

Estágio obrigatório em tempos de Pandemia: Percepções de uma Estagiária

Mandatory internship in times of pandemic: difficulties and perceptions of na intern

Prácticas obligatorias en tempos de pandemia: dificultades y percepciones de um passante

Milenna Queiroz Tobias, (mitobias.mt@gmail.com)

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- UFMS, Brasil.

Fernanda Zandonadi Ramos, (fernanda.zandonadi@ufms.br)

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- UFMS, Brasil.

Resumo:

O presente trabalho objetivou analisar as dificuldades e contribuições dos Estágios Obrigatórios na formação inicial docente em tempos de pandemia – COVID 19, em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas, de uma Universidade Pública do Estado do Mato Grosso do Sul. Isso, a partir das percepções registradas por uma das autoras deste estudo nos relatórios finais de três disciplinas de estágio, realizadas em três semestres consecutivos, em que as atividades foram desenvolvidas na modalidade de Ensino Remoto. Os dados obtidos foram avaliados mediante análise textual discursiva e apresentados nos seguintes eixos: (1) dificuldades de ensino e aprendizagem; (2) superação das limitações vivenciadas; (3) contribuições das atividades dos estágios para formação inicial docente. Os resultados demonstraram que, apesar das dificuldades iniciais para adaptação ao Ensino Remoto, as atividades desenvolvidas no período da pandemia possibilitaram contribuições significativas para formação inicial docente, pelas experiências vivenciadas que demandaram ressignificação de metodologias de ensino e, também, aprendizagens sobre as ferramentas digitais e os recursos que elas oferecem.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Ensino e aprendizagem; Formação docente; Tecnologias da informação e comunicação.

Abstract:

This study aimed to analyze the difficulties and contributions of Mandatory Internships in initial teacher training in times of pandemic - COVID 19, in a degree course in Biological Sciences, at a Public University in the State of Mato Grosso do Sul. perceptions, by one of the authors of this study, in the final reports of three internship disciplines, carried out in three consecutive semesters, in which the activities were developed in the modality Remote Teaching. The data obtained were obtained through discursive textual analysis and according to the following axes: (1) teaching and learning difficulties; (2) overcoming the limitations experienced; (3) contributions of

Recebido em: 06/03/2023

Aceito em: 29/04/2023

internship activities for the formation of the initial document. The results showed that, despite the initial difficulties in adapting to Remote Teaching, the activities developed during the pandemic period allowed relevant contributions to initial teacher education, due to the lived experiences that demanded a redefinition of teaching methodologies and, also, learning about the digital teaching tools and the features they support.

Keywords: Remote Teaching; Teaching and learning; Teacher training; Information and communication technologies.

Resumen:

Este estudio tuvo como objetivo analizar las dificultades y contribuciones de las Pasantías Obligatorias en la formación inicial docente en tiempos de pandemia - COVID 19, en un curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas, en una Universidad Pública del Estado de Mato Grosso do Sul. Percepciones, por uno de los autores de este estudio, en los informes finales de tres disciplinas de prácticas, realizadas en tres semestres consecutivos, en los que se desarrollaron las actividades en la modalidad de Enseñanza Remota. Los datos obtenidos se obtuvieron mediante análisis textual discursivo y según los siguientes ejes: (1) dificultades de enseñanza y aprendizaje; (2) superando las limitaciones experimentadas; (3) aportes de las actividades de prácticas para la formación del documento inicial. Los resultados mostraron que, a pesar de las dificultades iniciales para adaptarse a la Enseñanza Remota, las actividades desarrolladas durante el período pandémico permitieron aportes relevantes para la formación inicial del profesorado, debido a las experiencias vividas que exigieron una redefinición de las metodologías de enseñanza y, también, el aprendizaje de las herramientas de enseñanza digital y las funciones que admiten.

Palabras-clave: Enseñanza remota; Enseñando y aprendiendo; Formación docente; Tecnologías de la información y la comunicación.

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa os relatos das experiências vivenciadas por uma licencianda em Ciências Biológicas ao desenvolver as atividades de três disciplinas de Estágio Obrigatório (EO) em período de Pandemia – COVID 19, sendo elas: Estágios Obrigatórios em Ciências Físicas e Biológicas I e II (ECFB I e ECFB II – Ensino Fundamental) e Estágio Obrigatório em Biologia I (EB I - Ensino Médio), ofertadas pelo curso em um dos Campus da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS. O interesse em realizar tal pesquisa surgiu após uma reunião em que quatro professores orientadores e quarenta e três estagiários compartilharam as experiências vivenciadas durante as atividades de estágio realizadas em escolas públicas no período do ensino remoto emergencial.

Recebido em: 06/03/2023

Aceito em: 29/04/2023

Ressaltamos que os Estágios Obrigatórios no curso citado são ofertados em quatro semestres consecutivos (5º, 6º, 7º e 8º), totalizando uma carga horária de 400 h de atividades nas três disciplinas citadas, além de Estágio Obrigatório em Biologia II (EB II). Os campos de atuação do estágio são, preferencialmente, instituições públicas de ensino que possam promover aos estagiários condições para o desenvolvimento das atividades.

Segundo o regulamento de tais disciplinas, pela RESOLUÇÃO Nº 604-CAS/INBIO/UFMS - 2022¹, elas têm como objetivo propiciar aos estagiários situações para identificação, análise e reflexões sobre a futura área de atuação, o contexto escolar e a comunidade que a permeia, proporcionando conhecimentos que possam interligar teorias e práticas docentes, assim preparando os licenciandos para o mercado de trabalho.

Percebemos que os objetivos descritos estão em consonância com o que Pimenta e Lima (2012) discutem sobre os estágios na docência, considerando-os como campo de conhecimentos fundamentais e eixo curricular central para formação inicial docente, em que os licenciandos estão em contato com a sua futura área de atuação profissional, podendo contribuir para a formação das características pedagógicas e o aperfeiçoamento de suas práticas de ensino e aprendizagem.

Para Santana (2015), o estágio permite ao licenciando a observação e construção de um pensamento crítico acerca da área da educação, relacionando teoria e prática docente e o reconhecimento das diferentes realidades sociais que a circundam. Nessa perspectiva, Fontana (2011, p.19) destaca que o estágio “é uma atividade em que o aprendizado do processo de trabalho desenvolve-se em duas condições de produção distintas e articuladas: a atividade da educação formal e a vivência de situações de trabalho”.

Desse modo, segundo Burriolla (1999), o estágio deve ser considerado como o lócus do processo inicial de formação da identidade profissional, por isso necessita de ações reflexivas e críticas sobre as experiências vivenciadas, assim tais ações devem ser planejadas com essa finalidade.

¹ <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=463508>

Ressaltamos que, no planejamento de estágio do curso em que este estudo foi desenvolvido, durante o ECFB I e EB I as atividades são desenvolvidas por meio da observação e reflexão sobre o contexto escolar (estrutura física, administrativa e a comunidade ao entorno) e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), leituras de textos sobre a docência e importância do estágio para a formação inicial docente, observação das turmas, coparticipação e regência. Já no ECFB II e no EB II, além da observação, coparticipação e regência, são desenvolvidas as atividades de planejamento e execução de projetos de ensino como, por exemplo, minicursos e oficinas para conteúdos curriculares e/ou extracurriculares das disciplinas de Ciências e/ou Biologia. Vale ressaltar que todas atividades de estágio são registradas pelo estagiário em um diário de bordo e, posteriormente, apresentadas de forma reflexiva em seus relatórios no final do semestre (ECFB I; EB I; ECFB II e EB II). Além disso, periodicamente, ocorrem reuniões entre discentes e orientadores para compartilhar, discutir e refletir sobre as experiências vivenciadas durante as atividades do estágio.

No entanto, em 2020 devido à emergência sanitária ocasionada pela COVID - 19, as atividades das disciplinas de estágio tiveram que ser adaptadas, pois em 17 de março de 2020, através da Portaria nº 343 publicada no Diário Oficial da União, o Ministério da Educação (MEC) autorizou o ensino a distância para cursos presenciais do Sistema Federal de Ensino (BRASIL, 2020). Além disso, as atividades das escolas também foram suspensas, pela publicação da Resolução/SED nº 3.745 de 19 de março de 2020, no Diário Oficial Eletrônico, ficando acordado que as escolas da Rede Estadual de Ensino deveriam cumprir a carga horária anual por meio das Atividades Pedagógicas Complementares (APC), produzidas pelos professores, e aula virtuais.

Nesse contexto, as escolas e universidades brasileiras adotaram o Ensino Remoto de Emergência (ERE). Sendo esta ação uma adaptação emergencial do ensino presencial no qual as aulas, livros, atividades e provas foram administradas por professores por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como, por exemplo, WhatsApp e três ferramentas do Google: *Meet*, *Classroom* e *Forms*.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo apresentar e analisar as dificuldades e contribuições das atividades de estágio na formação inicial docente em

Recebido em: 06/03/2023

Aceito em: 29/04/2023

tempos de pandemia, registradas nos relatórios de uma licencianda em Ciências Biológicas.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo foram analisados os relatórios dos Estágios Obrigatórios em Ciências Físicas e Biológicas I e II (ECFB I e ECFB II) e do Estágio Obrigatório em Biologia I (EB I), desenvolvidos no 5º, 6º e 7º semestre, consecutivamente, de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (CB) de um dos campus da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, realizados por uma das autoras desta pesquisa sob orientação da outra, que no período era professora orientadora/formadora dos estágios. Ressaltamos que, na época do desenvolvimento das atividades e relatórios, não havia intenção de analisar estes registros. Inclusive, destacamos que o relatório da segunda etapa do Estágio Obrigatório em Biologia (EB II) não foi analisado por ter sido desenvolvido concomitantemente com este trabalho.

Para avaliarmos os relatórios dos estágios, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), descrita por Moraes e Galiazzi (2016, p.34), que a definem como “um processo auto-organizado de construção de compreensão”, a partir da “desconstrução dos textos do *corpus*- a Unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários - Categorização; e o captar o emergente em uma nova compreensão que é comunicada e validada- Metatexto”.

Para o desenvolvimento deste estudo, em um primeiro momento, para nos familiarizarmos com os dados, realizamos a leitura na íntegra dos três relatórios de estágio da licencianda.

No processo de Unitarização, que requer a fragmentação dos discursos reflexivos descritos nos três relatórios de estágio, buscamos perceber os elementos constituintes dos relatos e “os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que se saiba que um limite final e absoluto nunca é atingido” (MORAES, GALIAZZI, 2016, p. 40). Assim, procuramos por indícios relacionados às dificuldades e contribuições dos estágios na formação inicial docente. Para tal, usamos códigos que indicassem as unidades de cada relatório/contexto: R1 - relatório 1 e R2 - relatório 2, correspondentes respectivamente ao ECFB I e ao ECFB II, e o R3 - relatório 3 ao EB I.

Recebido em: 06/03/2023

Aceito em: 29/04/2023

Além disso, as unidades de significado foram designadas como ‘Discurso’, seguido de uma numeração correspondente aos números de 1 a 26 para facilitar sua referência durante a análise.

Posteriormente, por meio de diversas leituras e releituras, buscamos relacionar às unidades de análise de forma a categorizá-las conforme suas semelhanças, assim surgiram as categorias iniciais: (1) dificuldades no desenvolvimento dos estágios em docência; e (2) contribuições dos estágios na formação inicial docente. A partir disso, surgiram as categorias emergentes: (1.1) dificuldades de ensino e aprendizagem; (1.2) superação das limitações vivenciadas e (2.1) contribuições das atividades de estágio para formação inicial docente. Ressaltamos que “no seu conjunto, as categorias constituem os elementos de organização do metatexto que se pretende escrever. É a partir delas, que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 45). A partir disso, iniciamos o processo de construção do metatexto apresentado a seguir.

ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS DURANTE O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Analisando os relatórios dos três Estágios Obrigatórios desenvolvidos pela licencianda, percebemos que no primeiro estágio (ECFBI) os acadêmicos não tiveram contato com o âmbito escolar, ou seja, todas as atividades de estágio foram desenvolvidas na modalidade a distância. Também evidenciamos que as atividades da etapa I e II do ECFB foram adaptadas para preparar os licenciandos para realizarem as atividades nessa nova modalidade de ensino. Lembramos que a descrição de como eram os estágios antes da COVID-19, especialmente seus objetivos e atividades, está contemplada na introdução deste trabalho.

No ECFB II a estagiária começou a ter contato com o âmbito escolar virtualmente, acompanhando as turmas dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública, com aproximadamente 10 alunos em cada turma. Já no EBI ela acompanhou turmas dos terceiros anos do Ensino Médio - escola pública - com cerca de 25 alunos cada.

Recebido em: 06/03/2023

Aceito em: 29/04/2023

Na primeira etapa do ECFB, as atividades desenvolvidas foram a análise do PPP da futura escola de atuação, videoaulas prontas no Youtube para compreensão de aspectos metodológicos no ensino de Ciências em uma perspectiva virtual, elaboração de planos de aula e projetos de ensino e minicursos. Além disso, realizaram leitura e síntese de artigos sobre o estágio na formação inicial docente. Na segunda etapa do ECFB, as atividades foram direcionadas à elaboração de salas de aula virtuais e compartilhamento de formulários para teste e, também, de microaulas gravadas. Os estagiários observaram e analisaram as aulas e atividades produzidas por seus supervisores, coparticiparam, regeram aulas e disponibilizaram aos supervisores e turmas os projetos de ensino e minicursos, elaborados no ECFB I - adaptados ao ERE.

Já no terceiro relatório avaliado (EBI), percebemos que as atividades foram planejadas e desenvolvidas, ainda por meio do ambiente virtual de ensino, de modo que os estagiários observaram, coparticiparam e regeram aulas. Além disso, leram e sintetizaram textos que discutiam sobre o Ensino de Biologia no período de pandemia, disponíveis no site do curso².

A seguir, apresentamos as dificuldades descritas pela licencianda nos relatórios dos ECFB I e II do EB I.

DIFICULDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

De modo geral, as dificuldades descritas pela licencianda nos relatórios dos estágios estão relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem nos seguintes aspectos: desigualdade social, ao estabelecimento de uma comunicação efetiva entre alunos e docentes e para o desenvolvimento dos conteúdos escolares. Os discursos 1 e 2 relatam as dificuldades relacionadas a desigualdade social:

Discurso 1: “As salas em que eu fiz o estágio obrigatório foram os terceiros anos (...) as aulas estavam sendo remotas e ministradas através do *Google Classroom* para aqueles que tinham acesso à internet e, para aqueles que não, através de apostilas” (R3)

² <https://inbio.ufms.br/cbioli/estagio-supervisionado-obrigatorio>

Discurso 2: “Embora a pandemia tenha impedido que o estágio acontecesse de forma presencial, e devido às dificuldades socioeconômicas de alguns alunos não terem permitido a interação total com a turma (...)” (R2)

Nos trechos acima, evidenciamos que uma das ferramentas utilizadas para a execução das aulas virtuais foi o *Google Classroom*, mas uma parte dos alunos não a utilizava pela ausência de acesso à internet, por terem uma conexão de rede precária e/ou por não terem acesso a um computador ou celular. E, devido a essa situação, a estagiária não estabeleceu uma interação com todos os alunos.

Apesar dessa adversidade estar vigente no período antecedente à emergência sanitária, durante as aulas presenciais o docente tinha a possibilidade de entender o processo de construção do conhecimento dos discentes, explicar os conteúdos e promover discussões acerca deles de modo que todos os alunos pudessem participar igualmente. De acordo com Brait et al. (2021), na interação em sala de aula o professor tem como papel ser mediador, auxiliando o aluno a construir e se apropriar do conteúdo visto em sala de aula. No entanto, considerando a realidade e o contexto da turma essa mediação não pode ser igual para todos, pois aqueles que não tinham condições de acesso às ferramentas virtuais ficaram restritos apenas às atividades que eram impressas e disponibilizadas pela professora.

Segundo Calejon e De Santana Brito (2020), a dificuldade de acesso à rede de internet e a precariedade dos recursos existentes em algumas camadas sociais dificultaram muito o processo de ensino e aprendizagem durante o ERE. Sabemos que essa problemática pode ter sido mundial e que o uso de atividades pedagógicas complementares foi um meio alternativo para tentar minimizar as deficiências na aprendizagem dos alunos.

Desse modo, no contexto de Pandemia e com o uso de apostilas o aluno se encontrou em uma situação em que precisou entender os conteúdos dos textos e imagens dos materiais disponibilizados pelos professores sem a mediação pedagógica para construção do conhecimento, o que ocasionou limitações no processo de aprendizagem, principalmente, pelo fato de que muitos alunos não tinham a opção de participar das aulas virtuais e tinham dificuldade de interpretar os textos e atividades.

Recebido em: 06/03/2023

Aceito em: 29/04/2023

Já os alunos que possuíam acesso à internet e celulares e/ou computadores a dificuldade que a estagiária encontrou foi outra, a de comunicação. Os discursos de 3 a 6 abaixo demonstram isso:

Discurso 3: “As únicas interações no *Classroom* dos alunos com a professora são perguntas sobre as atividades postadas. Apenas cerca de 5 alunos nessas turmas aderiram a este meio, o restante adquiriu as apostilas (...) disponibilizadas nas escolas” (R2).

Discurso 4: “(...) com relação a participação dos alunos, eles comentam as publicações apenas com fins de tirar dúvidas com relação ao desenvolvimento e entrega das atividades. As turmas possuem entre 27 e 40 alunos” (R3)

Discurso 5: “(...) foi postada uma atividade com 10 questões acerca dos conteúdos do texto e vídeo, ocorrendo apenas uma interação nos comentários com a dúvida de um aluno acerca do envio da atividade” (R3)

Discurso 6: “No primeiro semestre do estágio, elaborei um projeto de ensino com o objetivo de montar no espaço escolar uma horta com plantas do Cerrado para ensinar os alunos sobre esse bioma e incentivar a preservação dele. (...) adaptei ele ao EAD de forma que os alunos pudessem fazer no quintal de suas casas. Fiz em formato PDF e disponibilizei no *Classroom* da turma no 7º ano como uma atividade extracurricular, para executarem sem obrigação escolar, e eles foram orientados sobre isso. Não houve retorno dos alunos” (R2)

Nos trechos acima, evidenciamos que, independentemente da quantidade de alunos nas turmas, a comunicação dos discentes com a estagiária e suas supervisoras ficou restrita a tirar dúvidas sobre prazos e entregas de atividades, não ocorrendo discussões sobre os conteúdos trabalhados.

Nesse contexto, podemos inferir que os motivos para a desânimo dos alunos, bem como sua dificuldade em manter um diálogo acerca dos conteúdos com os docentes podem ter sido: (1) a mudança repentina de estudos presenciais para o ERE; (2) a rotina diferente em relação a que estavam acostumados; (3) a distância da sala de aula na qual poderiam trocar ideias com seus colegas e professores e (4) as preocupações com a saúde individual e da família.

Recebido em: 06/03/2023

Aceito em: 29/04/2023

Para mais, Souza et al. (2021), relatando suas experiências com alunos do ensino médio usando o ERE, descreveram que a mudança de rotina, o estudo por conta própria, as pressões emocionais, a ausência dos professores e colegas no momento da aprendizagem e a frustração com o adiamento de planos foram algumas das consequências que a Pandemia trouxe e que afetou a dedicação dos alunos. Além disso, nesse período, as redes sociais e a internet eram utilizadas tanto para os estudos quanto para o lazer. Desse modo, para De Oliveira Menezes (2021), a ausência da separação entre esses dois momentos pode ter resultado em apatia, cansaço e frustração nos indivíduos.

Outrossim, nos discursos 7 a 10 são expostas as dificuldades encontradas para o desenvolvimento dos conteúdos escolares, entre elas: conteúdo restrito ao livro didático e as APCs com abordagem tradicional; falta de criatividade dos professores e a carência de ligação entre o conteúdo escolar e a realidade do aluno.

Discurso 7: “(...) durante o estágio em Ciências, pude perceber um conteúdo administrado bem restrito ao livro didático e as APCs. (...) E os exercícios também eram restritos a uma abordagem tradicional, em que as perguntas não buscam fazer o aluno encontrar as respostas através de um raciocínio lógico” (R3)

Discurso 8: “(...) as principais dificuldades relatadas são relacionadas a Pandemia, dificuldade dos alunos em acessar e desenvolver as atividades via internet e também a falta de criatividade dos supervisores para aproximar os alunos dos conteúdos da escola (...)” (R3)

Discurso 9: “(...) não substituí o presencial em que há uma troca de experiências com os alunos e é possível tornar o conteúdo um pouco mais palpável através das expressões corporais e discussões” (R3)

Discurso 10: “(...) acredito que textos elaborados visando integrar a realidade vivenciada pelo aluno com o conteúdo teórico ministrado pelo professor podem facilitar a construção do conhecimento dele e poderiam ser incluídos no material da escola anterior” (R3)

No discurso 9 a estagiária diz que o ERE não substitui o ensino presencial, pois não há uma troca de experiências entre alunos e professores uma vez que, no presencial, as gesticulações e discussões auxiliam no ensino dos conteúdos. Além disso, relata, nos

Recebido em: 06/03/2023

Aceito em: 29/04/2023

discursos 7 e 8, que os conteúdos ministrados por uma de suas supervisoras eram de uma abordagem tradicional - baseada na transmissão de informações - e que faltava criatividade no uso das TICs e, no discurso 10, que esse problema poderia ser resolvido usando materiais que integrassem o conteúdo escolar à realidade do discente.

Nesse contexto, a migração do estudo presencial para o virtual tornou o aluno um dos pilares centrais de sua aprendizagem; e as TICs, grandes aliadas dos docentes. Contudo, segundo Feitosa et al. (2020), a adaptação às ferramentas digitais após o distanciamento de um ambiente escolar com interações é um desafio para os professores e, também, para os alunos pela falta de costume com a utilização do ambiente virtual. Ademais, devemos considerar que todos foram pegos de surpresa e que não houve uma preparação para o uso de tais ferramentas que poderiam ser utilizadas no ensino virtual.

Apesar das TICs não substituírem o ensino presencial, elas apresentam amplas possibilidades como, por exemplo, o uso de jogos e painéis interativos. Entretanto, como relatado no discurso 8, a ausência de “criatividade”, ou melhor, de preparo para o uso delas, foi uma das dificuldades encontradas para o desenvolvimento das atividades e aproximação da matéria escolar com o cotidiano dos alunos. É provável que isto seja resultante da abordagem tradicional relatada no discurso 7, uma vez que, mesmo com as diversas possibilidades, os conteúdos eram apresentados pela professora supervisora por meio de textos e exercícios que pediam respostas automatizadas.

Cabe ressaltar que essa abordagem é caracterizada por considerar o aluno como um receptor passivo do conteúdo e o ensino ter como centro o professor, o detentor das informações, e a aprendizagem é muitas vezes mensurada pela aquisição e repetição dos conteúdos pelos alunos (MIZUKAMI, 1986).

Além disso, levando em consideração a observação do discurso 10, os indivíduos chegam no ambiente escolar com diferentes conhecimentos adquiridos a partir das observações e experiências do seu cotidiano e, dentro da escola, adquirem os conhecimentos científicos. Desse modo, segundo Coelho e Pisoni (2012), a escola deve trabalhar os novos conhecimentos através de discussões em que o aluno possa expor os seus conhecimentos preexistentes, gerando conexões com os conteúdos a serem aprendidos.

Recebido em: 06/03/2023

Aceito em: 29/04/2023

Como podemos observar nos relatos, isto foi algo praticamente limitado no processo de ensino e aprendizagem nos ambientes virtuais. Destacamos que as TICs se apresentam como ferramentas para a facilitação do ensino, por apresentarem uma gama de metodologias e possibilitarem interação entre alunos e professores. No entanto, é necessário que o docente promova essa educação ativa por meio delas (DUARTE; MEDEIROS, 2020).

Cabe ressaltar que os professores foram surpreendidos com a Pandemia, com o ERE e com a necessidade de adaptar suas aulas ao virtual. A urgência na mudança do calendário de atividades das escolas não permitiu aos docentes tempo para a capacitação ao uso das TICs. Ademais, segundo constataram Feitosa et al. (2020), o uso da casa como ambiente de trabalho também trouxe intercorrências como, por exemplo, o barulho dos outros moradores durante as gravações de aulas, além da demanda de trabalho ter aumentado e, diversas vezes, a ausência de retorno dos alunos implicarem em uma apatia para elaboração das aulas. Desse modo, essas situações podem ter resultado em uma falta de “criatividade” e/ou interesse por parte dos professores na elaboração de materiais e atividades.

As dificuldades apresentadas pela estagiária implicaram em algumas limitações para o desenvolvimento do Estágio Obrigatório. Contudo, por meio do auxílio dos orientadores de estágio, ela pôde superar as limitações vivenciadas. A seguir apresentamos recortes dos relatórios que demonstram como a primeira autora superou as problemáticas.

SUPERAÇÃO DAS LIMITAÇÕES VIVENCIADAS

Os discursos de números 11 a 17 demonstram como a estagiária ultrapassou as limitações para o desenvolvimento de aulas e atividades durante o ERE:

Discurso 11: “(...) foi realizada uma oficina ministrada pelo professor (...) para aprendermos a criar um *Google Classroom* e também *Google Forms*. (...) Por fim, criamos uma sala de *Google Classroom* - em duplas e/ou trios, incluindo os colegas da turma e orientador, e também um formulário de tema livre” (R2)

Recebido em: 06/03/2023

Aceito em: 29/04/2023

Discurso 12: “(...) Planejei uma videoaula sobre Aracnídeos peçonhentos e um Powerpoint com o tema ‘Os tipos de células e suas organelas’, disponibilizei um formulário para cada aula como atividade. (...) Elaborei uma prova no *Google Forms* com a junção dos dois conteúdos” (R2)

Discurso 13: “A professora orientadora pontuou que a didática, contextualização e a exemplificação das aulas estavam boas. Porém, (...) que poderia ter trazido a imagem real da célula para mostrar ao aluno a realidade” (R2)

Discurso 14: “Elaborei uma videoaula, com cerca de 10 minutos, sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis para a turma do 8º ano (...). Nela foi abordado o conceito de ISTs, as principais ISTs (...) e as formas de prevenção e tratamento” (R2)

Discurso 15: “Em meio às explicações do conteúdo, priorizei linear a teoria e o ambiente em que os alunos vivem. Explicando sobre as doenças genéticas, por exemplo, para facilitar a internalização do conteúdo. Além disso, também remeti a conteúdos anteriores como a meiose para o entendimento deles acerca do Quadro de Punnet” (R3)

Discurso 16: “(...) fazia perguntas, mesmo a aula sendo gravada, remetendo ao que eles tinham visto antes como ‘lembra disso?’. Além disso, também busquei colocar imagens, gráficos e tabelas visando exemplificar a aproximar o conteúdo ministrado as suas vivências” (R3).

Discurso 17: “Para desenvolver as aulas utilizei slides feitos com as ferramentas do *Google Drive*, imagens retiradas de sites com conteúdo de Biologia e, também, o livro de Introdução à Genética de Griffiths (...)” (R3)

No discurso 11 a licencianda descreve a preparação que os estagiários tiveram para utilizar as ferramentas digitais, por meio de oficinas e atividades direcionadas pelos formadores, como forma de superar as limitações vivenciadas. Ademais, destacou a atividade de planejamento e execução de uma videoaula e as contribuições feitas pela orientadora/formadora ao avaliar e pontuar melhorias (discursos 12 e 13 - respectivamente).

Um dos pontos destacados foi o uso de imagens que levem o aluno à realidade do que está sendo ensinado. Segundo Góes e Cruz (2006), fundamentadas em uma perspectiva Vigotskiana, os conceitos científicos são adquiridos no contato escolar, por

Recebido em: 06/03/2023

Aceito em: 29/04/2023

meio da mediação feita pelo professor, ganhando significado quando relacionados aos conhecimentos espontâneos e/ou cotidiano do aluno. Dessa forma, em uma perspectiva Histórico Cultural do Desenvolvimento Humano, a partir das ideias de Vigotski (2009), essa mediação pode ocorrer através do uso de instrumentos e signos – ideias que geram significado sobre algo, isso porque as reconstruções dos signos preexistentes do aluno são essenciais para a sua aprendizagem.

Ademais, o uso de imagens oferece ao discente a representação de algo que não está presente no momento acerca de um conceito científico novo para ele, facilitando dessa forma a assimilação e internalização do conteúdo pelo aluno (FREITAS, 2005).

Em seguida, a estagiária descreve sobre uma videoaula que ministrou para a turma que estava acompanhando durante o ECFB II e, posteriormente, discorre sobre as aulas ministradas no EB I dizendo que usou algumas ferramentas digitais e que, durante as aulas, buscava fazer conexões entre o conteúdo que ela estava explicando e os que foram vistos anteriormente pelos alunos. Também relacionou tais conhecimentos com o cotidiano deles, geralmente, usando imagens e gráficos para exemplificação (discursos 14; 15 e 16). Desse modo, ressaltamos que em seus discursos e na descrição de suas ações a estagiária demonstra compreender que se fundamentou nas orientações de sua professora orientadora/formadora e pôde executar as atividades com êxito.

Esses relatos demonstram que os professores orientadores possuem um papel essencial durante o Estágio Obrigatório, fazendo correções e direcionamentos sobre o trabalho dos estagiários. Eles atuam, segundo Zanon (2016), direcionando os graduandos sobre os métodos de ensino a serem utilizados e como preparar a regência de um conteúdo, além de mediar análises e reflexões acerca do que está sendo vivenciado durante o Estágio.

Com relação a superação da dificuldade em desenvolver atividades, podemos observar nos discursos 18 a 21 a descrição das ações da estagiária.

Discurso 18: “(...) pensando na aproximação do momento de os alunos prestarem vestibular e ENEM e com o objetivo de simular e mostrar a eles, na prática, como são as questões dessas provas, desenvolvi um simulado via Google Formulário acerca de Genética (...) selecionei 08 questões antigas do ENEM (...) e as organizei em um

Recebido em: 06/03/2023

Aceito em: 29/04/2023

documento. Também desenvolvi uma questão (...). Obtivemos cerca de 116 respostas” (R3)

Discurso 19: “A professora supervisora, em uma conversa comigo através do WhatsApp, relatou que os alunos gostam bastante desse formato de atividade em formulário pois facilita as respostas e que também alguns se empolgaram para responder às questões do simulado e queriam enviar mais de uma resposta. Além disso, ela disse que nenhum aluno mostrou grandes dificuldades para responder as perguntas (...)” (R3)

Discurso 20: “Em comparação com a minha experiência na escola anterior, durante o Estágio de Ciências, pude perceber que (...) os professores estão apostando mais nas ferramentas tecnológicas e utilizando vídeos e imagens para aprimorar o conteúdo das APCs e o padronizado pela SED (...)” (R3)

Discurso 21: “(...) um modo que achamos para solucionar essa problemática seria o desenvolvimento de atividades com imagens, gráficos, o uso de filmes e séries durante o ensino dos conteúdos escolares. Dessa forma, estimulando a participação do aluno através da ilustração e mostrando a ele exemplos do que está aprendendo” (R3)

No discurso 18 a estagiária descreve que, para trabalhar o conteúdo que estava sendo ensinado pela supervisora e para auxiliar os alunos no pré-vestibular, turmas dos terceiros anos, ela desenvolveu um simulado com questões antigas do ENEM e de vestibulares usando o *Google Forms* como ferramenta, pois esta já havia sido utilizada pela professora supervisora com a turma.

Percebemos em seu relato que a maioria dos alunos estava focada em estudar os conteúdos teóricos e praticá-los através de exercícios similares às provas do ENEM e vestibulares (discurso 19); cerca de 116 alunos resolveram as atividades. A estagiária relata que eles deram uma devolutiva à supervisora sobre terem gostado da atividade e que queriam responder mais de uma vez às questões. Provavelmente, a empolgação pode estar associada à expectativa do aluno com o seu futuro.

Destacamos que o uso de testes e/ou questionários similares aos exames citados podem ser considerados como uma estratégia de aprendizagem que propicia resultados positivos nos processos seletivos (FERREIRA; HÜBNER, 2021).

Recebido em: 06/03/2023

Aceito em: 29/04/2023

Observamos no relatório da acadêmica que, ao desenvolver uma atividade relacionada ao que era importante para os discentes naquele momento e usando uma ferramenta que já era de costume dos mesmos, ela conseguiu atingir bons resultados de comunicação e interação com os alunos, de tal modo como não tinha conseguido antes. Além disso, evidenciamos no discurso 20 que a estagiária percebeu e relatou a diferença vivenciada nos estágios ECFB I e II, quando comparados às experiências no estágio em nível médio de ensino em que as TICs eram utilizadas para aprimorar os conteúdos das APCs.

Observamos no discurso 21 que, novamente, o uso de imagem aparece no relatório da estagiária, agora como uma forma de superar as limitações vivenciadas considerando que esses recursos estão associados a uma reprodução que pode auxiliar os indivíduos a entender as matérias. Na Ciência, para Gibin e Ferreira (2013), as imagens representam uma maneira de exemplificar os eventos naturais e possibilitar uma melhora no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que podem facilitar a visualização dos conteúdos.

De modo geral, podemos observar que, com o desenvolvimento das atividades de estágio, a licencianda foi se apropriando de conhecimentos pedagógicos que propiciaram condições de superar o que, anteriormente, ela considerou como limitações para sua prática pedagógica como, por exemplo, a pouca e/ou nenhuma interação com os alunos pelo ambiente virtual de aprendizagem (*Google Classroom*). Nesse contexto, a seguir, apresentamos as demais contribuições das atividades de estágio para formação inicial docente explicitadas nos relatórios citados.

CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Na parte final dos Relatórios de Estágio em ECFB I e EB I, a estagiária relatou as contribuições que a experiência com o Estágio Obrigatório na modalidade de ERE e o uso das TICs trouxeram para a sua formação inicial docente, representadas pelos discursos 22 a 28.

Discurso 22: “O estágio obrigatório por EAD proporcionou aprendizados tanto para minha carreira na docência quanto como pesquisadora. (...) acredito ter
Recebido em: 06/03/2023
Aceito em: 29/04/2023

desenvolvido habilidade de ter atenção ao olhar referências de estudos (...) habilidades de escrita científica (...). Os textos bases para os relatórios (...) ampliaram a minha visão sobre toda a teoria e as problemáticas que envolvem o estágio obrigatório (...) pude entender um pouco sobre o universo da docência (...) o processo do estágio ser pensado em como o graduando irá atuar na escola e porque isso é necessário para ele entender seu local de atuação e a sua profissão na prática (...)” (R1).

Discurso 23: “(...) a partir dessas leituras sobre a parte teórica da educação e da prática à docência em conjunto com a elaboração de projetos e minicursos me ensinaram a elaborar modos de ensinar os alunos pensando não só em facilitar o conteúdo, mas sim a integrá-lo à realidade também. (...) gostei bastante de escrever um projeto de ensino para as escolas e um minicurso, esse último confesso que nem sabia que existia (...)” (R1).

Discurso 24: “(...) a experiência da regência pode me mostrar que gosto de ministrar aulas (...). Em comparação com o Estágio Obrigatório em Ciências Físicas e Biológicas, sinto que aprimorei minha prática na docência e também na parte burocrática desse processo, isso devido à experiência anterior no ano de 2020 com esses procedimentos” (R3).

Nos discursos 22 e 23, a estagiária relata que os artigos para leitura e reflexão, escolhidos e organizados pelos orientadores como uma das atividades do Estágio – que discutiam acerca das etapas e funcionamento do Estágio e sua importância para a formação inicial docente, sobre a área da educação e à docência – lhe proporcionaram uma nova visão acerca do Estágio Obrigatório e sua importância, a respeito das políticas que permeiam a área da Educação e os saberes necessários para a regência. Além disso, a licencianda afirma ter aprendido sobre escrita acadêmica e como realizar uma pesquisa bibliográfica.

Segundo Pimenta e Lima (2019 p. 43), “o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos”. Além disso, as autoras destacam também o papel de direcionar perspectivas de análise para o contexto social, histórico e cultural, assim como do próprio sujeito, podendo transformá-lo.

Recebido em: 06/03/2023

Aceito em: 29/04/2023

Especificamente no discurso 24, ela diz que, por meio das atividades de elaboração de projetos e minicursos, pôde entender sobre diferentes metodologias de ensino e aprender uma nova, os minicursos. Desse modo, consideramos que a elaboração dos projetos e minicursos são essenciais para o licenciando aprender sobre metodologias que podem ser utilizadas na sala de aula para o ensino dos conteúdos.

Segundo Pimenta e Lima (2019), a promoção de atividades que ilustram a prática real de ensino auxilia na formação das aptidões docentes dos estagiários e na capacitação para circunstâncias reais. Nos apoiando em Pimenta e Lima (2019), destacamos que a promoção de atividades que ilustram a prática real de ensino auxilia na formação das aptidões docentes dos estagiários e na capacitação para circunstâncias reais. Entendemos que a elaboração dos projetos e minicursos foram essenciais para a licencianda aprender sobre metodologias que podem ser utilizadas na sala de aula para o ensino dos conteúdos.

De fato, as atividades de leitura e análise acerca do que irão presenciar no cotidiano das escolas e das políticas que as conduzem são de suma importância para a sua formação. Isso porque, esse exercício leva o aluno a rever seus conceitos, a criar um senso crítico sobre a área, a reconhecer as individualidades culturais e sociais da comunidade a que pertence, como é conduzida e o que pode ser melhorado. Assim, segundo Jesus et al. (2021), é importante que o Estágio Obrigatório seja um processo em que o estagiário assimile e compreenda o que é ser um professor, reconhecendo os obstáculos e adversidades que circundam essa profissão.

Nesse contexto, no discurso 24 é relatado que, por meio da regência, a licencianda pôde constatar que gosta de ministrar aulas. Assim, consentindo com o parágrafo anterior, deduzimos que foi por meio de uma prática, ensinando alunos, que ela pode vivenciar e compreender isso. Além disso, no discurso 25 a acadêmica indica que as atividades desenvolvidas nos ECFB I e II auxiliaram e facilitaram o seu progresso durante o EB I.

A seguir, nos discursos 25 e 26 apresentamos relatos sobre as contribuições do processo de aprendizado do uso das TICs para formação inicial docente, evidenciados em dois relatórios distintos: R2 e R3.

Recebido em: 06/03/2023

Aceito em: 29/04/2023

Discurso 25: “(...) Consegui aprender sobre ferramentas virtuais de ensino que talvez não tivesse aprendido em outro momento” (R2)

Discurso 26: “(...) aprender a usar ferramentas digitais agregou muito na formação profissional nesse momento de Ensino Remoto de Emergência. (...) pude ver a oportunidade de aprender sobre as ferramentas digitais e implementá-las em minhas aulas” (R3)

A estagiária demonstra, por meio do discurso 25, que o ERE foi uma oportunidade para que ela aprendesse sobre as ferramentas digitais de ensino e que, possivelmente, ela não aprenderia em outro momento. Além disso, no discurso 25 e 26, relata que esse aprendizado agregou-se à sua formação inicial docente, uma vez que, em suas futuras aulas, ela poderá implementar os aprendizados sobre as TICs.

Para Da Rosa Osório et al. (2019), as TICs são um conjunto de ferramentas digitais que, como recurso para o ensino de conteúdos por professores, podem auxiliar na aproximação entre teoria e prática e facilitar o aprendizado dos alunos

Nesse contexto, Mauad e Freitas (2021) verificaram, por meio de entrevistas virtuais com estagiários do curso licenciatura em Pedagogia de uma universidade do Pará durante o ERE, que a prática docente durante esse período contribuiu para a formação dos estagiários no sentido de repensar as metodologias usadas em suas aulas, na adaptação com as TICs e na associação entre seus conhecimentos digitais e científicos. Tais constatações se assemelham aos discursos aqui apresentados.

Dessa forma, foi possível identificar que o Ensino Remoto de Emergência, apesar das dificuldades para adaptação discutidas de antemão, representa um avanço na área da educação, uma vez que os estagiários – que futuramente adentrarão nas escolas como profissionais formados e os professores que já atuavam na área, tendo aprendido sobre esses recursos – poderão desenvolver aulas e atividades de forma criativa, com diferentes metodologias e assim, facilitar a aprendizagem de seus alunos acerca dos diferentes conteúdos escolares e científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recebido em: 06/03/2023

Aceito em: 29/04/2023

A presente pesquisa permitiu reconhecer que a Emergência Sanitária da COVID-19 e a adesão ao ERE implicaram em algumas dificuldades para o desenvolvimento do Estágio Obrigatório, entre elas: dificuldade para desenvolvimento de aulas e atividades no ambiente virtual de ensino e impedimento para uma comunicação efetiva entre alunos e professores, problemáticas essas agravadas pela desigualdade social vigente no país.

Contudo, o momento proporcionou aprendizados sobre as ferramentas digitais e ressignificação acerca das metodologias de ensino que podem ser utilizadas para elaboração de aulas e atividades, sobre a área da educação e a realidade que a permeia. Também, contribuiu para a concepção de um pensamento crítico acerca do que são os estágios na licenciatura, as etapas que o compõem, as atividades que podem ser desenvolvidas e sua importância.

Além disso, possibilitou o desenvolvimento de diferentes estratégias de ensino para o desenvolvimento de atividades de coparticipação e regência, o que provavelmente não teria ocorrido nos moldes tradicionais de ensino. Assim, contribuindo para a formação inicial docente, representando a aprendizagem do uso de diferentes ferramentas que podem propiciar contribuições para o processo de ensino e, conseqüentemente, uma inovação nos recursos metodológicos que poderão ser utilizados futuramente em sua atuação como docente.

REFERÊNCIAS

BRAIT, L. F. R. et al. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**, v. 6, n. 1, 2010. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/40868/pdf>. Acesso em: 13 de set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais pelo Ensino Remoto de Emergência durante pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 39. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 09 agost. 2021.

CALEJON, L. M. C.; DE SANTANA BRITO, A. Entre a pandemia e o pandemônio: uma reflexão no campo da educação. **Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 25, n. 2, jul-dez, p. 291-311, 2020. Disponível em:

Recebido em: 06/03/2023

Aceito em: 29/04/2023

<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7835/5520>. Acesso em: 13 de set. 2021.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-PED**, v. 2, n. 1, p. 144-152, 2012.

DA ROSA OSÓRIO, T.; STOLL, V. G.; MARTINS, M. M. Investigação na Formação Inicial: concepções sobre as TIC e a Energia no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 2, n. 2, p. 22-36, 2019. Acesso em: 02 de nov. 2021.

DE JESUS, J. S. et al. Estágio Supervisionado na Formação de Professores a partir de trabalhos apresentados em edições do ENPEC. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 4, n. 6, p. 437-462, 2021. Acesso em: 02 de nov. 2021.

DE OLIVEIRA MENEZES, S. K. Lazer e saúde mental em tempos de covid-19. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 24, n. 1, p. 408-446, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2021.31341>. Acesso em: 29 de out. 2021.

DUARTE, K. A.; MEDEIROS, L. S. Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. **Online). Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68292**. Acesso em: 13 de set. 2021.

FEITOSA, M. C. et al. Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores?. In: **Anais do V Congresso sobre Tecnologias na Educação**. SBC, 2020. p. 60-68. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/ctrl.2020.11383>. Acesso em: 14 de set. 2021.

FERREIRA, M. G. R.; HÜBNER, I. C. Estratégias de aprendizagem para preparação em vestibular: eficácia de um treinamento de estratégias metacognitivas com alunos do último ano do ensino médio. **Ciências e Cognição**, v. 26, n. 1, 2021.

FREITAS, N. K. Representações mentais, imagens visuais e conhecimento no pensamento de Vygotsky. **Ciências e Cognição**, v. 6, 2005. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180658212005000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 de set. 2021.

GIBIN, G. B.; FERREIRA, L. H. Avaliação dos estudantes sobre o uso de imagens como recurso auxiliar no ensino de conceitos químicos. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 1, p. 19-26, 2013. Disponível em: http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc35_1/04-RSA-87-10.pdf. Acesso em: 05 de out. 2021.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-posições**, v. 17, n. 2, p. 31-45, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627>. Acesso em: 30 set. 2021.

Recebido em: 06/03/2023

Aceito em: 29/04/2023

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>. Acesso em: 06 de out. 2021.

MAUAD, S.; DE FREITAS, L. G. Ensino Remoto Emergencial e o Estágio Supervisionado em Educação em Tempos de Pandemia da Covid-19. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 4, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i4.8318>. Acesso em: 11 de out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Secretária de Estado de Educação. Resolução/Sed nº 3.745, de 19 de março de 2020**. Regulamenta a substituição das aulas presenciais pelo Ensino Remoto de Emergência em Escolas do Mato Grosso do Sul. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10120_19_03_2020. Acesso em: 30 de jul. 2021.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. 1986. Disponível em: https://www.academia.edu/download/56629611/Resumo_-_Ensino__As_Abordagens_do_Processo_-_Maria_das_Gracas_Nicoletti_Mizukami.pdf. Acesso em: 14 de set. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação (Bauru)**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. Ed – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção docência em formação. – Série saberes pedagógicos).

SANTANA, A. A. **As contribuições do estágio supervisionado para a formação docente**. 2015. 70f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2015. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/6491>. Acesso em: 27 de out. 2021.

SOUZA, E. S. et al. A Representação Social dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do campus Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais sobre o ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, p. e59710212923-e59710212923, 2021. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12923>. Acesso em: 14 de set. 2021.

ZANON, J. M. **Contribuições do Estágio Supervisionado na/para a Formação Inicial de Professores de Matemática**. Disponível em: http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd4_jessica_zanon.pdf. Acesso em: 30 de set. 2021.

Recebido em: 06/03/2023

Aceito em: 29/04/2023