infográficos, mapas conceituais e vídeos com experimentos envolvendo a determinação de um padrão de massa atômica, em comparação com o padrão de grãos (Licenciando 1).

Eu pude perceber nesta semana como deve estar sendo difícil para os professores elaborarem atividades no ensino não presencial. Confesso que criar o material pensando que ele deveria ser atrativo, diferenciado de modo a chamar a atenção dos alunos, e mais importante, usasse poucos dados, foi uma tarefa trabalhosa (Licenciando 14).

Fica evidente que a necessidade de superar os obstáculos na elaboração de atividades esteve presente de maneira relevante. Uma das principais preocupações dos licenciandos foi a de cumprir os requisitos para que todos os alunos pudessem acessar as tarefas, como a não exigência de muitos dados móveis, mas sem que a atividade se tornasse maçante ou simplificada em demasia.

## 6 Foco 3 – Reflexão sobre a docência

Para o foco 3, a literatura aponta para uma reflexão realizada no momento posterior da execução da ação docente. No caso dos autores, é notório o questionamento de alguns fatores após a realização da atividade (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012). Pela Tabela 1, é possível verificar que o foco 3 teve a maior frequência de aparição nas narrativas analisadas, juntamente com o foco 2. No caso das narrativas aqui analisadas, o foco 3 apareceu com frequência em duas vertentes. Na primeira, os estagiários se questionaram sobre o ato de ser professor

frente aos problemas observados, os quais foram intensificados pela pandemia. Isso pode ser notado nos discursos dos licenciandos 13 e 17:

Devo julgar a práxis dos professores que lecionam no ensino remoto? É razoável julgar um aluno que não faz atividades porque mesmo diante da pandemia precisam trabalhar para ajudar no sustento familiar? Como reprovar um aluno que não faz as atividades pois alega não ter acesso a pacote de dados e tampouco rede *Wi-Fi*? Onde se estaciona a equidade nesse cenário? (Licenciando 13).

Diante dessa situação da tentativa de contato com os discentes, é notório que os próprios alunos se sentem desamparados e, de alguma maneira, muitos não estão abertos a diálogos. Ao mesmo tempo em que eles sentem saudade do espaço físico da escola, como observado nos relatórios propostos pela própria gestão escolar anteriormente, estes mesmos alunos não querem voltar no presencial, mesmo sabendo que a aprendizagem não está sendo tão satisfatória. Vale a reflexão sobre o porquê muitos não querem voltar as escolas? Por que a educação para eles está em segundo plano? (Licenciando 17).

Na segunda vertente, alguns licenciandos fizeram menção a alguma experiência que adquiriram no momento posterior do contato virtual com os alunos. Essa nova experiência é um fator que poderia gerar alterações nas atividades realizadas, caso elas fossem feitas novamente, caracterizando uma mudança na formação da prática da docência. Pode-se exemplificar com trechos dos licenciandos 5 e 10. No primeiro caso, é relatada uma experiência sobre a facilidade ou dificuldade dos alunos para responderem as perguntas elaboradas pelo professor e pelos licenciandos. No segundo caso, ocorre uma reflexão sobre o balanceamento da quantidade de conteúdo passada em uma atividade versus o interesse e o engajamento dos alunos.

Outra parte da tarefa desempenhada essa semana foi o registro das notas dos alunos e pudemos perceber que os alunos tendem a ir melhor nas atividades discursivas do que nas atividades objetivas, há de se levar em conta também que no primeiro roteiro havia diversas perguntas e a consideração da pontuação pelo professor é bastante flexível, e também que nos outros roteiros havia duas questões apenas, ou seja, se o aluno errasse uma delas ficaria com 5 de nota (Licencianda 5).

Devido à minha inexperiência com a plataforma utilizada, penso que talvez não tenha conseguido escolher um formato adequado para a apresentação do meu tema. Permaneço em dúvida de quanto devo simplificar o conteúdo em questão para tornar meu post atrativo o suficiente para o público, sem comprometer o critério educacional e científico. Imagino que se for adicionado excessivo conteúdo textual haverá uma queda no engajamento dos alunos, prejudicando o alcance de sua mensagem e os efeitos desejados (Licenciando 10).

Assim como os trechos anteriores relatam, uma parte considerável das

narrativas enquadradas no foco de reflexão sobre a docência consistiu em questionamentos sobre as atividades elaboradas e as respostas dos alunos a essas atividades. É possível perceber que, por mais que a pandemia tenha dificultado intensamente o contato direto dos licenciandos com os alunos (inclusive de maneira virtual), a parte do estágio supervisionado que remete à articulação entre o teórico e o prático, mencionada por Silva e Schnetzler (2011), parece ter ocorrido sem grandes complicações, em detrimento do contato estagiário-aluno observado nos trechos iniciais dessa subseção.

## **7 Foco 4 – Comunidade docente**

Arruda, Passos e Fregolente (2012) dizem que a comunidade docente é compreendida como o conjunto de professores (da educação básica e superior), os professores em formação (tanto em formação inicial quanto continuada) e pesquisadores da educação. Dentro desses pontos, as maiores partes desses focos ocorreram devido às interações dos licenciandos com outros licenciandos, principalmente em relação à divisão de trabalhos que estavam fazendo em grupo.

Pelas narrativas, houve vários momentos de atritos com outros licenciandos, mas também diversas reflexões positivas sobre a própria formação, tal como a capacidade de trabalhar com outras pessoas e autonomia. Esses pontos vão de acordo com o que Casanova (2019) diz sobre a utilização da estratégia e trabalho em grupo no ensino superior.

Todas as reflexões de comunidade docente aconteciam juntamente com outro foco. Houve dois tipos de reflexões em relação à comunidade docente. O primeiro tipo é de reflexões nas quais os licenciandos, a partir de uma reflexão coletiva, pensam na própria identidade (foco 5) docente ou na prática docente (foco 2). A seguir, apresentamos um trecho do relato de um licenciando (denominado Licenciando 15), no qual ele faz uma reflexão sobre uma atividade que o grupo deveria fazer e que envolvia a utilização de mídias digitais:

Naturalmente, meu grupo analisou o material fornecido e começamos a nos questionar sobre como proceder com a elaboração do vídeo de um modo mais geral, sem nos preocuparmos com o conteúdo ainda. Questionamos a professora sobre alunos com algum tipo de deficiência, para determinarmos se era necessário legendar o vídeo ou tomar alguma abordagem diferente (Licenciando 15).

O segundo tipo é quando o aluno, com certo pessimismo, reflete sobre seu próprio conhecimento prático da docência após reflexões e discussões com outros colegas. A seguir, o relato de um licenciando (denominado Licenciando 12) em que discorria sobre outra atividade, a qual o grupo deveria preparar e envolvia também a utilização de mídias digitais.

Essas atividades me fizeram refletir sobre as minhas habilidades de produção de conteúdo para os alunos, eu havia desenvolvido um mapa conceitual, porém os meus colegas criticaram, e de fato, o mapa estava bem rudimentar e mal elaborado, e mais tarde alguns colegas meus conseguiram fazer um mapa excelente. Isso me faz pensar sobre como é que eu devo ensinar os alunos, o que é que eu devo usar como ferramenta, me faz questionar até se sou capaz de fazer algo diferente de uma aula tradicional (Licenciando 12).

A desmotivação de alguns licenciandos, tal como exemplificado pela menor incidência de focos sobre o interesse pela docência (como visto na Tabela 1) e a quase exclusiva reflexão de comunidade docente com outros licenciandos podem ser um indício do que Martins et al. (2021) atribuíram à qualidade de frieza, já que não há o contato físico com os professores e com a turma. Todavia, não foi apenas pela convivência de outros licenciandos que houve desmotivação. Por exemplo, a Licencianda 23 demonstrou desmotivação após notar que alguns estudantes do Ensino Médio apenas estavam respondendo de maneira idêntica à *internet* para uma atividade que havia demandado esforço para elaborar, além do Licenciando 24, que se desmotivou por questões políticas envolvendo o Ministério da Educação:

É muito comum nessas respostas encontrarmos exatamente igual na *internet*. Isso mostra que os alunos não estão interessados realmente em aprender o conteúdo e somente em responder para ganhar nota. Infelizmente não temos como obrigar o aluno a estudar, a fazer os roteiros corretamente e se empenhar nos estudos, mas isso é realmente desmotivador para nós como futuras professoras ver tanta desmotivação de falta de interesse por parte dos alunos em aprender o conteúdo de química. Acredito que não tenha sido somente a matéria de química que sofreu com esse desinteresse dos alunos, mas por ser nossa área de estudo, é realmente desmotivante (Licencianda 23).

Ao refletir sobre nossos trabalhos confesso que fico extremamente grato por estar desenvolvendo produções que auxiliem ao menos um aluno em seu processo de ensino-aprendizagem, contudo, também me sinto de mãos atadas com relação aos alunos que não possuem nenhum tipo de acesso à *internet* [...]. Esse tipo de cenário juntamente com a despreocupação do governo para com o Ministério da Educação e do próprio ministro da educação para com os professores é algo desmotivador, por vezes me questiono de fato se a educação é a minha área, pois, quando debatemos sobre a educação e sua importância parece que ela atinge a perfeição, a solução de quase todos os problemas, entretanto, na prática costuma ser um ambiente sem amparo algum (Licenciando 24).

Notou-se também que a interação entre os estagiários ocorreu independentemente do licenciando estar participando ou não do Programa de Residência Pedagógica e, ao mesmo tempo, do estágio supervisionado. Relatos em estudos do PIBID, executados presencialmente no período pré-pandemia, já indicavam esse tipo de interação entre licenciandos, como visto nos trabalhos de Obara, Broietti e Passos (2017a e 2018b), Borges (2017), Obara et al. (2016), Piratelo, Passos e Arruda (2014), Moyruama, Passos e Arruda (2013) e Darroz e Wannmacher (2015). Entretanto, esses trabalhos também trazem relatos de que o foco de aprendizagem sobre a comunidade docente tinha relação com os professores atuantes da educação básica e a gestão da escola.

Contudo, foram encontrados pouquíssimos momentos nas narrativas em que os licenciandos demonstravam algum tipo de reflexão coletiva com professores já formados e atuantes (um caso específico será discutido na subseção do foco 5). É interessante comparar o observado no presente trabalho com o trazido por Chaves, Cardoso e Kindlein (2020), em que as autoras afirmam que o estágio de observação realizado de forma remota de 26/06/2020 a 12/10/2020 foi proveitoso. Elas aplicaram um questionário à equipe gestora da escola onde estagiam, a qual, por sua vez era da mesma instituição que as autoras cursavam a sua licenciatura em química, o Instituto Federal Catarinense Campus Brusque.

## **8 Foco 5 – Identidade docente**

Em geral os alunos não pensaram em si mesmos como professores em formação ou como professores atuantes no futuro. Em boa parte das narrativas, incluindo as já transcritas no presente trabalho, mostra-se que, em geral, a preocupação estava com a sociedade e a educação em um cenário pós-pandemia. Foram poucas as narrativas como a da Licencianda 23, supracitada, que a partir de uma experiência remota reflete espontaneamente sobre a sua identidade docente. Comumente, era necessário que houvesse a instigação da discussão, como em reuniões remotas com o professor preceptor da escola, tal como reuniões para discussões e reflexões de estágios.

Esse momento de discussão se apresenta na literatura pré-pandemia como um importante momento para a formação do licenciando como professor (BORGES, 2017; LUCAS; PASSOS; ARRUDA, 2015; DARROZ; WANNMACHER, 2015; PIRATELO; PASSOS; ARRUDA, 2014; OBARA; BROIETTI, PASSOS, 2017a;

OBARA; BROIETTI, PASSOS, 2017b; OBARA et al, 2016; MORYAMA; PASSOS; ARRUDA, 2013, SOUSA; BROIETTI; PASSOS, 2018). Além disso, outros trabalhos de pesquisa sobre estágios supervisionados realizados durante a pandemia ressaltam a importância do momento de discussão entre licenciandos (SOUSA et al. 2021; CHAVES; CARDOSO; KINDLEIN, 2020; MARTINS et al.; 2021).

Um exemplo de reflexão sobre aprendiz da docência pode ser visto na narrativa do Licenciando 10 após uma reunião com o professor preceptor, em que foram discutidas as possibilidades de tipos de atividades a serem realizadas com os alunos:

Essa reunião me fez refletir sobre o quão é importante para o professor se organizar com os seus pares para verificar quais tipos de atividades podem ser realizadas. A verificação de possibilidades de horários é algo que não tinha considerado ser tão importante, porém essa reunião me fez perceber que essa verificação de fato é algo essencial (Licenciando 10).

Houve também outros tipos de reuniões remotas, embora com menor frequência, que serviram como estímulo para as reflexões sobre a entidade docente. Para ser mais exato, dois tipos: reuniões de pais e mestres e reuniões internas entre os profissionais da escola (conselhos, pré-conselhos e aula de trabalho pedagógico coletivo), nas quais os estagiários apenas eram inseridos nos canais remotos da reunião e observavam o seu desenvolvimento. A análise de reuniões internas com profissionais da escola já foi relatada por Cruz, Santos e Catão (2021) como uma possibilidade de atividade durante o estágio remoto. Porém, os autores dizem que a discussão seria feita a partir do documentário Pro dia Nascer Feliz, do diretor João Jardim, não de um caso real. Conforme Cardoso, Cheruti e Ponte (2012), ele apresenta questões contextuais de escolas, entre elas o conselho de classe, fazendo então com que a utilização do documentário seja para simular um conselho de classe real. Sendo assim, a observação de um conselho de classe remoto pode também ser uma saída, sendo algo “menos frio” que simplesmente assistir um documentário.

## 9 Discussão Geral

A Tabela 1 evidenciou, de uma maneira geral, que os licenciandos tiveram uma preferência pelos focos da aprendizagem docente 2, 3 e 4, muito possivelmente por características oriundas de um ensino remoto emergencial que desfavoreceu o contato direto entre os estagiários e os alunos da escola. O foco 1, do interesse pela docência, apenas apareceu em 8% de todos os focos e 19% de todas as narrativas.

Foi possível notar um fator pessoal de cada licenciando no que se refere ao foco 1, já que alguns discorreram em diversos momentos sobre os aspectos emocionais e motivadores da docência, enquanto outros evitaram essa abordagem. Além disso, verificou-se que o foco 1 ocorreu com mais frequência no início das atividades e foi se perdendo ao longo do período analisado, podendo indicar uma mudança de foco para as atividades desenvolvidas.

Essa hipótese é corroborada pela maior frequência dos focos 2 e 3 nas narrativas. O foco 2, que corresponde ao conhecimento prático da docência, apareceu em 27% de todos os focos identificados, assim como o foco 3, relativo à reflexão sobre a docência. Ambos os focos foram caracterizados em 59% das narrativas, indicando que os licenciandos optaram por relatá-los na maioria das suas discussões. Conforme mencionam Souza e Ferreira (2020), a pandemia induziu um afastamento do contato direto entre professor-aluno, e o mesmo ocorreu para os estagiários. Dessa forma, o fator direcionador do estágio supervisionado no período analisado foi a elaboração de atividades que seguiram critérios definidos e a sua aplicação para os alunos da escola de maneira remota, momento em que os licenciandos puderam refletir sobre seu conhecimento prático. Após a obtenção de respostas por parte dos alunos, esse conhecimento prático pôde ser refletido no foco 3, em que diversos questionamentos foram levantados acerca da situação educacional no período remoto emergencial.

A terceira maior frequência foi vista para o foco 4, relativo à comunidade docente, que correspondeu a 22% do total de focos identificados e esteve presente em 48% das narrativas. Esse fato não foi surpreendente, visto que, como dito anteriormente, as escolas em que o estudo foi realizado eram participantes do Programa de Residência Pedagógica, de maneira a permitir o contato de diversos estagiários do mesmo curso em um mesmo ambiente. Tal fator foi forte contribuinte para discussões e elaboração de atividades em grupo, evidenciadas pela literatura a respeito de programas como PIBID ou o PRP (DARROZ; WANNMACHER, 2015; BORGES, 2017; OBARA; BROIETTI; PASSOS, 2017a).

O quinto foco apareceu em 16% de todos os focos e 34% das narrativas, sendo também inferior aos três principais. Por se tratar da identidade docente, há também um fator pessoal que afeta a disposição em relatar ou não esse aspecto da docência. Nas narrativas analisadas, notou-se uma maior ocorrência do foco 5 quando os licenciandos se referiram às Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) e



reuniões, momentos em que a situação escolar é discutida com maior ênfase. Entretanto, esses momentos foram infrequentes no estágio remoto quando comparados à elaboração e aplicação de atividades, sendo possível que a menor porcentagem tenha sido observada em virtude disso.

Ao unir os cinco focos analisados, pode-se inferir que as narrativas contam uma história de como se deu o estágio remoto e o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. A menor presença dos focos 1 e 5 indica que os licenciandos pouco refletiram sobre aspectos pessoais e mais voltados ao exercício da profissão, ou também aspectos motivadores e emocionais. O interesse pela docência foi maior no início do período analisado, sendo menos frequente com o passar do tempo, enquanto os focos 2 e 3 mostraram uma maior intensidade de elaboração de conteúdos para serem aplicados remotamente nas escolas. Além disso, os focos 3 e 4 mostraram que houve significância nas discussões realizadas na comunidade docente, além de reflexões sobre a prática docente. Essa discrepância entre as várias facetas, que devem ser contempladas pelo estágio supervisionado, conforme discutido por Silva e Schnetzler (2011), corroborou os achados de Joye, Moreira e Rocha (2020), os quais afirmam que existe uma grande diferença entre um ensino a distância planejado, que segue as normativas previamente preparadas e tem em sua fundação professores formados para atuar nesse meio, e o ensino remoto emergencial, que visou apenas preencher uma lacuna gerada pela pandemia de COVID-19.

Ao preencher essa lacuna, entretanto, existe uma grande margem de erro separando as boas práticas docentes ou as condições adequadas para que o ensino seja remoto de um ensino emergencial. Essas estão diretamente ligadas à formação dos professores, que deveria atender à demanda por tecnologias digitais, ou também conectadas à disponibilidade desses recursos digitais nas escolas e nos domicílios, tal como observado por Souza e Ferreira (2020). As narrativas serviram como indício de que existiram discrepâncias entre as várias facetas da formação inicial e do estágio supervisionado na presença do ensino remoto emergencial, abrindo espaço para que novas investigações possam ser feitas na tentativa de identificar as consequências positivas e negativas de uma mudança tão súbita para a educação mais digitalizada.

## 10 Considerações finais

O uso dos FADs para identificar as percepções dos licenciandos revelou-se

uma boa ideia. Esse referencial que vem sendo utilizado em várias investigações, de fato, permite identificar as valorizações e motivações intrínsecas nos relatos do respondente. Nesse sentido, ao tornar elementos subjetivos em objetos de estudo concretos, os FADs se constituem em uma ferramenta importante para estudar as visões e concepções, tal conhecimento pode subsidiar ações importantes. Por exemplo, os achados aqui permitiram ao coordenador da disciplina do estágio supervisionado propor algumas adequações visando garantir que o estágio supervisionado continuasse um espaço formativo, mesmo sendo desenvolvido de maneira remota. Vale ressaltar que não há previsão para a volta das aulas presenciais, tal fato, reforça a necessidade de o coordenador encontrar maneiras para engajar os licenciandos no desenvolvimento de seus estágios.

Sobre os FADs, a maior ocorrência foi dos focos 2 e 3, que corresponderam ao conhecimento prático da docência, à comunidade docente e à reflexão sobre a prática docente respectivamente. Tal destaque pode ter sido ocasionado pelo contexto em que o estágio foi desenvolvido. Em função da suspensão das aulas presenciais, foi necessário pensar rapidamente em atividades que pudessem não apenas favorecer a aprendizagem, mas manter e, principalmente, evitar a evasão escolar. Esse último objetivo consumiu muito dos esforços dos licenciandos e dos professores supervisores. É possível que esse esforço tenha pavimentado o caminho em direção dos FADs 2 e 3 porque ambos têm muita relação com o contexto enfrentado na escola naquele momento em que o estágio estava sendo desenvolvido.

A baixa ocorrência dos FADs 1 e 5, que dizem respeito as idiossincrasias dos futuros professores, parece ser mais um indício de que o contexto escolar no qual o estágio foi desenvolvido foi determinante para nossos achados. Em uma situação desafiante na qual deve-se encontrar rapidamente respostas para problemas difíceis, era de se esperar que o esforço dos licenciandos e supervisores, em especial desses últimos, fosse orientado para as aulas do Ensino Médio restando pouco espaço para pensar a formação inicial dos licenciandos. Nesse sentido, pode-se inferir que nesse processo houve pouco espaço para interações e debates que pudessem fomentar reflexões alinhadas aos FADs 1 e 5.

Por conseguinte, levando-se em conta o enfoque na produção e aplicação de atividades em detrimento de outros aspectos do estágio supervisionado, acreditamos na probabilidade de que o ensino remoto emergencial tenha gerado consequências

negativas tanto na formação de professores quando no ensino e aprendizagem dos alunos na educação básica. Torna-se, portanto, relevante que haja mais investigações focalizando os processos de formação inicial dos futuros professores e da aprendizagem no ensino básico durante o período pandêmico. Acreditamos que com a maior demanda de estudos sobre esse período será possível compreender as implicações da pandemia em tais processos e ter-se clareza da ocorrência ou não de consequências negativas.

## Referências

ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M.; FREGOLENTE, A. Focos da Aprendizagem Docente. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 3, p. 25-48, 2012.

ARRUDA, S. M.; PORTUGAL, K. O.; PASSOS, M. M. Focos da aprendizagem: revisão, desdobramentos e perspectivas futuras. **REPPE-Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 2, n. 1, p. 91-121, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BORGES, L. C. S. **Contribuições do PIBID na construção da identidade docente de licenciados em química**. 2017. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Apucarana, 2017.

BRASIL. Ministério da educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, 2020a.

BRASIL. Ministério da educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Brasília, 2020b.

BRASIL. Ministério da educação. **Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020**. Brasília, 2020c.

BRASIL. Ministério da educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Brasília, 2020d.

CARDOSO, R. L.; CHERUTI, L. J. C.; PONTE, M. K. Pro dia nascer feliz: análise do documentário. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 17, n. 2, p. 151-162, 2012.

CASANOVA, M. **Trabalho em grupo: uma estratégia de aprendizagem no ensino superior**. 2019. 199 f. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

CHAVES, F. S. R.; CARDOSO, A. L. S.; KINDLEIN, F. D. O estágio de observação em tempos de pandemia. In: Semana de Formação Acadêmica e Científica e Cultural e Humanística e..., 1, 2020, Brusque, **Anais...** 2020.

CHIRONE, A. R.; MOREIRA, M.; SAHELICES, C. Aprendizagem significativa crítica de equações do 2º grau no ensino remoto de uma escola federal brasileira. **Revista**

**de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 6, p. 1-17, 29 dez. 2021.

CLASEN, H. M. **O impacto do PIBID na formação docente na perspectiva de licenciandos em química**. 2021. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

CRUZ, A. F. A.; SANTOS, M. J.; CATÃO, V. Vivências no Estágio Supervisionado de Formação Pedagógica em Química realizado remotamente durante a pandemia da Covid-19. **Conexão ComCiência**, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2021.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, p.185-195, 1997.

DARROZ, L. M.; WANNMACHER, C. M. D. Aprendizagem docente no âmbito do PIBID/física: a visão dos bolsistas de iniciação à docência. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 3, p. 727-748, 2015.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e521974299-e521974299, 2020.

LUCAS, L. B.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Os focos da aprendizagem docente (FAD) como valores gerais para a formação inicial de professores de biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 20, n. 1, p. 15-34, 2015.

MARTINS, G. S. et al. A prática do estágio na formação docente: um olhar sobre a experiência vivida no CAP-COLUNI/UFV no contexto presencial e remoto, em virtude da pandemia do COVID-19. **Revista Ponto de Vista**, v. 10, n. 1, p. 01-09, 2021.

MORYAMA, N.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Aprendizagem da docência no PIBID-Biologia. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 3, p. 191-210, 2013.

NERI, A. A. M.; JÚNIOR, A. R. S. PIBID e PRP: políticas públicas necessárias na formação inicial docente. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 1, n. 1, p. 42-48, 2020.

OBARA, C. E.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 4, p. 979-994, 2017a.

OBARA, C. E.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. Focos da Aprendizagem Docente: um estudo com professores de Química ex-bolsistas do PIBID. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 1, p. 75-95, 2017b.

OBARA, L. C. S. et al. Contribuições do PIBID para a aprendizagem docente. In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 18, 2016, Florianópolis. **Anais... Florianópolis**, 2016.

PIRATELO, M. V. M.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Um estudo a respeito das evidências de aprendizado docente no PIBID da Licenciatura em Física. **Caderno**

**Brasileiro de Ensino de Física**, v. 31, n. 3, p. 493-517, 2014.

RAMO, L.; SANTOS, S. Percepção dos discentes e docentes quanto ao ensino de Química frente à pandemia da Covid-19. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 4, p. 1-26, 30 set. 2021

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Estágios curriculares supervisionados de ensino: partilhando experiências formativas. **EntreVer-Revista das Licenciaturas**, v. 1, n. 1, p. 116-136, 2011.

SOUSA, T. F. B. et al. Aulas em tempos de pandemia: um relato de experiência no curso de Licenciatura em Química do IFPB. **International Journal Education And Teaching**, v. 4, n. 1, p. 225-240, 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**, v. 13, n. 32, p. 1-20, 2020.

SOUZA, M. C. C.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. Evidências da aprendizagem docente em licenciandos de um curso de química. **Vidya**, v. 38, n. 2, p. 163-179, 2018.