

Aproximação à escola com pesquisa no estágio de futuros professores durante o confinamento da Covid-19: narrativas luso-brasileiras

Rosenilde Nogueira Paniago¹
Instituto Federal Goiano
Rio Verde-GO

Teresa Sarmento²
Universidade do Minho
Braga-Portugal

Patrícia Gouvêa Nunes³
Instituto Federal Goiano
Rio Verde-GO

Resumo: Neste texto, apresenta-se o resultado de uma pesquisa, cujo objeto de análise é o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), ocorrido durante o confinamento provocado pela pandemia mundial designada Covid-19. O objetivo é desocultar por meio de narrativas (auto)biográficas, a experiência de ECS na formação inicial de professores de Brasil, Instituto Federal Goiano e de Portugal, Universidade do Minho no cenário fatídico desse período inusitado. Como procedimento metodológico, utilizaram-se das narrativas (auto)biográficas, das pesquisadoras e narrativas(auto)biográficas, de estagiários descritas em portfólios. Os resultados indicam que, apesar dos efeitos perversos da pandemia nas práticas de estágio, como dificuldades de concentração dos estagiários, de acesso às aulas síncronas, de conciliar, no mesmo ambiente, os tempos de família e estudo, os(as) estagiários (as) deram uma devolutiva significativa, a começar pela colaboração com os professores acompanhantes/supervisores, em face das atividades de diagnóstico virtual e elaboração de projeto de ensino e investigação, evidenciando postura investigativa, reflexiva, sobre as diversas facetas a que a escola foi submetida no processo de ensino remoto.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Estágio com pesquisa. Confinamento da Covid-19.

Approaching to school with research in the internship of future teachers during the covid-19 confinement: portuguese-brazilian narratives

Abstract: In this text, the result of a research is presented, whose object of analysis is the Supervised Curricular Internship (ECS), which took place during the confinement caused by the global pandemic called Covid19. The objective is uncover, through (auto)biographical narratives, the experience of ECS in the initial training of teachers in Brazil, Instituto Federal Goiano and Portugal, Universidade do Minho in the fateful scenario of this unusual period. As a methodological procedure, it used (auto)biographical narratives,

¹ Doutorado e pós-doutorado em Ciências da Educação. Professora do Instituto Federal Goiano. E-mail: rosenilde.paniago@ifgoiano.edu.br.

² Doutorado e pós-doutorado em Educação da Infância. Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: tsarmento@ie.uminho.pt.

³ Doutora em Ciências da Educação. Professora do Instituto Federal Goiano. E-mail: patricia.nunes@ifgoiano.edu.br

from researchers and (auto)biographical narratives, from interns described in portfolios. The results indicate that, despite the perverse effects of the pandemic on internship practices, such as difficulties in concentrating interns, accessing synchronous classes, and reconciling family and study time in the same environment, interns (the) provided significant feedback, starting with the collaboration with accompanying/supervising teachers, in the face of virtual diagnosis activities and preparation of a teaching and research project, demonstrating an investigative, reflective stance on the various facets to which the school was subjected in the remote teaching process.

Key-words: Initial Teacher's Education. Internship with research. The confinement Covid-19.

1. INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de uma pesquisa mais abrangente, cujo objeto são as práticas formativas baseadas na pesquisa no contexto do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) no período específico do confinamento provocado pela pandemia Covid-19, de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) e de um curso de formação de professores da Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Ao focar o ECS no contexto da formação de professores, realçamos que o vislumbramos como um espaço formativo que oportuniza a inserção dos estudantes de curso de formação inicial de professores, às diversas aprendizagens da docência, que vão desde o conhecimento dos diversos intervenientes que influenciam o processo ensino-aprendizagem (questões socioculturais, políticas, históricas, ambientais, econômica, enfim, o contexto no qual se insere a escola) a elementos que envolvem questões curriculares, planejamento, métodos de ensino, interrelação professor/aluno, ao ato fulcral da docência, a regência em sala de aula, gestão do tempo, (in) disciplina, trabalho com projetos, dentre outros.

Segundo Luz e Bego (2022), o ECS pode ser caracterizado como um momento essencial na formação dos futuros professores, por marcar a transição do papel de aluno ao de professor. Por sua vez, para Sarmiento, T. et al., (2019, p.153), o estágio é momento fecundo para a construção dos saberes e identidade docente, “[...] É no encontro com as diversas situações do cotidiano da escola, seja em sala de aula, seja no diálogo com os professores e/ou participação nas atividades de planejamento, reuniões, oficinas, que os estagiários vão construindo a sua identidade docente bem como aprendizagens que serão mobilizadas enquanto futuros professores”. Na mesma direção, Pimenta e Lima (2017) pontuam que o ECS como campo de conhecimentos, oportuniza a construção da identidade e de saberes imprescindíveis ao exercício profissional docente. Ainda em outra produção, nós advogamos o estágio como “[...] um componente significativo para o desenvolvimento profissional, saberes e identidade docente” (Paniago, Sarmiento, Rocha e Nunes, 2022).

É com esta compreensão de ECS, que um grupo de Pesquisa em Educação e ensino de Instituto Federal Goiano (IF Goiano), com pesquisa registrada na plataforma Brasil, tem, desde 2014, juntamente com professores da Universidade do Minho, Portugal, dispensado esforços para investigar o cenário formativo do ECS e procurado buscar alternativas de (res)significação deste momento formativo tendo como um caminho favorável para tanto o ECS com e pela pesquisa, resultando em várias produções, tais como em uma obra organizada por nós, em que revelamos o diálogo luso-brasileiro sobre as práticas formativas de estágio com pesquisa no IF-Goiano e na Universidade do Minho (PANIAGO, T. SARMENTO, NUNES, 2021), bem como outros artigos, Paniago, Sarmento e Nunes (2021), Sarmento, T. (2021), Paniago, Sarmento e Rocha (2017), Paniago, Sarmento, Rocha e Nunes (2022).

Então, em pleno itinerário formativo, consubstanciado no estágio com e pela pesquisa, em nossa trajetória formativa, fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19, doença até então desconhecida e muito rapidamente espalhada mundialmente, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Assim, em 2020, o planeta se deparou com uma pandemia de ordem global, provocando um cenário sem precedentes nos sistemas educacionais, obrigando ao encerramento de todas as instituições educativas (escolas, universidades e outras), situação que nos obrigou a encontrar alternativas para dar continuidade à nossa vida e, no caso em tela, aos processos formativos do ECS na formação inicial de professores. De um dia para o outro, o regime escolar presencial deixou de ser possível, obrigando à passagem para o ensino remoto, através de meios tecnológicos, o que comportou imensas e diferenciadas dificuldades e, ao mesmo tempo, criou desafios a nível da imaginação e criatividade. Evidentemente, não poderíamos deixar de destacar que tal como as escolas de educação básica, as universidades e institutos federais, também enfrentaram desafios em face da desigualdade de acesso dos estudantes a condições adequadas para a emergente inclusão digital, bem como a ausência de qualificação (sobretudo de professores) para a mobilização de diferentes artefatos digitais no ensino remoto.

Assim, este cenário complexo impôs o distanciamento físico e social, fechando as escolas de educação básica, instituições de ensino superior, gerando alguns questionamentos na nossa mente: Como dar continuidade às atividades da proposta formativa no ECS baseado na pesquisa no ensino-aprendizagem virtual? É possível aos (as) estagiários(as) desenvolverem a atitude de pesquisa no ECS no ensino remoto? A partir destas questões orientadoras, o objetivo deste texto, que decorre de pesquisa mais abrangente, é desocultar, por meio de narrativas (auto)biográficas, a experiência de ECS vivenciada na formação inicial de professores das duas instituições acima identificadas.

No caso do Brasil, no âmbito do IFGoiano, realçamos que ao nos referirmos ao ECS, incluímos também os estudantes que fazem parte do Programa Residência Pedagógica (PRP), instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Portaria nº 38, de 28/02/2018. Ademais, na proposta institucional, são previstas práticas investigativas como eixo que articula os diversos subprojetos. Assim, o IFGoiano, aderiu às indicações

recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e decidiu pelo isolamento social e físico como forma de não aumentar o índice de contaminação do vírus. Desse modo, após uma parada de três meses, reiniciaram as atividades de forma remota. Contudo, as atividades do ECS reiniciaram apenas mais tarde, após parecer do CNE/CP05/2020, que orienta à educação superior, “a reinterpretar os limites de aulas e outras atividades acadêmicas que podem ser ofertadas a distância” (Brasil, 2020, p. 16) e, ainda, sinaliza possibilidades de o ECS nos cursos de formação de professores ser realizado em práticas extensionistas e de pesquisa com uso das ferramentas digitais.

Em relação a Portugal, a pesquisa aborda o que foi vivido por estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, curso profissionalizante de dois anos, em que o estágio decorre no 2º ano, com um semestre em jardim de infância e outro semestre em escola do 1º ciclo do ensino básico. O calendário escolar, em Portugal, vai de setembro a junho, com interrupção entre semestres a ocorrer a meados de janeiro.

Em Portugal, a primeira instituição educativa a encerrar foi precisamente a Universidade do Minho, a 06 de março de 2020, por se ter detectado um caso de pessoa infetada. Na semana seguinte, mais concretamente a 16 de março, todo o sistema educativo nacional foi encerrado por ordem governamental, tendo o ensino remoto iniciado a 14 de abril, altura em que os estágios passaram a funcionar também a distância. Depois, o ano letivo de 2020-21 foi iniciado de forma presencial, com uma interrupção geral entre 22 de janeiro e 5 de fevereiro, tendo todo o ano decorrido de forma instável, ora porque alguém estava infetado o que obrigava a encerrar a turma, ora porque a estagiária tinha alguém infetado na família, o que, como potencial contágio, a impossibilitava de estar junto da turma. A entrada nas escolas a elementos não pertencentes à comunidade escolar (encarregados de educação, supervisores de estágio ou outros) não era permitida. Cada turma vivia de forma isolada em relação aos outros grupos, fazendo-se para isso uma gestão rigorosa de tempos e espaços.

Depois desta contextualização da situação, na organização do texto, optamos por, inicialmente, elucidar alguns elementos teóricos e práticos acerca do ECS no contexto do ensino remoto. Em seguida, apresentamos o caminho metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, seguido dos resultados, em que descrevemos, neste recorte, apenas as narrativas (auto) biográficas de estagiárias(os) brasileira(os), porquanto, daremos continuidade em outra produção com as narrativas as narrativas (auto) biográficas de estagiárias portuguesas.

2. O ECS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COM PESQUISA: BREVE REFLEXÃO TEÓRICA

Conforme já elucidado, nosso grupo de pesquisa, há décadas, tem se dedicado ao estudo e materializados itinerários formativos no ECS baseado na pesquisa. Todavia, em face da pandemia da Covid-19, fomos obrigados(as) a buscar outros caminhos formativos para manter

a nossa identidade de trabalho no ECS. Com efeito, a pandemia da Covid-19 impactou, de forma severa, os processos educacionais de modo geral, obrigando os professores a aderirem ao ensino remoto mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), implicando, portanto, em uma nova reconfiguração da práxis docente, bem como dos processos de aprendizagens.

Mesmo em meio ao efeito perverso da pandemia, procuramos problematizar as condições de desenvolvimento do ESC e procurar novos itinerários formativos, por acreditar na sua potencialidade para a formação de futuros professores, sobretudo, se desenvolvido com, como e pela pesquisa. Temos já longa experiência teórica e prática com o ECS em cursos de formação inicial de professores em que nós, nos apoiamos, especialmente, na literatura brasileira, em Pimenta e Lima (2017) e Almeida e Pimenta (2014), Ghedin (2006), Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), Dauanny, Lima e Pimenta (2019) e, na literatura estrangeira em Zeichner (2008, 2010), Vieira (2013, 2017) e Flores (2016), bem como em nossas próprias produções, Paniago, Sarmento e Nunes (2021), Sarmento, T. (2021), Paniago, Sarmento e Rocha (2017), Paniago, Sarmento, Rocha e Nunes (2022).

A saudosa André (2016) defende a importância da formação de professores pesquisadores, para que possam implementar inovações no contexto de trabalho e contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem na educação básica. Para tanto, alerta sobre a importância da preparação teórica e metodológica na formação inicial. Para Franco (2012), a prática de pesquisa é condição fundamental para a produção de mudanças na pessoa em si, em sua práxis e nas estruturas organizativas da práxis. “Aliar processos investigativos à prática é uma forma de desvelar as condições de desprofissionalização, provocando mudanças nos docentes e nas suas condições de trabalho (Franco, 2012, p.189).

Do ponto de vista do ECS, Almeida e Lima (2014, p.29) o vislumbram como campo de conhecimento que envolve “[...] estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais”. Também Ghedin (2006, p. 227) contribui, ao pontuar que o estágio, na perspectiva da formação de professores pesquisadores, implica na formação de uma comunidade investigativa “[...] que, no coletivo, busca investigar as problemáticas que mais atingem a escola e exige uma alternativa, que pode ser elaborada com a universidade”.

Na mesma direção, Pimenta e Lima (2017) elucidam que o estágio pode instrumentalizar teoricamente os futuros professores, de modo a analisarem, compreenderem, conhecerem, desvelarem as teorias conservadoras que balizam a práxis escolar, por isso, defendem o estágio realizado com e como pesquisa. Ainda Dauanny, Lima e Pimenta (2019, p.6) sinalizam que o estágio não é práxis dos futuros professores, “[...] mas é atividade teórica de conhecimento da realidade e definição de finalidades, instrumentalizadora da práxis do futuro professor”.

Na esfera internacional, temos nos ancorados principalmente nas reflexões e experiências desenvolvidas pela Universidade do Minho, Portugal, em face do diálogo de nosso grupo, com pesquisas desenvolvidas de forma colaborativa e do doutorado e estágio de pós-doutorado realizado pela primeira e terceira autora. Para Flores *et al.* (2016) e Flores (2017), bem como já constatamos em pesquisa anterior, T. Sarmiento e Paniago (2016), após a implementação do processo de Bolonha, acordo assinado por vários países europeus, objetivando a qualidade e a mobilidade no ensino superior, a investigação como componente curricular traduz-se como uma oportunidade para aumentar o potencial transformador dos programas de formação inicial de professores na formação de professores da Universidade do Minho.

Destarte, com os teóricos supracitados, defendemos a importância do ECS para a formação de professores intelectuais, críticos e reflexivos, em que conforme Dauanny, Lima e Pimenta (2019, p.15) “O conceito de professor intelectual crítico reflexivo traz a reflexão crítica subsidiada pela teoria, que permite aos professores avançarem num processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação.”

Conforme já defendemos em produção anterior, Paniago, T.Sarmiento, Rocha e Nunes (2022), o ECS é um espaço fecundo para a aprendizagens da docência e de aproximação com o cotidiano da escola por meio de uma postura investigativa, problematizadora e crítica. Logo, a investigação na formação inicial de professores é [...] elemento importante para que as(os) futuras (os) professoras(res) “[...] possam melhor compreender os desafios interpostos e, então, desenvolver práticas alternativas e criativas, evitando, assim, se tornarem reprodutores de informações e de conhecimentos científicos produzidos por pessoas alheias ao seu contexto. (Paniago, T.Sarmiento, Rocha e Nunes, 2022, p.39).

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento desta pesquisa, registrada no comitê de ética, de abordagem qualitativa, utilizamo-nos como procedimento de coleta de dados, a nossa narrativa (auto)biográfica, bem como recolhemos as narrativas (auto)biográficas de 10 (dez) estagiárias(os) brasileiras(os) registradas em portfólios ou relatórios de estágio, que vivenciaram o estágio durante o confinamento de agosto de 2020 a 2021, quando reinicia as atividades de ECS no IFGoiano. As(os) estagiárias (os) serão identificadas(os) com a letra E de estudante, seguida de numeração de 1 a 10.

No caso de Portugal, as narrativas são de estagiárias que vivenciaram o primeiro confinamento (ano letivo de 2019-2020, no 2º semestre), e que realizaram estágio no ano letivo seguinte (2020-2021), com grandes constrangimentos provocados pela pandemia. Todavia, no presente recorte por questões de espaço, apresentaremos apenas as narrativas (auto)biográficas de estagiários(as) brasileiros(as) porquanto, daremos continuidade com os demais dados em outra produção.

Os dados aqui apresentados baseiam-se, portanto, nas narrativas (auto)biográficas, das pesquisadoras imersas na materialidade da pesquisa de sua práxis pedagógica sobre o ECS e nas narrativas (auto)biográfica, dos(as) estagiários(as). Um dos nossos pressupostos na pesquisa pedagógica, utilizando das narrativas como procedimento de recolha de análise do caminho percorrido, é que elas, além de possibilitar a reflexão sobre a trajetória de pesquisa, sobre a nossa práxis, elas são também formativas, porquanto, ao narrarem, as (os) envolvidas (os), relemoram as vivências e dão a elas novos significados.

Com Alarcão (2011), compreendemos que a escrita narrativa é um encontro conosco e com tudo que nos cerca, sendo reveladoras do modo como experimentamos o mundo. Abrahão (2004), por sua vez, pontua que a abordagem biográfica e a (auto)biográfica dos percursos de escolarização e formação dos sujeitos são assumidas como narrativas de formação e se inscrevem nesta abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo e (auto)formativo.

O processo de análise dos dados efetivou-se suportado nas fases de análise propostas por Bardin (2013): (1) a pré-análise; (2) a exploração do material, a organização e tratamento dos dados; (3) a inferência e a interpretação.

4. A APROXIMAÇÃO DO CONTEXTO PROFISSIONAL COM PESQUISA DURANTE O CONFINAMENTO DA PANDEMIA DA COVID-19: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS

Na organização dos resultados, conforme já exposto, optamos por, neste recorte, apresentar as narrativas (auto)biográficas de estagiárias (os) brasileiras (os), para em próxima produção arrolar as narrativas (auto)biográficas de estagiárias (os) portuguesas (es). Para tanto, inicialmente elucidaremos o itinerário formativo do ECS durante a Pandemia da Covid-19 desenvolvido no IFGoiano, para em seguida, apresentar as narrativas.

4.1 Os caminhos formativos com pesquisa no ECS durante o confinamento da pandemia da Covid-19

Apesar de a experiência recente com a formação inicial de professores a partir de 2009, com a implementação da Lei n.º 11.892/2008, que obriga os IFs a ofertarem cursos de formação de professores, há uma forte preocupação da gestão e dos formadores de professores do IF para a consolidação de processos formativos baseados na pesquisa, de modo que as (os) estagiárias (os) vivenciem amplas situações de aprendizagem docente em um processo de imersão ao contexto profissional de forma investigativa. Outrossim, vislumbramos a formação de novos docentes para a educação básica, a partir da construção de uma nova identidade profissional sem, entretanto, repetir as experiências das universidades.

Para auxiliar as(os) estagiárias(os) no processo de imersão investigativa na escola de educação básica, nossa primeira ação foi superar as nossas próprias fragilidades com o uso das ferramentas digitais e buscar alternativas didáticas que favoreçam o desenvolvimento da habilidade de pesquisa por parte dos estagiários.

Com efeito, a pandemia nos obrigou adotar novas metodologias que não eram utilizadas, requerendo novas aprendizagens tão necessárias, mas por vezes, por nós ignoradas. Mesmo que há décadas, vários teóricos tenham já se dedicado à defesa das TDIC no processo de ensino-aprendizagem de presenciais e a distância no ensino superior (Valente, Moran, 2003, 2018), foi de forma brusca e urgente que aprendemos a mobilizá-las no ensino remoto. Conforme Almeida (2020, p. 3) “Na urgência e na incerteza emocional, as professoras tiveram que mobilizar os conhecimentos para criar e gerir Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e usar outras tecnologias digitais que resultassem em efetivas aprendizagens.”.

Dessa forma, procuramos reinventar nossa práxis no ECS, de modo com que as(os) estagiárias(os) pudessem, mesmo que virtualmente, experimentar diversas alternativas de aprendizagem da pesquisa e compreenderem as distintas nuances que envolvem o complexo cotidiano de seu futuro contexto profissional.

Então, no contexto das disciplinas que ministramos aulas, especialmente as disciplinas de Pesquisa e Prática de Intervenção em Educação I e II, orientamos os estagiárias (os) para o desenvolvimento das atividades do ECS, conforme o seguinte itinerário formativo:

Quadro 1 – Itinerário formativo para imersão virtual à escola de forma investigativa

Atividades	Descrição
Seleção leituras para dar suporte ao processo de aproximação virtual de forma investigativa	Disponibilizamos no AVA e site que hospeda nosso grupo de pesquisa, vários textos acerca dos fundamentos da educação, metodologias de ensino, trabalho com projetos no ECS.
Elaboração de subsídios didáticos	Elaboramos dois produtos educacionais que consistem em sequência didáticas (em texto e vídeo) orientativas sobre como olhar a escolar de forma virtual, sobre procedimentos e instrumentos de recolha de dados, sobre o trabalho com projetos abordando diferentes estratégias didático-pedagógicas no ensino virtual. Criamos também um canal no Youtube com vídeos orientativos.
Orientação dos estagiários para a produção de roteiros para a realização do diagnóstico escolar	Os estagiários elaboraram em grupo, questões orientadoras versando sobre o processo ensino-aprendizagem de Ciências, Química e Biologia e seus intervenientes, tipo os elementos socioculturais, econômicos, políticos, organização e gestão da escola, recursos didáticos e sala de aula virtual em tempos de pandemia.
Orientação para o processo de recolha, tabulação e análise dos dados	Disponibilizamos vídeos e orientações sobre como organizar os dados e realizar a análise.
Orientação para a construção de projetos de ensino e investigação	Após os resultados os estagiários, sob a nossa orientação elaboram os projetos em grupo, porquanto, o desenvolvimento do projeto na escola, também pode ocorrer em grupo.
Orientação para a elaboração de portfólio com os resultados	O portfólio elaborado na disciplina, além de ser considerado como um momento de exercício da reflexão, da escrita, organização das ideias e construção da identidade de pesquisadores pelos estagiários, é um instrumento de avaliação.

Fonte: autores (2022).

Com efeito, toda a movimentação didático-pedagógica mobilizada por nós nas disciplinas resulta de nossa compreensão teórica e prática acerca da importância do ECS na formação inicial de professores, em que a prática de investigação exerce um papel de relevo para a análise das situações complexas dos processos educativos e todos os seus intervenientes. Nos ancoramos em Almeida e Pimenta (2014, p.29), ao asseverarem que “[...] para uma real aproximação com o futuro campo profissional é necessário que os estudantes levantem dados, observem a prática dos profissionais, reflitam, analisem, conceituem, busquem articular as teorias estudadas com as situações práticas”.

Por certo, no conjunto das narrativas verificamos várias aprendizagens, pois foi no ímpeto, de forma brusca, que os(as) estagiários(as), foram superando fragilidades e desenvolvendo novas habilidades, como lidar com os artefatos digitais, novas formas de organizar os tempos de estudar, planejar, viver. Flores et al. (2021) contribuem com esta reflexão ao pontuarem os efeitos da pandemia na aprendizagem de estudantes do ensino superior. Para as autoras, alguns estudantes que sinalizam terem se adaptado bem ao ensino remoto, destacam como contributos: menos gasto financeiro, ausência de deslocamento, autonomia na gestão do tempo, flexibilização da aprendizagem, mais liberdade e autonomia, e melhores resultados obtidos na avaliação. Para além, os autores relatam que os estudantes citam como positivo as possibilidades de assistirem as aulas gravadas.

Como já afirmamos, nós também formadoras, (res)significamos nossas práxis neste tempestuoso contexto. Também Almeida (2020) reconhece o quão foram necessárias mudanças, em sua prática como formadora de professores na pandemia da Covid-19 requerendo sua autoformação nas TDIC para se reconstruir em um período de adaptação face à nova realidade e que estudantes de licenciaturas desempenharam um papel ativo e dinâmico, frente aos desafios que lhes foram apresentados. Com efeito, a pandemia da Covid-19 obrigou-nos ao desenvolvimento de saberes científicos, pedagógicos para ensinar em um cenário regido pelas tecnologias, que incorporamos definitivamente em nossa práxis docente.

Graça, Silva e Ramos (2021), por sua vez, pontuam que

Isso implicou o desenho de atividades em que os alunos realizassem mais pesquisas, estudassem de uma forma mais autônoma, ativa e participativa através da interação com plataformas digitais nas aulas. A título de exemplo, começaram a trabalhar mais com o Youtube para consolidação de conhecimentos aprendidos nas aulas, com a Escola Virtuale, em muitos casos, com a utilização do Google Forms, do Google Classroom, do Moodle e Microsoft Teams.

Outrossim, destacamos que apesar dos desafios impostos pela pandemia da Covid-19, muitos de nós formadoras (es) fomos obrigadas (os) a (res)significar a nossa práxis e as (os) estagiárias (os) foram incitados a desenvolver a sua autonomia de estudo, caminhando para se tornarem protagonista no processo de construção de seu conhecimento, possibilidade extremamente contributiva para o desenvolvimento da postura de pesquisadores.

A partir do exposto, apresentaremos as narrativas de estagiárias(os) brasileiras(os), escritas em portfólios representando a aproximação com a escola de forma virtual e investigativa no contexto da pandemia da covid-19.

4.2 Aproximando de forma investigativa para conhecer e depois desenvolver a ação didática

Durante a aproximação à escola para o desenvolvimento do diagnóstico de forma virtual e colaborativa, mesmo não podendo fazer uma imersão completa, presencialmente, no contexto escolar, de modo a vivenciarem o movimento vivo das relações que se estabelecem neste ambiente, seja na correria dos estudantes ao chegarem à escola, seja nas brincadeiras e, até mesmo, confusões que ocorrem nos intervalos das aulas, seja na participação das reuniões de professores, conselho escolar, gestão, enfim, do processo de observação das práticas efetivas que ocorrem em sala de aula, em que podem observar os vários aspectos didático-pedagógicos do ensino-aprendizagem, foi notório, o quanto as (os) futuras(os) professora (res) ficaram animadas (os) com outras possibilidades de aprendizagens.

Quadro 2 – Olhando a escola de forma investigativa

Participante ⁴	Narrativa
E1	Foi uma experiência muito bacana! Incrível! Utilizamos o WhatsApp para estar entrando em contato com a professora da escola e também o Google Meet! Tivemos a oportunidade participar de reuniões online, aulas e fizemos entrevistas pelo Google Meet; também aplicamos um questionário pelo Google Form. com os alunos
E2	Foi uma experiência incrível, usamos Instagram, usamos Google Form. Usamos um questionário com perguntas objetivas, tanto para o professor quanto para os alunos.
E3	Para o desenvolvimento do diagnóstico, inicialmente definimos os objetivos e questões. Tivemos como objetivo identificar como os professores ensinaram na pandemia, quais os desafios enfrentaram.
E4	O diagnóstico foi de muito aprendizado, pois o grupo compartilhou de ideias juntamente com a supervisora e fizemos um diagnóstico maravilhoso onde todos colocaram suas ideias em ação
E5	Entrevistamos o professor supervisor por meio de um Formulário, contendo perguntas norteadoras acerca do Regime Especial de Aulas Não-Presenciais (CPMG); analisamos o Projeto Político Pedagógico da instituição; aplicamos Questionário via Google Form. com os alunos
E6	Realizamos um diagnóstico com 86 alunos Google Form. e entrevistamos professores via (Google Meet).
E7	O desenvolvimento do diagnóstico foi através da entrevista com os professores e questionário com os alunos; obtivemos as respostas de 31 professores e 64 alunos
E8	Foi muito bom desenvolver o diagnóstico, percebemos que mesmo em pandemia, podemos utilizar as tecnologias a nosso favor; com cuidado, e colaboração, conseguimos ótimos resultados.
E9	Fizemos entrevista com o professor supervisor, tendo como direção, aspectos gerais da escola - Sistema de avaliação, Recuperação, Conselho de classe, Relação escola-aluno; ensino e aprendizagem.

Fonte: Autoras, 2022.

⁴ As falas foram selecionadas de forma aleatória, sendo representativas dos demais.

É notório o encantamento em face das aprendizagens da docência, principalmente em termos de uso de diversos artefatos, ferramentas e procedimentos de pesquisa, porquanto, eles mobilizaram várias ferramentas digitais no processo de recolha dos dados junto aos alunos e professores, se apropriando tanto das ferramentas, quanto dos procedimentos, enfim, técnicas de pesquisa. Ademais, destacaram que os professores supervisores também desenvolveram várias aprendizagens de forma aligeirada para ofertarem o processo ensino-aprendizagem, de forma virtual no ensino remoto e identificaram a forma como a escola se movimentou durante pandemia, conforme indicado no quadro 3.

Quadro 3 – Observando o movimento da escola e das(os) professoras(es) durante o confinamento da pandemia da Covid-19

Participante	Narrativa
E1	Vimos que os professores se adaptaram ao ensino remoto, usando das ferramentas digitais para continuarem o trabalho, e estão dando o melhor que podem para contribuírem com o aprendizado dos alunos.
E2	Foi possível conhecer a escola, o trabalho dos professores e ver que, estão superando na medida do possível, pois há uma grande carência dos alunos com relação a acesso à internet e a equipamentos eletrônicos com celular e computadores.
E3	Par alguns docentes, não foi ofertado nenhum treinamento, assim do total de 31 participantes 24% não tiveram treinamentos, 76% disseram que tivera treinamento e houve inclusive alguns que ressaltaram que tiveram que aprender sozinhos ou com alguma ajuda de colegas
E4	A escola fazia campanhas para adquirir cestas básicas, tais como arrecadação de celulares, realizando aulas de reforço e imprimindo atividades para levar na residência dos alunos.
E5	O diagnóstico mostrou como a escola vem agindo em relação ao ensino remoto, entendendo quais as dificuldades que alunos vem encontrando com este tipo de ensino.
E6	Permitiu conhecer um pouco sobre a escola e as suas formas de conduzir trabalhos durante a pandemia. Que os alunos estão sobrecarregados, com vários conteúdos.
E8	Um dos aspectos negativos do ensino remoto apresentado pelo professor é o sentimento de “solidão” durante as aulas, tendo como motivo a falta de participação dos alunos, durante a explanação dos conceitos
E9	Percebemos que apesar de carência de material e financeiro, as escolas fizeram seu melhor para que não deixassem os alunos sem conteúdo e carentes de aulas, então utilizaram meios como WhatsApp, google met. e etc.
E10	Um dos problemas na questão das aulas durante a pandemia é o acesso as aulas pelos alunos. Muitas vezes encontra-se dificuldades por conta da família, pela falta de suporte dos pais/responsáveis

Fonte: Autoras, 2022.

Assim, os (os) futuras (os) professores relataram que tal como elas (eles,) também as (os) professoras(es) supervisoras (es) aprenderam em um período aligeirado a lidar com várias ferramentas digitais para operar o ensino-aprendizagem, mobilizando: Google Classroom, Hangout Meet, Zoom, Teams, Sway, Flipgrid, Youtube, Instagram, Whatsap, canais interativos de TVs, entre outras ferramentas como subsídios didáticos no ensino-aprendizagem.

Ademais, a inserção virtual possibilitou conhecerem várias das nuances e complexidades que influenciam os processos de ensino-aprendizagem, indicadores de como a escola se movi-

mentou mesmo sem a presença física dos seus atores, bem como as ações desenvolvidas para auxiliar os estudantes que possuíam dificuldade de acesso as aulas virtuais, como o desenvolvendo de projetos para apoio social, aulas de reforço, organização de materiais para acompanhamento das aulas.

Para além, outras nuances foram observadas como a solidão enfrentadas pelos estudantes e professores em face da ausência de contato físico, das relações afetivas estabelecidas no ensino presencial. De modo geral, os estagiários perceberam que os alunos ficaram sobrecarregados com alta dosagem de atividades e conteúdos a desenvolverem durante a pandemia, sinalizando que compreendem os diversos aspectos que interferem no processo de ensino-aprendizagem do estudante da educação básica.

Com efeito, as(os) estagiárias(os) desenvolveram habilidades de problematização, questionamento, análise, reflexão, imprescindíveis à realização do ECS baseado na pesquisa. Souza e Ferreira (2020, p.13) contribuem ao afirmarem que “Nosso argumento é o de que o estágio supervisionado formatado como ensino remoto potencializa a vivência etnográfica no ambiente virtual, bem como a interação professor formador/supervisor/estagiário no contexto da educação básica.”

Ademais, podemos afirmar que o estágio, seja de forma virtual ou presencial, é espaço fértil para o desenvolvimento de atividades investigativas, de forma com que os futuros professores possam analisar as nuances que envolvem os processos de ensino-aprendizagem à luz dos conhecimentos estudados no curso. Uma perspectiva que, conforme Dauanny, Lima e Pimenta (2019, p,15), “[...] identifica o estágio como atitude investigativa, que envolve reflexão e investigação sobre os problemas da atividade docente com vistas à sua transformação”. Com isso, para as autoras, o estágio torna-se um espaço de produção de conhecimento, envolvendo teoria, prática e reflexão.

Neste itinerário formativo, o apoio e a colaboração entre os futuros professores de Ciências para o desenvolvimento das atividades foram fundamentais, porquanto elas foram realizadas em grupos, de modo com que partilharam entre si, as dúvidas, as inquietações, os achados, para em segundo momento, socializarem na sala de aula e no portfólio. Isso fica notório, principalmente na forma de explicitarem em suas narrativas, o “nós”, ao invés, do “eu”.

De modo colaborativo partilharam as aprendizagens, as angústias e identificaram elementos primordiais que envolvem e ensino-aprendizagem, tais como o contexto dos alunos, as dificuldades que enfrentam, onde a escola está localizada. Em uma situação análoga ao que pontuam Pimenta e Lima (2017, p.104), “Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe uma especial atenção às particularidades e às interfaces da realidade escolar me sua contextualização na sociedade”. Enfim, as autoras pontuam a importância e necessidade de que os estagiários conheçam os determinantes, históricos, econômicos, políticos e culturais da realidade em que a escola está inserida. Isso se potencializa, quando se desenvolve o estágio de forma investigativa.

Após conhecerem algumas das nuances, desafios, ambiguidades que envolvem o cotidiano escolar e os processos de ensino-aprendizagem, as (os) estagiárias (os) elaboraram também em grupo, um projeto de ensino e investigação, fundamentando-se nas teorias estudadas e indicando elementos didático-pedagógicos para auxiliar os professores supervisores na orientação dos projetos de intervenção durante o ECS.

Quadro 4 – Definindo os projetos de intervenção

Participante	Narrativa
E2	Sabendo que os alunos na pandemia foram prejudicados pela falta de aulas experimentais de Ciências, tivemos a ideia de construir um laboratório virtual
E3	Durante a elaboração dos projetos, estudamos teóricos da educação, procuramos fazer a inter-relação entre a teoria e a realidade escolar; percebemos mazelas da escola; a partir de então, elaboramos um projeto de intervenção, cujo objetivo é suprir as carências levantadas no diagnóstico.
E5	O desenvolvimento do projeto nos motiva a buscar melhorias para a sala de aula, para o ensino e nos ensina a como desenvolver uma pesquisa.
E6	Pensamos em utilizar as metodologias ativas, como sala de aula invertida e trabalhar com projetos para ensinar Ciências.
E7	Creio que trabalhar com projetos seja um passo importante sobre como aprender a ser um bom pesquisador.
E8	Nosso grupo elaborou um projeto utilizando o Kahoot para ensinar Ciências.
E10	Através dos projetos despertamos o gosto pela pesquisa, procuramos fazer a diferença nas escolas, buscando formas diferentes para ajudar cada vez mais os alunos que enfrentam dificuldades com aprendizagem. Pensamos em trabalhar com diferentes métodos para ensinar Ciências, explorando ferramentas digitais.

Fonte: Autoras, 2022.

De modo geral, algumas temáticas foram abordadas nos projetos com: o uso de aplicativo de celular para aulas experimentais de ciências; o uso do Kahoot no ensino de Química; Estratégias didáticas para facilitar a aprendizagem dos conteúdos de Ciências para o Ensino Fundamental em REANP; o uso das metodologias ativas no ensino de Ciências; e laboratório virtual para o ensino de Química.

Por certo, o trabalho com projetos de ensino e investigação no estágio é um caminho fecundo para a construção da identidade dos futuros professores como pesquisadores, isto é que já constatamos (Paniago *et al*, 2020). Também nos reportamos a Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) e Lima e Pimenta (2017, p.189) ao asseverarem que o ECS, por meio de projetos e com pesquisa pode estimular os estagiários ao desenvolvimento de posturas investigativas, atitude de autonomia e de criatividade dos estagiários, uma vez que oportuniza a descoberta de possibilidades de intervenção para a sua formação, bem como para as escolas.

Com efeito, as ações formativas envolvendo a preparação e a realização do diagnóstico com o uso de diversos instrumentos e procedimentos de recolha de dados e a elaboração do projeto de ensino e investigação envolvem estudo, análise, problematização e busca de soluções a

serem experimentadas em sala de aula, mesmo que de modo virtual, enfim, engloba a formação com, como e para pesquisa.

Nesse processo, reconhecemos a importância do aporte teórico acerca de metodologia da pesquisa, como de métodos de ensino e avaliação e procuramos discutir em sala de aula e indicar leituras para que os estagiários pudessem aprofundar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável o efeito perverso da pandemia da Covid-19 nos tempos de viver, trabalhar e estudar dos(das) brasileiros(as), dos(das) portugueses(as) e do mundo, bem como nos processos educativos, incidindo em todos os níveis. Os impactos decorrentes deste período incomparável da sociedade planetária, atacou principalmente crianças, jovens e adultos de classes menos favorecidas economicamente, em face da dificuldade de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, da impossibilidade de aquisição de ferramentas digitais para o acesso ao ensino virtual, dentre outras mazelas, um cenário que também ressoou nos processos formativos do ECS.

Sem dúvida, não podemos silenciar esse movimento violento pandêmico em nossa história, rompendo com elementos importantes no cenário social, econômico e educacional. Todavia, ao sermos afastados das fecundas interlocuções sociais de forma presencial, e mergulhados de forma instantânea no ensino-aprendizagem virtual mediado pelas ferramentas digitais e plataformas virtuais, sem tempo para preparação e planejamento adequado, aprendemos a aprender a (res)significar a nossa práxis.

O que pudemos constatar é que, apesar dos efeitos perversos da pandemia nos processos educativos do estágio, conseguimos superar algumas fragilidades, uma vez que foi notório o olhar investigativo, reflexivo, analítico dos estagiários sobre as diversas facetas a que a escola foi submetida no processo de ensino remoto e, sobretudo, pelos vários procedimentos e instrumentos de recolha de dados, utilizados no processo de diagnóstico.

Ademais, há que termos em conta que, apesar de a experiência recente dos Institutos Federais com a formação de professores e dos desafios enfrentados decorrentes disto, estamos caminhando para a constituição de uma identidade própria, de modo com que nos baseamos em experiências inovadoras de estágio com pesquisa das universidades, sem contudo, repeti-las, porquanto, partimos de um cenário singular, impar, em que temos um campo fértil, podendo utilizar o próprio ensino médio como espaço de materialidade de práticas de ECS de forma investigativa.

6. REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (Auto)Biográfica – Tempo, Memória e Narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Aventura (Auto) Biográfica: teoria & empiria.** (pp. 201-224). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** (8ª ed.) São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, M^a Isabel.; PIMENTA, Selma. Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente.** São Paulo: Cortez, 2014.

ALMEIDA, Maria Claudice Rocha. Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em período de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, (10,) e024827, (pp 1-20), 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24827>.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e as tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.3, p. 57-82), set./dez, 2012. Disponível em: http://www.waltenomartins.com.br/pmd_aula1_art01.pdf. Acesso em: 10/03/2022.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: André M. (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de professores.** (pp.17-34). Campinas, SP: Papyrus, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 5ª ed. Lisboa: Edições 70, Lda, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 22/06/2022.

_____. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em 10/07/2022.

_____. Resolução CNE/CP nº 02 de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial [da] União, Brasília, 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/09/2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020. D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, p. 32. Disponível

em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio-de-2020-259412931>. Acesso em: 20/02/2022.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 20/02/2022.

DAUANNY, Erika. Barroso., LIMA, M^a. Socorro. L. ; PIMENTA, Selma. Garrido. A produção teórico-prática sobre o estágio na formação do professor - uma revisão crítica. **Revista Interdisciplinar Sular**, v. 3, 2019. Disponível em <https://revista.uemg.br/index.php/sular/article/view/4274>. Acesso em 20/02/2024.

FLORES, M^a. Assunção. Contributos para (re)pensar a formação de professores. In: CNE (Ed.) Lei de Bases do Sistema Educativo. **Balço e Prospetiva**, v. II, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017, p.773-810.

FLORES, M^a Assunção.; VIEIRA, Flávia.; SILVA, J. L.; ALMEIDA, J. Integrating research into the practicum: Inquiring into inquiry-based professional development in post-Bologna Initial Teacher Education in Portugal. In. M. A. Flores ; T. Al-Barwani (Eds.) **Redefining Teacher Education for the post-2015 Era: Global Challenges and Best Practice**, New York: Nova Science Publisher, 2016, p.109-124.

FLORES, M^a Assunção; SWENNEN Anja. The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education, **European Journal of Teacher Education**, 2020. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2020.1824253>. Acesso em 20/02/2024.

FRANCO, M^a. Amélia. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, Evandro. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. In: Barbosa, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: UNESP, 2006.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela. S. de; ALMEIDA, Whasgthon, A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GRAÇA, Vania; SILVA, Cátia; RAMOS, Altina. Ensino em tempos de pandemia: alguns desafios e olhares dos professores. **Temas&Matizes**, Cascavel, 14 (25).. Jan/dez.Ahead of Print. Pró-reitoria de Graduação da Unioeste, 2020.

LUZ, Angélica Ramos da; BEGO, Amadeu Moura. Caminhos para a reestruturação da supervisão de estágios curriculares: proposição de um modelo teórico-prático para fundamentar a atuação de professores supervisores de ciências. **Ensaio :Pesquisa em Educação e Ciências**. Belo Horizonte, v.24 n.e36868, 2022. Disponível em <https://www.scielo.br/j/epec/a/ZWCLbR4rLtX9vxjQQGSv7KM/>. Acesso em: 05/04/2023.

MORAN, José Manuel. **Educação inovadora presencial e a distância**, 2003. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/inov.pdf. Acesso em: 05/04/2020.

PANIAGO, Rosenilde. N.; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone. A. da ; NUNES, Patrícia. G. Estágio com pesquisa em cursos de formação inicial de professores em um Instituto Federal de Educação. Formação docente - **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**, v.14, n.30, p. 35–47, 2022. <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v14i30.588>

PANIAGO, Rosenilde. N.; SARMENTO, Teresa. J. . O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. **Revista educação em questão (ONLINE)**, v. 53, p. 76-103, 2015.

PANIAGO, Rosenilde. N.; SARMENTO, Teresa. J.; NUNES, Patrícia. G. **Estágio Curricular Supervisionado docente Baseado na Pesquisa: de bates Lusobrasileiros**. Editora Unijuí, 2021.

PANIAGO, Rosenilde.N; SARMENTO, Teresa,; ROCHA, Simone. O Estágio Curricular Supervisionado e o Programa Brasileiro de Iniciação à docência: Convergências, Tensões e Contributos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n.2, p. 33-58, 2017. <https://doi.org/10.21814/rpe.10228>.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; NUNES, Patrícia Gouvêa; CUNHA, Fátima Suely Ribeiro; SALES, Paulo Alberto da Silva; SOUZA, Calixto Junior de. Quando as Práticas da Formação Inicial se Aproximam na e pela Pesquisa do Contexto de Trabalho dos Futuros Professores. **Ciência & educação (ONLINE)**, v. 26, p. 1-17, 2020.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação e realidade**, v. 42, p. 771-792, 2017.

PIMENTA, Selma. Garrido. LIMA, M^a. S. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SARMENTO, Teresa. Contributos do estágio, numa rede colaborativa, para a construção profissional. In: PANIAGO, Rosenilde; SARMENTO, Teresa; Nunes, Patrícia (Org). **Estágio Curricular Supervisionado docente Baseado na Pesquisa: debates Lusobrasileiros** IFRG. 2021, p. 41-60.

SARMENTO, T.,; ROCHA, Simone. Narrativas Sobre O Estágio na Formação de Professores no Brasil e em Portugal. **Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación**, ext. (6). p. 382-388, 2017. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2888>. Acesso em: 05/03/2024.

SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da; PANIAGO, Rosenilde N. Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v.14, n. 30, p. 152-177, out./dez, 2018. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4365/3493>. Acesso em: 05/03/2024.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo Souza, FERREIRA, Lúcia Gracia. A prática como componente curricular: (re)indagações para a formação docente. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v.5, n.34, p. 195-210. Edição Especial, 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5505/4183>. Acesso em: 29/11/2022.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo Souza. MARTINS, Angela Maria Gusmão Santos. Estágio supervisionado nos cursos de licenciatura: pesquisa, extensão e docência. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v.8, n.13, p. 143-156, 2012. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/711/597>. Acesso em: 03/04/2022.

SOUZA, Ester, M. F.; FERREIRA, Lúcia Gracia Ferreira. Ensino Remoto Emergencial e o Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura no Cenário da Pandemia Covid 19. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n. 32, p.e-14290, jan./dez. Disponível em <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14290>. Acesso em: 03/01/2024.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 26-42.

VIEIRA, F., et al. O papel da Investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In: **Anais. Congresso internacional galego-português de psicopedagogia**, 12, (pp.2641 – 2655), Braga: Atas, 2013.

VIEIRA, F.; FLORES, M., ALMEIDA, M. J. Avaliando o modelo de estágio dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho: entre a qualidade desejada e a qualidade percebida. **Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v.22, n 2, p. 231-247, mai./ago, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/29962>. Acesso em: 03/04/2023.

VIEIRA, Flávia. Entre a reprodução e transformação: a investigação como prática pedagógica na formação de professores. In: Flores, M.A; Moreira, M.A.; Oliveira, L. R. **Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores**. 2 ed. Portugal, Ramada: Edições Pedagogo, LDA, p. 141-152, 2017.

ZEICHNER, K. M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: Diniz-Pereira, J. E ; Zeinchner, K. M.. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 67-94.