

Estágio supervisionado Síncrono: desenvolvimento das habilidades pedagógicas e identidade do profissional no ensino de Ciências

Supervised Synchronous Internship: Development of Pedagogical Skills
and Professional Identity in Science Education.

João Paulo Cunha de Menezes¹

Resumo

Os professores em formação inicial encontram, no estágio, um sentido para a profissão docente. No entanto, a situação da formação dos professores sofreu modificações devido à crise de saúde provocada pela pandemia do COVID-19. O estudo teve como objetivo investigar quais desafios e oportunidades surgiram durante o desenvolvimento das atividades do estágio supervisionado obrigatório na prática de estudantes de licenciatura. Os estudantes foram convidados a relatar suas experiências por meio de uma narrativa digital. Foi realizada uma análise textual discursiva de suas narrativas. Quatro temas principais foram identificados: insegurança no ensino remoto, a prática sem prática, a adaptação ao novo cenário e a formação da identidade profissional docente. As narrativas dos licenciandos sugerem que, após um período inicial de incerteza, eles se adaptaram à situação e encontraram um caminho a seguir, apoiados em relacionamentos fortes.

Palavras chave: Identidade do Profissional Docente; Formação Inicial; Ensino de Ciências. COVID-19.

Abstract

During their initial teacher education, student teachers find a sense of purpose in the teaching profession through their internship. However, the situation of teacher education has undergone modifications due to the health crisis caused by the COVID-19 pandemic. The study aimed to investigate the challenges and opportunities that arose during the development of activities in the mandatory supervised internship for undergraduate students. The students were invited to share their experiences through a digital narrative. A textual discursive analysis of their narratives was conducted. Four main themes were identified: insecurity in remote teaching, practice without practice, adaptation to the new scenario, and the formation of the professional teaching identity. The students' narratives suggest that, after an initial period of uncertainty, they adapted to the situation and found a way forward, supported by strong relationships.

Keywords: Teacher Professional Identity; Initial Teacher Education; Science Education; COVID-19.

¹ Instituto de Ciências Biológicas, Núcleo de Educação Científica, Universidade de Brasília | joaopauloc@unb.br

Introdução

Quando os primeiros casos de COVID-19 foram registrados no Brasil, o Governo Federal, na tentativa de conter a disseminação do vírus, decidiu suspender todas as atividades escolares no país em março de 2020. O Ministério da Educação aconselhou as instituições escolares a implantar esquemas de ensino remoto sempre que possível, a fim de oferecer oportunidades de aprendizagem virtual para todos os estudantes. As universidades, da mesma forma, aderiram a essa recomendação e transferiram todas as atividades educacionais para um modelo de ensino virtual, utilizando software institucional existente e/ou plataformas digitais disponíveis.

Devido ao número crescente de novos casos de COVID-19 e ao fechamento de escolas, as instituições de ensino superior adaptaram seu ambiente de ensino e suas atividades práticas ao ambiente virtual. Dentre essas atividades práticas, destaca-se o Estágio Supervisionado Obrigatório, componente essencial na formação inicial de professores, que também foi forçado a adaptar seus programas de inserção de estudantes nas escolas.

É importante ressaltar que o Estágio Supervisionado Obrigatório faz parte do cumprimento curricular dos cursos de licenciatura no Brasil, sendo um requisito básico para a obtenção do grau de licenciado, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), no Parecer do CNE/CP nº. 009, de 08 de maio de 2001, e na Resolução CNE/CP nº. 01, de 18 de fevereiro de 2002. Esse estágio é realizado ao longo do curso e vivenciado com tempo suficiente para contemplar as diversas experiências e vivências dos sujeitos. Essa organização curricular pode ser encontrada nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996).

O período de inserção no ambiente escolar é parte integrante da maioria dos programas de licenciaturas (ANDERSON; STILLMAN, 2013) e pode ser considerado um componente-chave da formação inicial docente, no qual teoria e prática são reunidas para fornecer oportunidades para que os estudantes desenvolvam sua aprendizagem (DARLING-HAMMOND, 2017). Smith e Lev-Ari (2005) argumentam que essa experiência de campo não apenas fornece uma base para unir prática com a teoria, mas também oferece a oportunidade para os estudantes desenvolverem uma competência de ensino pessoal. Nesse contexto, sua aprendizagem é orientada por meio da reflexão em colaboração com colegas, educadores de professores, membros de escolas e outros membros de suas famílias e círculos sociais.

Reflexões sobre incidentes críticos, como uma pandemia global, são úteis para elucidar componentes importantes de uma profissão, tornando o COVID-19 uma oportunidade única de obter novos *insights* sobre a identidade do professor (KIM; ASBURY, 2020). Considerando este cenário incerto, este trabalho teve como objetivo investigar quais desafios e oportunidades surgiram durante o desenvolvimento das atividades do Estágio Supervisionado Obrigatório na prática de estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas em uma universidade pública no Brasil

Revisão de Literatura

Especial atenção tem sido dada ao desenvolvimento da Identidade Profissional de professores em formação inicial (NICKEL; ZIMMER, 2019; CHU, 2020; FERRAZ et al., 2020; FLORES, 2020). Esse conceito refere-se ao que os próprios professores acham importante em seu trabalho profissional e em suas vidas pessoais, com base em suas próprias experiências.

Embora a Identidade Profissional esteja relacionada a conceitos de si mesmo, ela pode ser influenciada por concepções e expectativas de outras pessoas, incluindo imagens amplamente aceitas na sociedade sobre o que um professor deve saber e fazer (LAVE; WENGER, 1991; BULLOUGH, 1993; HOLLAND et al., 2001; STENBERG et al., 2014; NICKEL; ZIMMER, 2019).

A formação da Identidade Profissional é um processo contínuo que é moldado por fatores contextuais, históricos e pessoais, bem como pelas reflexões sobre as experiências vividas pelo professor. Os fatores contextuais que influenciam a formação desta identidade incluem, por exemplo, a cultura escolar, as políticas educacionais, as expectativas da comunidade em relação aos docentes e as normas profissionais. Os fatores históricos, por sua vez, referem-se ao contexto mais amplo em que a profissão docente se desenvolveu, incluindo as mudanças nas teorias educacionais e nas práticas de ensino ao longo do tempo. Os fatores pessoais incluem as experiências de vida, as crenças e valores pessoais, a formação acadêmica e profissional e as características individuais do professor (NICKEL; ZIMMER, 2019).

A noção de desenvolvimento da Identidade Profissional é fundamental para analisar a complexidade da identidade do professor e o processo dinâmico de construção que é contextualizado na vida profissional e nas relações sociais em diversas dimensões (HONG et al., 2017). O processo de construção da Identidade Profissional é complexo porque envolve a integração de múltiplas dimensões da vida do professor, incluindo as dimensões pessoais, profissionais e sociais. A dimensão pessoal da identidade profissional inclui as crenças, valores, atitudes e experiências de vida do professor que influenciam sua visão de mundo e sua abordagem à prática educativa. A dimensão profissional inclui as habilidades, conhecimentos e experiências que o professor adquire ao longo de sua carreira e que o capacitam a desempenhar seu papel como educador. Por fim, a dimensão social da identidade profissional inclui as relações que o professor estabelece com seus colegas, estudantes, pais e comunidade em geral, bem como a cultura escolar e as normas profissionais que influenciam sua prática.

De acordo com Lamote e Engels (2010), a identidade profissional dos professores pode ser compreendida em quatro dimensões principais: i) o compromisso com o ensino, que se refere ao grau de dedicação do professor ao ensino e à aprendizagem de seus estudantes. Isso inclui sua motivação para trabalhar, sua crença na importância da educação e seu compromisso em ajudar os estudantes a alcançarem seu potencial máximo; ii) orientação profissional, que se refere à percepção do professor de sua profissão e seu papel dentro dela. Isso inclui sua identificação com a profissão de professor, sua crença na importância do ensino como uma carreira e sua percepção da natureza e do propósito da educação; iii) orientação de tarefas, que se refere à forma como o professor se concentra em suas tarefas diárias. Isso inclui a forma como ele prioriza as tarefas, sua eficácia na gestão do tempo e sua capacidade de lidar com múltiplas demandas e responsabilidades; iv) autoeficácia dos professores, que se refere à percepção do professor de sua própria capacidade de desempenhar com sucesso as tarefas associadas ao ensino. Isso inclui sua confiança em suas habilidades de ensino, sua capacidade de lidar com situações difíceis em sala de aula e sua capacidade de se adaptar a novas demandas e mudanças na prática educativa.

Além das dimensões mencionadas por Lamote e Engels (2010), Hong (2010) acrescenta outras duas dimensões importantes que afetam a identidade profissional dos professores, que são: i) micropolítica, que se refere à forma como os professores se sentem fortalecidos e valorizados dentro da escola e do sistema educacional mais amplo; ii) esgotamento

emocional, que se refere ao desgaste emocional e físico que os professores podem sentir devido ao estresse e às demandas da profissão. Isso inclui a exaustão emocional, a despersonalização e a diminuição da realização pessoal. O esgotamento emocional pode afetar negativamente a identidade profissional dos professores, reduzindo seu compromisso com o ensino, sua autoeficácia e sua satisfação com a profissão.

As dimensões apresentadas ajudam a compreender a complexidade da Identidade Profissional dos professores, fornecendo um quadro conceitual para entender as diferentes perspectivas e fatores que influenciam em seu desenvolvimento. Ao reconhecer a importância dessas dimensões, os professores e as instituições de ensino podem trabalhar juntos para promover a formação e o desenvolvimento de uma identidade profissional forte e bem desenvolvida.

Considerando a formação inicial docente, é importante perguntar como esta formação pode contribuir para o desenvolvimento da Identidade Profissional dos professores. Segundo Bullough (1993), a formação inicial pode desempenhar um papel crítico no desenvolvimento da identidade profissional dos professores, fornecendo-lhes conhecimentos teóricos e práticos, oportunidades para refletir sobre suas próprias crenças e valores, experiências práticas em sala de aula e uma compreensão da importância da aprendizagem ao longo da vida e da reflexão contínua, conforme mencionado nas dimensões da Identidade Profissional discutidas anteriormente. Além disso, a formação deve preparar os professores para lidar com o esgotamento emocional e com as complexidades da micropolítica da sala de aula (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; LAMOTE; ENGELS, 2010; HONG, 2010).

É sabido que a transformação profissional docente ocorre durante e após os Estágios Supervisionados Obrigatórios (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009; FEITOSA; LEITE, 2012). A experiência prática durante e após os estágios supervisionados é fundamental para a transformação profissional dos professores em formação. Durante esses estágios, os futuros professores têm a oportunidade de aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial e de refletir sobre suas experiências de ensino e aprendizagem. Os estágios supervisionados proporcionam um ambiente controlado e seguro para que os futuros professores possam experimentar diferentes abordagens pedagógicas, lidar com situações desafiadoras em sala de aula e desenvolver habilidades sociais e emocionais necessárias para a profissão. Além disso, esses estágios oferecem a oportunidade de receber feedback construtivo e orientação de professores experientes, o que é essencial para o desenvolvimento profissional. No entanto, embora tenha havido um interesse crescente na literatura sobre como os estágios supervisionados obrigatórios têm sido implementados por meio do ensino remoto, há uma escassez de pesquisas sobre o desenvolvimento de atividades de estágio supervisionado apresentado de forma remota no contexto da pandemia.

Materiais e Métodos

A metodologia adotada neste estudo foi a pesquisa narrativa, que se aprofunda nas experiências vividas pelos sujeitos envolvidos, enfocando o desejo de compreender os sentidos, as identidades e as experiências a partir da escuta. Especificamente nesta pesquisa, a compreensão e análise das narrativas dos participantes permitem ter consciência de como suas vivências, expectativas e medos em tempos de pandemia marcam sua forma de compreender e orientar a profissão.

Os participantes deste estudo foram vinte e um estudantes com idades entre 22 e 24 anos, todos cursando na época do estudo a disciplina de Estágio Obrigatório de Ensino de Ciências, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em uma universidade pública brasileira.

A coleta de dados teve início logo após os participantes concordarem em participar do estudo e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os estudantes participantes foram convidados a fornecer narrativas digitais (média de 15 minutos) que incluíssem suas percepções e experiências sobre: a) quais sentimentos surgem neles quando têm que enfrentar seu estágio em tempos de pandemia no ensino remoto; b) quais são as vantagens e desvantagens do ensino remoto em comparação com o ensino presencial; e c) de que forma a crise da saúde mudou a percepção sobre o ensino e a prática pedagógica. Para aumentar a confiabilidade do estudo e promover a análise dos dados, todas as narrativas foram transcritas na íntegra. A fim de estimular narrativas livres e abertas sobre esses temas, foi garantido o anonimato por meio do uso de códigos (ESO = estagiário, seguido por um número relacionado à ordem de leitura).

Como ferramenta analítica, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD). A ATD é determinada por um processo de auto-organização textual na construção de compreensão, no qual novos entendimentos surgem a partir de três componentes sequenciais: i) unitarização; ii) categorização; e iii) captação emergente (MORAES, 2003).

A partir das transcrições das narrativas, os comentários dos estagiários participantes foram lidos diversas vezes para se ter uma ideia geral do conteúdo como um todo até obter clareza e, também, para identificar unidades e padrões de sentido que serviriam posteriormente para gerar as categorias, identificando citações úteis e estabelecendo a teoria geral para as conclusões e discussão do estudo (MORAES, 2003). Posteriormente, citações relevantes foram selecionadas para ilustrar esses temas. As questões emergentes da análise dos dados estiveram relacionadas com a situação atual que os professores têm vivenciado e os sentimentos que vão surgindo no ensino de ciências.

Resultados e discussões

Na análise, foi possível identificar quatro categorias: i) insegurança no ensino remoto; ii) a prática sem prática; iii) adaptando ao novo cenário; e iv) formação da identidade profissional docente. Esses temas se combinam para apresentar as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO).

A primeira categoria observada estava relacionada à "Insegurança no ensino remoto". Após a impossibilidade de um estágio obrigatório presencial devido ao COVID-19, os licenciandos tiveram que se adaptar para continuar trabalhando em seus diferentes currículos por meio de aulas no sistema remoto. Esta categoria capta as primeiras impressões dos estudantes após o início das atividades do ESO, junto com a incerteza contínua sobre o que ainda estava por vir. Esse momento foi marcado por um forte sentimento compartilhado no grupo de não saber como as atividades iriam se desenvolver.

"No momento, estou realmente preocupada sobre como vou lidar com essa nova realidade do ensino remoto. É um campo muito diferente não só para mim, mas também para os meus colegas e, principalmente, para os professores que estão conosco. Eu estou um pouco assustada, mas também estou ansiosa para aprender em conjunto." - ESO 3

"Os medos são de não me adaptar ao ensino remoto como professor. Nenhuma matéria nos preparou para isso, e tenho dúvidas sobre como abordar as aulas. Vai ser uma experiência totalmente nova, aterrorizante e empolgante ao mesmo tempo. Espero que seja proveitoso." - ESO 5

"Não estou com expectativas muito altas devido ao nosso cenário atual. Espero que eu consiga dar uma aula síncrona..." - ESO 19

A mudança repentina para o formato de aprendizagem remota apresentou desafios únicos para os estudantes estagiários, incluindo a necessidade de gerenciar seu próprio tempo e manter a motivação enquanto trabalham em um ambiente menos estruturado. A autorregulação é fundamental para navegar nessas mudanças e ter sucesso no aprendizado à distância (BARZILAY et al., 2020).

Para ser bem-sucedido na aprendizagem remota, é importante que os estudantes estagiários aprendam a gerenciar seu tempo de forma eficaz, definindo metas realistas e priorizando as tarefas mais importantes. Eles também precisam ser capazes de se concentrar em suas tarefas e evitar distrações, como redes sociais ou outras atividades online. Além disso, os estudantes precisam ser capazes de se motivar, já que não terão o mesmo nível de interação social e feedback que teriam em um ambiente de sala de aula tradicional presencial. Isso pode envolver encontrar maneiras de se manterem engajados com o material de aprendizagem e buscar *feedback* regular dos professores e supervisores (BARZILAY et al., 2020).

Na maioria dos relatos, as impressões iniciais envolvem sensação de ansiedade e emoções negativas. No entanto, houve um subconjunto de estudantes que acolheu a incerteza inicial como um possível desafio. A participante 6, por exemplo, disse:

"Acredito que as aulas serão ministradas de forma online. Estou animada, porque isso vai colaborar muito para a minha formação. Nunca tive que ministrar aulas online e entendo que é um desafio com todas as suas implicações. Entretanto, ter a oportunidade de desenvolver, pelo menos um pouco, esse ponto, acredito que fará diferença futuramente." - ESO 17

Os estudantes nessa situação descreveram um sentimento de realização ao enfrentar o desafio: "Espero poder aprender boas ferramentas tanto para o ensino remoto, como para posterior aplicação em ensino presencial." - ESO 18. O tema da insegurança também reflete a preocupação dos estudantes estagiários com a falta de clareza do governo brasileiro em lidar com os problemas relacionados ao ensino básico, o que tornou as atividades mais difíceis de serem planejadas com antecedência, como observado na fala do estudante: "Parece que os gestores não estão se importando muito com as escolas públicas." - ESO 2. Além disso, o ESO 1 menciona: "Fico com esse sentimento de 'abandono', seja por questões governamentais, seja por questões sociais, econômicas, familiares...".

A literatura sobre ensino remoto destaca a importância de um planejamento adequado para o sucesso da educação à distância. Isso envolve a definição de objetivos de aprendizagem claros, a escolha de tecnologias e recursos apropriados, a definição de um cronograma e a criação de estratégias para manter a motivação dos estudantes.

Cabe destacar que emoções positivas e negativas podem desempenhar um papel importante no processo de ensino e aprendizagem (MENEZES, 2022). As emoções são uma parte natural e inevitável da experiência, e podem influenciar a forma como os estudantes aprendem e processam informações. As emoções positivas, como alegria, entusiasmo e

interesse, podem aumentar a motivação e a atenção dos estudantes estagiários, o que pode levar a uma aprendizagem mais profunda e significativa. Isso pode ser especialmente importante em situações de ensino remoto, onde pode ser mais difícil manter a motivação e o envolvimento dos estudantes. Por outro lado, as emoções negativas, como medo, ansiedade e frustração, podem prejudicar a aprendizagem e dificultar a retenção de informações. Isso pode ser especialmente verdadeiro em situações de alto estresse (MELE et al., 2021).

A segunda categoria a ser apresentada é a "prática sem prática". Esta categoria analisa o prejuízo originado pela ausência do fator presencial na disciplina de ESO e as consequências que os estudantes estagiários consideram mais relevantes para a formação inicial docente. Os estagiários ansiaram pelo estágio, cientes da importância de desenvolver os aprendizados até então adquiridos.

"Estava muito ansiosa pelo estágio, mas foi um pouco frustrante, pois, por mais que tivesse idealizado esse momento de estágio na minha cabeça, nada chegou perto da situação na qual estamos inseridos. Por outro lado, sou um pouco tímida e, para mim, enfrentar a sala de aula de modo remoto foi um pouco mais fácil." - ESO 3

Os professores são conhecidos por encontrar significado e propósito em sua relação com os estudantes. Essa relação pode ser uma fonte de motivação e satisfação para os professores, bem como um propósito na relação estudante-professor (VELDMAN et al., 2013). O uso prolongado do ensino remoto pode ter implicações significativas para a satisfação no trabalho docente e para o desgaste profissional. A transição abrupta para o ensino remoto, sem o devido preparo e capacitação, pode ter sido uma experiência estressante e desafiadora. Além disso, o ensino remoto pode apresentar desafios únicos, como a dificuldade em manter a atenção e o engajamento dos estudantes, a falta de interação face a face e a dificuldade em monitorar o progresso do aprendizado dos estudantes. Mesmo que a tecnologia possa fornecer uma oportunidade para a transmissão do conteúdo, ela não pode substituir a natureza rica dos relacionamentos no ensino presencial, nem pode substituir os tipos de relações humanas que são tão centrais para o bom ensino (ROBINSON; RUSZNYAK, 2020). Esses resultados apoiam a importância do enfoque prático e adaptativo que a formação de professores tem e como as rupturas emergentes causadas pela pandemia COVID-19 podem ser usadas como uma oportunidade para reformular o papel da formação de professores.

O ensino remoto, em especial na disciplina de Estágios Supervisionados Obrigatórios, foi descrito por alguns estudantes estagiários como prejudicial à sua identidade profissional e alheio aos seus valores fundamentais, fazendo com que não se sintam professores (KIM; ASBURY, 2020). Os licenciandos consideravam a prática na escola uma forte influência em seu desenvolvimento profissional. Além das atribuições exigidas nas disciplinas, os estudantes enxergam o período de estágio como uma possibilidade de imersão e vivência nas salas de aula, uma oportunidade de criar e fomentar o aprendizado por meio do relacionamento com a comunidade escolar. No entanto, a impossibilidade de desenvolverem as atividades de forma presencial fez com que os licenciandos vissem suas experiências práticas sendo eliminadas.

"O estágio desenvolvido no ensino remoto foi prejudicial, pois o contato inicial com o ambiente escolar e suas características (escola, direção...) foi mínimo. Assim, esse contexto me privou do contato com algumas experiências que, teoricamente, eu deveria ter tido." ESO 6

"A respeito dos prejuízos, cito a falta de um contato direto com a instituição escolar e seus outros membros. Talvez isso não tenha me deixado com uma formação tão completa, como esperava..." ESO 10

Flores e Gago (2020) observaram que o aspecto considerado mais negativo e desafiador durante o ensino remoto foi a falta de interação dos professores em formação inicial com os estudantes, o que pode afetar o seu desenvolvimento profissional. Os licenciandos argumentaram que esta não era uma experiência de aprendizagem "real" e, portanto, eles não podiam experimentar em primeira mão o que seria um cenário de ensino na vida real (SEPULVEDA-ESCOBAR; MORRISON, 2020).

Além disso, o acesso limitado dos estudantes à internet tornou a falta de conexão entre estudantes e estagiários ainda maior, como pode ser observado pela fala do ESO 7: "Quanto a problemas, tive, principalmente, com a minha internet, uma vez que as quedas de conexão eram comuns em alguns dias". Flores e Gago (2020) encontraram restrições semelhantes em termos de como a acessibilidade à internet pode afetar o ensino e a aprendizagem online. Esses autores analisaram as respostas nacionais, institucionais e pedagógicas no contexto vivenciado em Portugal, onde a falta de acesso à internet dos estudantes e a falta de equipamentos eram problemas comuns com que os candidatos a professores tinham de lidar.

Todo o desenvolvimento do ESO foi reduzido a conhecimentos teóricos e à produção de videoaulas, no qual os estagiários perceberam insuficientes para a sua formação. Apesar de apresentar empatia ao trabalho dos professores na adaptação às mudanças, os mesmos foram críticos quanto ao sistema de formação não presencial.

"Até gostei de dar aulas no ensino remoto, mas com o passar do tempo senti-me pouco motivado por estar desenvolvendo apenas vídeo-aulas. Parece que falta uma parte prática importante para a formação..." ESO 20

A impossibilidade das atividades presenciais na escola como parte da formação inicial docente pressupõe que os estudantes percebam que o processo de ensino e aprendizagem que esperavam foi reduzido drasticamente ou mesmo perdido.

"...senti a falta de vivência real em sala de aula, de sentir o clima e a atmosfera da escola." ESO 4

"A prática do estágio no ensino remoto foi difícil principalmente pelo fato de só haver encontro síncrono uma vez por semana." ESO 9

"Observei prejuízo em minha formação, acredito que a prática seja fundamental..." ESO 21

Mesmo considerando que as mudanças na forma de desenvolver a prática fizeram perder a sua essência enquanto disciplina num contexto real e, por isso, viram desaparecer todo o seu potencial formativo, é possível observar que os estudantes sentem que a falta de imersão na sala de aula durante o estágio significará um déficit na formação que eles não conseguirão corrigir.

Os licenciandos enfatizavam como a falta de contato presencial com os estudantes afetava seu processo de aprender a ensinar. Embora as relações estudante-professor possam ser confusas e complexas (HIRSCHKORN, 2009), Weinstein (1998) alegou que as relações sustentáveis entre estudante e professor nutrem qualidades como ser sensível e conhecer as origens dos estudantes. Black (2020) argumenta que os relacionamentos são o núcleo do

ensino e da aprendizagem bem-sucedidos. O ensino e a aprendizagem ocorrem com a interação entre professores e estudantes e, no caso dos estudantes-professores, também com outros membros da comunidade escolar. Embora um aspecto importante da formação de professores gire em torno do conhecimento do assunto, as práticas de ensino também envolvem os aspectos afetivos ou motivacionais da aprendizagem (EDWARDS; D'ARCY, 2004). Uma das características mais importantes da formação inicial de professores conduzida por uma universidade é a conexão cuidadosamente equilibrada entre a teoria educacional e a prática (LA VELLE et al., 2020).

Outra categoria que foi possível observar trata-se da “adaptação ao novo cenário”. Os licenciandos se viram em situações muito diferentes, dependendo da realidade de cada escola quanto às atividades de ensino síncrono ou assíncrono. Adaptar ao novo cenário imposto pelo COVID-19 apresentou-se como uma nova categoria nos relatos dos estudantes. Uma vez que a insegurança no ensino remoto diminuiu, os estudantes moldaram suas reflexões para fornecer ensino remoto que atendesse às diversas necessidades de cada instituição. Um incentivo comum para os estudantes romperem a insegurança do ensino remoto foi observar evidências de que os estudantes da educação básica estavam participando das atividades propostas.

"Me atrai o fato de poder utilizar vários recursos, como animações, vídeos e imagens, de modo rápido. Os alunos do Ensino Fundamental, pelo menos os do 6º ano, são muito curiosos, e sinto que, quando bem utilizado, isso pode prender a atenção deles." ESO 18

Ressalto que essa insegurança gerou nos licenciandos um distanciamento em relação ao seu processo formativo, o que resultou em desmotivação em relação à sua aprendizagem no contexto de formação inicial. Segundo Flores e Gago (2020), a situação de insegurança que os licenciandos vivenciam, a nível social e educacional, tem gerado um desgaste mental com repercussões na sua formação.

O corpo discente matriculado na disciplina foi capaz de superar os sentimentos negativos e dar continuidade ao seu processo de ensino e aprendizado, mas não sem apresentar um sentimento de nostalgia. O contato social com outros integrantes da comunidade escolar e a vivência em um contexto real/presencial são fatores que não podem ser aplicados no ensino remoto e fazem com que o licenciando termine seu processo formativo com um sentimento de melancolia, produzido pelo contraste entre o que esperavam dos últimos anos de formação e o que tiveram.

Os estudantes também relataram ter se adaptado à mudança repentina no processo de ensino e aprendizagem no ensino remoto. Alguns estudantes gostaram do método de aprendizagem online, que proporcionou aprendizado individualizado, tempo para descansar da vida acadêmica que tinham antes da pandemia e flexibilidade para fazer outras coisas. No entanto, eles também notaram a importância da autodisciplina e da capacidade de autorregular sua aprendizagem ao seguir esse novo método de aprendizagem.

Os licenciandos também enfrentaram alguns desafios na condução do aprendizado totalmente remoto, como o excesso de informações. Assim, preparação, disciplina e manutenção de uma rotina de estudo eram importantes. Os licenciandos relataram que manter uma comunicação intensa com os professores nas atividades a serem desenvolvidas os ajudou. Os pares também desempenharam papéis importantes durante o processo de adaptação de ensino/aprendizagem. Os estudantes conseguiram compartilhar o ritmo de aprendizagem uns dos outros.

Os estudantes tiveram que aprender a se adaptar a situações inesperadas e aprender a trabalhar com diferentes plataformas tecnológicas que poderiam ser utilizadas em um futuro próximo, desenhando estratégias para tentar alcançar seus estudantes sem realmente vê-los. Os programas de formação de professores têm um papel predominante no fornecimento de oportunidades para os estudantes-professores construírem um contínuo de encontros professor-estudante experientes para ajudar os futuros professores a se conscientizarem das estratégias emergentes de sala de aula (HEIKONEN et al. 2017; AVILES; GALEMBECK, 2021; SILVA, 2021).

Por fim, com base no raciocínio por trás dessa escolha, parece que a imagem que os estudantes têm do processo de ensino e aprendizagem é definida por uma sala de aula tradicional. Isso pode ser causado pelos preconceitos que eles têm sobre o ensino ou devido à falta de suporte tecnológico adequado fornecido pelos programas de formação de professores. No entanto, essa área está além do escopo deste estudo.

Por fim, a última categoria a ser discutida corresponde à "Formação da Identidade Profissional Docente". Ao apresentarem suas narrativas, os participantes falaram como sua identidade profissional foi afetada. Frequentemente, os licenciandos se referiam ao que consideravam características do professor amplamente compartilhadas, como cuidar dos estudantes e querer estar na sala de aula. Ao longo da disciplina de ESO, os estagiários experimentaram um crescimento em autonomia profissional à medida que assumiram vários papéis e responsabilidades na escola. No entanto, a ausência de um espaço físico presencial de certa forma retirou responsabilidades dos estagiários quanto a questões de planejamentos. Os professores supervisores dos licenciandos assumiram, na maior parte das vezes, o controle do processo no ensino remoto. "Qualquer atividade ou ideia que eu quisesse levar aos estudantes tinha que ser enviada por meu professor supervisor pela plataforma. Não tive muito acesso a este..." ESO 5.

A necessidade dos professores de organização e o desejo de planejar também eram evidentes; como disse o ESO 5: "considero que qualquer professor, seja ele formado ou não, gosta e sente falta da rotina da sala de aula tradicional...". Devido às diversas incertezas associadas à situação do COVID-19, "este cenário nos afetou ... acredito que as pessoas, em especial os professores, são sujeitos que necessitam do contato presencial" (ESO 14). Os estagiários claramente experimentaram e vivenciaram grandes mudanças em suas atribuições e foram solicitados a se ajustar às responsabilidades em evolução decorrentes do impacto da pandemia em suas vidas pessoais e profissionais.

É possível observar a escola como um espaço físico onde os professores em formação inicial experimentam um estado de estar "como professores" à medida que vivenciam o desafio da docência, não mais como discentes e ainda não como docentes. Esse processo ocorre no ambiente escolar, mas devido às restrições provocadas pelo COVID, a formação da identidade dos professores em formação inicial foi retirada do ambiente presencial. Para Emmins e Tonkin (2018), esse movimento pode ser percebido como "anti-estrutura", uma condição social que emerge em tempos liminares onde suposições sobre o mundo são desviadas.

Segundo Kim e Asbury (2020), trabalhar no ensino remoto foi descrito por alguns discentes como sendo prejudicial à sua identidade profissional e alheio aos seus valores fundamentais, fazendo com que "não se sintam professores". Sentimentos de isolamento e distanciamento vivenciados pelos estagiários como resultado do isolamento social parecem ter provocado um estado de maior liminaridade. Afirmo que as reservas socioemocionais dos

estagiários foram desafiadas pela perda de confiança em seus estudantes, nas estruturas do ensino remoto e na ordem social mais ampla. Assim, em alguns aspectos, o ensino remoto foi desconcertante e enfraquecedor para a formação da identidade profissional. A docência é uma profissão em que os sentimentos e a motivação desempenham um papel importante nos processos de ensino e aprendizagem, e para apoiar a aprendizagem dos professores em formação, seus sentimentos, desejos e pensamentos devem ser levados em consideração (KORTHAGEN, 2017).

Um aspecto no qual foi possível observar em todos os estagiários foi a percepção da importância que a experiência prática possui na construção da identidade profissional docente. Os licenciandos sentiram que sua identidade profissional teria ocorrido de forma diferente se tivessem experiências práticas no formato presencial.

Durante o período em que realizei o estágio no ensino remoto, minha identidade foi formada e moldada. Tive a oportunidade de me preparar em um sistema remoto diferente do que é trabalhado no meu currículo. No entanto, teria valorizado mais se fosse uma experiência presencial, na qual a falta de interação com a escola fez me sentir perdida. Quando iniciei a primeira vídeo-aula, estava completamente perdida, achava que não tinha experiência suficiente para trabalhar naquele formato (ESO 10).

Dois componentes do desenvolvimento do profissional docente parecem ter sido afetados por esse ambiente remoto de aprendizado, impactando no desenvolvimento de uma competência de ensino pessoal (SEPULVEDA-ESCOBAR; MORRISON, 2020). O desenvolvimento social, ou seja, trabalhar em colaboração com outros colegas e aprender com eles, era restrito, pois os licenciandos tinham relacionamentos limitados com outros membros da comunidade escolar. Da mesma forma, o desenvolvimento pessoal, ou seja, o gerenciamento de sentimentos associados a se tornar um professor e como alguém se sente em ser professor, não pôde ser profundamente desenvolvido durante esses tempos, já que as jornadas dos licenciandos não eram intrinsecamente presenciais. Foi possível observar que o isolamento social apresentou à profissão docente um novo desafio e um novo espaço no qual os estudantes tiveram que dar sentido ao que significa ser um educador no contexto desafiador de um *lockdown* causado por uma pandemia.

Conclusão

O objetivo deste estudo foi investigar quais desafios e oportunidades surgiram durante o desenvolvimento das atividades do estágio supervisionado obrigatório na prática de estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas em uma universidade pública no Brasil. Os resultados indicam que, apesar da oportunidade de vivenciar e aprender novas tecnologias a serem trabalhadas no ensino remoto, os desafios que os estagiários encontraram superaram os benefícios gerais da disciplina de ESO. A falta de experiências no ensino remoto e o despreparo do programa de formação de professores podem ter contribuído diretamente para tornar essa experiência mais desafiadora e frustrante para os estudantes.

Os resultados do estudo mostram que os estagiários percebem o ESO como uma disciplina influente em seu desenvolvimento profissional e que, devido à perda do fator presencial nas salas de aula, pode gerar um déficit em sua formação. Apesar dos estagiários terem se adaptado o mais rapidamente possível ao formato do ensino remoto, as mudanças

sofridas no planejamento educacional fizeram com que os licenciandos emergissem com diversas emoções, como a incerteza diante dos novos processos de aprendizagem, melancolia pela formação presencial, falta de motivação na aprendizagem, tristeza por sentir que não conseguem completar sua formação acadêmica, entre outras.

Outro ponto elencado pelos licenciandos foi relacionado à construção da identidade profissional docente. A falta de interação parece ter refletido nessa construção. Desta forma, é importante que os cursos de licenciatura desenvolvam estratégias para supervisionar e monitorar o ensino remoto em colaboração com as escolas para torná-lo uma experiência de aprendizagem significativa.

Referências

- ANDERSON, L. M.; STILLMAN, J. A. Student teaching's contribution to preservice teacher development: A review of research focused on the preparation of teachers for urban and high-needs contexts. **Review of Educational Research**, v. 83, n. 1, p. 3-69, 2013.
- AVILES, I. E. C.; GALEMBECK, E. Formação de professores de ciências em tempos de pandemia: uma estratégia de EAD sobre enfoques construtivistas e remotos do laboratório didático de ciências. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 17, n. 39, p. 201-216, 2021.
- BARZILAY, R. et al. Resilience, COVID-19-related stress, anxiety and depression during the pandemic in a large population enriched for healthcare providers. **Translational psychiatry**, v. 10, n. 1, p. 1-8, 2020.
- BEAUCHAMP, C.; THOMAS, L. **Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education**. Cambridge Journal of Education, v. 39, n. 2, p. 175-189, 2009.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and teacher education**, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.
- BLACK, S. **Technology Can Enhance and Enrich Pedagogy. But Online Learning, Especially Non-contact Online Learning, Loses Many of the Critical Acts and Responses of the Teacher as Mediator of Knowledge and Understanding: It Throttles Pedagogical Practice**, 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: **Presidência da República**, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jun. 2021.
- BULLOUGH JR, R. V. Case records as personal teaching texts for study in preservice teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 9, n. 4, p. 385-396, 1993.
- CHU, Y. Preservice teachers learning to teach and developing teacher identity in a teacher residency. **Teaching Education**, p. 1-17, 2020.
- DARLING-HAMMOND, L. Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. **European journal of teacher education**, v. 40, n. 3, p. 291-309, 2017.
- EDWARDS, A.; D'ARCY, C. Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. **Educational review**, v. 56, n. 2, p. 147-155, 2004.

- FEITOSA, R. A.; LEITE, R. C. M. A formação de professores de ciências baseada em uma associação de companheiros de ofício. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 1, p. 35-50, 2012.
- FERRAZ, D. F.; NUNES, R. R.; CARLETTO, M. R.; FRANCISCO, A. C. Princípios orientadores da formação e profissionalização docente durante a iniciação à docência no estado do Paraná. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**. v. 11, n.7, p. 298-318, 2020.
- FLORES, M. A. Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education. **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 2, p. 145-158, 2020.
- FLORES, M.; GAGO, M. Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 4, p. 507-516, 2020.
- HEIKONEN, L. et al. Student-teachers' strategies in classroom interaction in the context of the teaching practicum. **Journal of Education for Teaching**, v. 43, n. 5, p. 534-549, 2017.
- HIRSCHKORN, M. Student-teacher relationships and teacher induction: Ben's story. **Teacher Development**, v. 13, n. 3, p. 205-217, 2009.
- HOLLAND, D. C. et al. **Identity and agency in cultural worlds**. Harvard University Press, 2001.
- HONG, J. Y. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 8, p. 1530-1543, 2010.
- HONG, Ji; GREENE, B.; LOWERY, J. Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. **Journal of Education for Teaching**, v. 43, n. 1, p. 84-98, 2017.
- KIM, L. E.; ASBURY, K.. 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. **British Journal of Educational Psychology**, v. 90, n. 4, p. 1062-1083, 2020.
- KORTHAGEN, F. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. **Teaching and teacher education**, v. 20, n. 1, p. 77-97, 2004.
- KORTHAGEN, F. Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. **Teachers and teaching**, v. 23, n. 4, p. 387-405, 2017.
- LA VELLE, L. et al. Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities. **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 4, p. 596-608, 2020.
- LAMOTE, C.; ENGELS, N. The development of student teachers' professional identity. **European journal of teacher education**, v. 33, n. 1, p. 3-18, 2010.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge university press, 1991.
- MELE, E. et al. Beyond technical learning: Internship as a liminal zone on the way to become a psychologist. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 28, p. 100487, 2021.

- MENEZES, J. P. C. Relação das crenças de autoeficácia com as emoções, estratégias de enfrentamento e inteligência emocional na Formação Inicial de Professores. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 317-331, 2022.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 02, p. 191-211, 2003.
- NICKEL, J.; ZIMMER, J. Professional identity in graduating teacher candidates. **Teaching Education**, v. 30, n. 2, p. 145-159, 2019.
- SILVA, D. P. Ensino remoto emergencial em matemática e o Milieu didático-virtual: uma reflexão teórico-propositiva em contexto institucional e adverso. **Amazônia: Revista de educação em ciências e matemáticas**, v. 17, n. 39, p. 288-308, 2021.
- ROBINSON, M.; RUSZNYAK, L. Learning to teach without school-based experience: conundrums and possibilities in a South African context. **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 4, p. 517-527, 2020.
- SEPULVEDA-ESCOBAR, P.; MORRISON, A. Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 587-607, 2020.
- SMITH, K.; LEV-ARI, L. The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 33, n. 3, p. 289-302, 2005.
- STENBERG, K. et al. Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. **European Journal of Teacher Education**, v. 37, n. 2, p. 204-219, 2014.
- VELDMAN, I. et al. Job satisfaction and teacher–student relationships across the teaching career: Four case studies. **Teaching and Teacher Education**, v. 32, p. 55-65, 2013.
- WEINSTEIN, C. S. I want to be nice, but I have to be mean: Exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. **Teaching and teacher education**, v. 14, n. 2, p. 153-163, 1998.