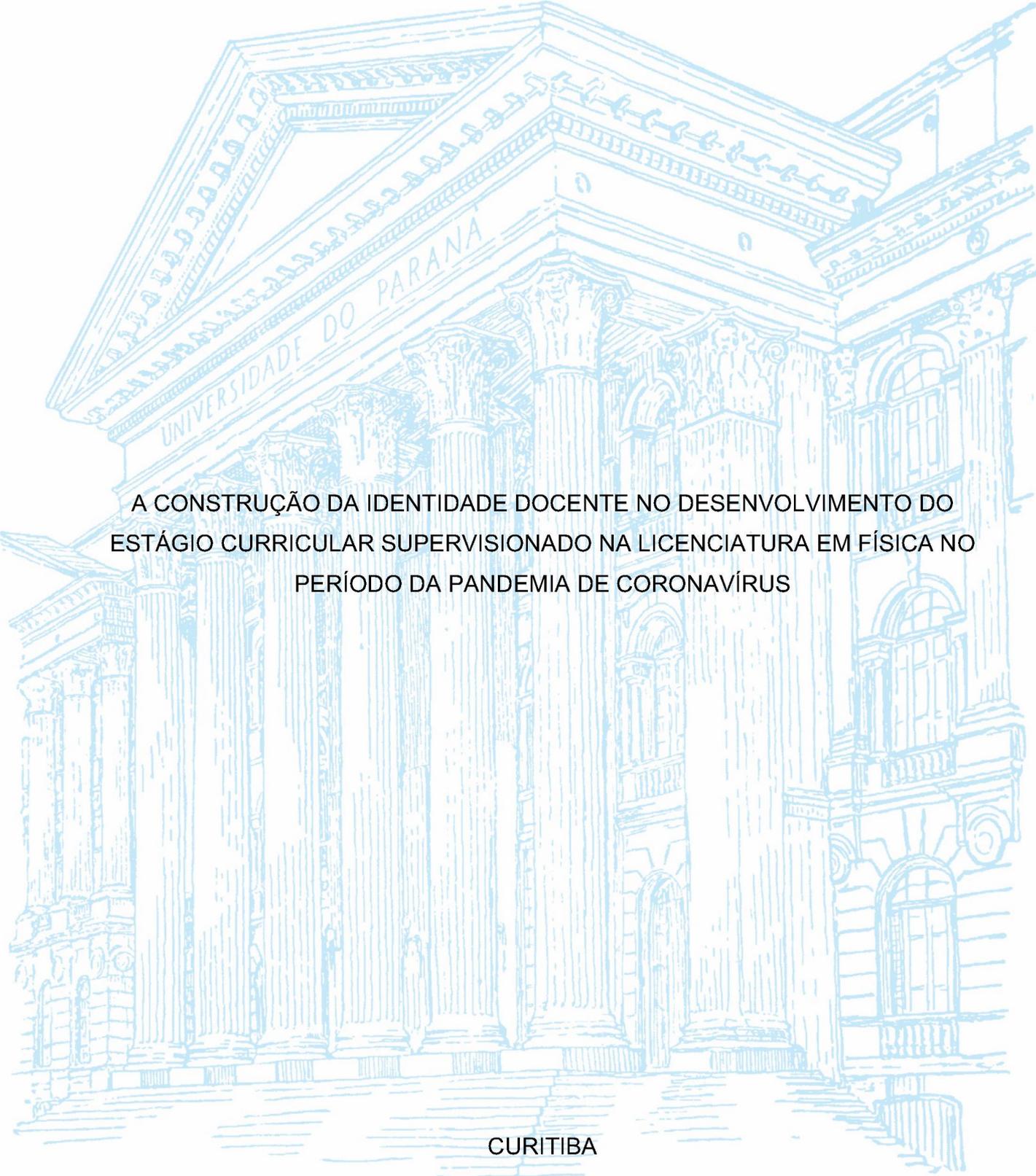


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAROLINE DORADA PEREIRA PORTELA



A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO DO
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM FÍSICA NO
PERÍODO DA PANDEMIA DE CORONAVÍRUS

CURITIBA

2024

CAROLINE DORADA PEREIRA PORTELA

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO DO
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM FÍSICA NO
PERÍODO DA PANDEMIA DE CORONAVÍRUS

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanilda Higa

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Portela, Caroline Dorada Pereira.

A construção da identidade docente no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura em Física no período da pandemia de Coronavírus / Caroline Dorada Pereira Portela – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Ivanilda Hilga

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Física – Estudo e ensino. 3. Ensino a distância. 4. Licenciatura – Estudo e ensino (Estágio). I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **CAROLINE DORADA PEREIRA PORTELA** intitulada: **A construção da identidade docente no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura em Física no período da pandemia de Coronavírus**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Julho de 2024.

Assinatura Eletrônica
15/08/2024 10:38:46.0
ALISSON ANTONIO MARTINS
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
15/08/2024 13:00:18.0
LEIA DE CASSIA FERNANDES HEGETO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
21/08/2024 14:43:08.0
LUCIANA BAGOLIN ZAMBON
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA)

Assinatura Eletrônica
21/08/2024 19:07:29.0
CÍNTIA DE SOUZA BATISTA TORTATO
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PARANÁ)

Dedico este trabalho aos meus filhos Richard e Isabela.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e por permitir que eu chegasse até aqui.

Ao meu marido Christian e aos meus filhos Richard e Isabela por todo apoio e compreensão nos momentos das minhas ausências. Minha vida é muito mais feliz por ter vocês ao meu lado!

Aos meus pais, Nanci e Julio, e aos meus sogros Mariliza e Nivaldo, que mesmo distantes sempre me incentivaram e intercederam por todo o processo. Por todas as vezes que ajudaram com a logística familiar, muito obrigada.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Cultura, Escola e Docência em Ciências da Natureza (GEPCED-CN) - Amanda, Debora, José, Karine, Sheila, Silmara, Solidalva - pelas contribuições e discussões nas reuniões do grupo. Aprendi muito com todos vocês e sou muito grata por participar deste grupo. Agradeço de maneira especial à Stefany que me ajudou na reta final de conclusão do texto desta tese, compartilhando das angústias e das conquistas neste processo.

Às professoras Léia de Cassia Fernandes Hegeto e Luciana Bagolin Zambon pelas reflexões e contribuições na qualificação deste trabalho.

À professora Ivanilda Higa, minha orientadora desde o mestrado, com quem aprendi muito e continuo aprendendo. Obrigada por ter acreditado em mim e me apoiado quando eu mesma achei que não teria condições para concluir esta pesquisa. Obrigada pela sua paciência e compreensão em todos os momentos desta caminhada.

Aos licenciandos e à licencianda que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, possibilitando refletir sobre seus processos formativos no curso de licenciatura em Física.

Ao Instituto Federal do Paraná, através de sua política de capacitação e aperfeiçoamento, pela possibilidade de afastamento integral durante os dois últimos anos de curso para a realização desta pesquisa. Aos colegas do Campus Paranaguá pela compreensão, apoio e incentivo.

RESUMO

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, tem por objetivo principal analisar as implicações do Estágio Curricular Supervisionado durante o isolamento social no período da pandemia de Coronavírus na construção da identidade docente e na formação de licenciandos em Física, sendo os objetivos específicos: i) categorizar os tipos de identidade docente mobilizados no contexto do Estágio Curricular Supervisionado no período da pandemia de Coronavírus; ii) investigar e compreender os impactos que o ensino remoto durante a pandemia de Coronavírus trouxe para o Estágio Curricular Supervisionado de licenciandos em Física e iii) analisar as implicações para a formação docente na licenciatura em Física a partir do Estágio Curricular Supervisionado no período da pandemia de Coronavírus. A pesquisa empírica foi realizada com licenciandos que desenvolveram todas as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado durante o período de isolamento social na pandemia de Coronavírus, por meio do ensino remoto. Foram analisadas as transcrições de entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco licenciandos em Física e as produções escritas desenvolvidas por esses licenciandos durante as disciplinas de Estágio Supervisionado em ensino remoto. Os resultados foram organizados e apresentados em seis eixos de análise: a) identidade pessoal e escolarização básica; b) opção pelo curso de licenciatura; c) o curso de licenciatura; d) escola e ensino de Física; e) estágio supervisionado de docência no ensino remoto; e) ser professor(a). Todos os licenciandos apresentaram elementos de Identidade Profissional relacionada ao Estágio Supervisionado de docência no ensino remoto, dando relevo aos conhecimentos e habilidades específicos da profissão, principalmente no que se refere ao domínio do conteúdo de Física. Na percepção dos entrevistados, o Estágio Supervisionado em contexto remoto foi repleto de desafios e limitações como, por exemplo, a pouca interação com os estudantes nas aulas síncronas com utilização do *Google Meet*, o tempo reduzido das aulas remotas com as turmas de Ensino Médio e a necessidade de adequar-se à metodologia e conteúdos propostos pelo professor supervisor, tendo pouco espaço para exercer seu protagonismo docente. Após a realização dos estágios, todos os entrevistados apontam a necessidade de experiência em sala de aula para se sentirem como professores, ressaltando a importância das interações e vivências no contexto escolar como elementos constituintes da formação e da identidade docente.

Palavras-chave: identidade docente; estágio curricular supervisionado; licenciatura em Física; pandemia.

ABSTRACT

The present research, of a qualitative nature, aims to analyze the implications of the Supervised Curricular Internship during the social isolation period in the Coronavirus pandemic on the construction of teaching identity and the training of Physics students. The specific objectives are: i) to categorize the types of teaching identity mobilized in the context of the Supervised Curricular Internship during the Coronavirus pandemic; ii) to investigate and understand the impacts that remote teaching during the Coronavirus pandemic has brought to the Supervised Curricular Internship of Physics students and iii) to analyze the implications for teaching formation in the Physics degree from the Supervised Curricular Internship during the Coronavirus pandemic. The empirical research was carried out with students who completed all the courses of the Supervised Curricular Internship during the period of social isolation in the Coronavirus pandemic, through remote teaching. Transcriptions of semi-structured interviews conducted with five Physics students and the written works developed by these students during the Supervised Internship courses in remote teaching were analyzed. The results were organized and presented in six analysis axes: a) personal identity and basic schooling; b) choice for the teaching degree program; c) the teaching degree program; d) school and teaching of Physics; e) supervised teaching internship in remote teaching; f) being a teacher. All the students presented elements of Professional Identity related to the supervised teaching internship in remote teaching, emphasizing the specific knowledge and skills of the profession, especially regarding the mastery of Physics content. According to the interviewees, the Supervised Internship in a remote context was full of challenges and limitations such as the little interaction with students in synchronous classes using Google Meet, the reduced time of remote classes with high school classes, and the need to adapt to the methodology and content proposed by the supervising teacher, having little room to exercise their teaching autonomy. After the internships, all interviewees highlight the need for classroom experience to feel like teachers, emphasizing the importance of interactions and experiences in the school context as constituent elements of teaching formation and identity.

Keywords: teaching identity; supervised internship; degree in Physics; pandemic.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teses e dissertações sobre estágio supervisionado remoto.....	42
Quadro 2: Categorias de análise da identidade	49
Quadro 3: Os quatro processos identitários típicos.....	50
Quadro 4: Teses e dissertações sobre identidade docente de professores de Física	61
Quadro 5: Objetivos das pesquisas das teses e dissertações sobre identidade docente de professores de Física	62
Quadro 6: Centralidade das temáticas de pesquisa das teses e dissertações sobre identidade docente de professores de Física	63
Quadro 7: Referenciais teóricos para identidade docente nas teses e dissertações sobre identidade docente de professores de Física	63
Quadro 8: Trabalhos encontrados sobre o Estágio Supervisionado na licenciatura em Física com identidade docente como tema de pesquisa.	66
Quadro 9: Quantitativo de autores por estado brasileiro	67
Quadro 10: Referenciais teóricos e conceitos de identidade docente nos trabalhos selecionados.....	71
Quadro 11: Síntese sobre identidade pessoal e a escolarização básica dos licenciandos ...	95
Quadro 12: Tipos de identidade docente por eixo de análise	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Contexto em que os participantes das pesquisas estão inseridos.....	59
Tabela 2: Área de formação/atuação dos participantes das pesquisas.	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tipos de identidade docente mobilizadas nas falas dos licenciandos.....	138
Gráfico 2: Identidades docentes no estágio supervisionado de docência no ensino remoto.	141
Gráfico 3: Identidades docentes dos próprios licenciandos no estágio supervisionado de docência remoto.	142

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação
CTSA - Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN-FP - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica
ECS - Estágio Curricular Supervisionado
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
EPEF - Encontro de Pesquisa em Ensino de Física
GEPCED-CN - Grupo de Estudos e Pesquisa Cultura, Escola e Docência em Ciências da Natureza
HQ - História em quadrinhos
ID - Identidade docente
IFPR - Instituto Federal do Paraná
OMS - Organização Mundial da Saúde
ONG - Organização Não Governamental
PCC - Prática como Componente Curricular
PIBIC - Programa de Iniciação Científica
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PRP - Programa Residência Pedagógica
PTE - Planos de Trabalho Emergencial
RDE - Regime Didático Emergencial
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TD - Tecnologias digitais
UFPR - Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

<u>CONSIDERAÇÕES INICIAIS: UM POUCO DE MIM... PROFESSORA, ESTUDANTE, MÃE E MULHER.....</u>	16
<u>1. INTRODUÇÃO</u>	23
<u>2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO</u>	29
2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	29
2.2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	32
2.3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A CULTURA ESCOLAR.....	37
2.4 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E O ENSINO REMOTO.....	39
2.4.1 PESQUISAS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO ENSINO REMOTO	41
<u>3. IDENTIDADE DOCENTE E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO</u>	46
3.1 PARA COMEÇAR: O QUE É IDENTIDADE?.....	46
3.2 IDENTIDADE: UM PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO	47
3.3 IDENTIDADE DOCENTE	51
3.3.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	54
3.4. IDENTIDADE DOCENTE E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	56
3.4.1 PESQUISAS SOBRE IDENTIDADE DOCENTE NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE DOCÊNCIA EM FÍSICA.....	58
<u>4. PERCURSO METODOLÓGICO E CONTEXTO DA PESQUISA</u>	73
4.1 PESQUISA QUALITATIVA	73
4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	75
4.2.1 AS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE DOCÊNCIA	77
4.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	80
<u>5. ANÁLISES E DISCUSSÕES</u>	85

5.1 IDENTIDADE PESSOAL E ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA.....	86
5.1.1 SÍNTESE SOBRE A IDENTIDADE PESSOAL E A ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA.....	94
5.2 OPÇÃO PELO CURSO DE LICENCIATURA.....	97
5.3 O CURSO DE LICENCIATURA.....	102
5.4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE DOCÊNCIA NO ENSINO REMOTO	112
5.5 ESCOLA E ENSINO DE FÍSICA.....	121
5.6 SER PROFESSOR(A)	129
5.7 SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS.....	135
<u>6. CONCLUSÕES</u>	<u>143</u>
<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>149</u>
<u>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</u>	<u>159</u>
<u>APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA</u>	<u>162</u>
<u>APÊNDICE C – EMENTA DAS DISCIPLINAS ESTÁGIO SUPERVISIONADO III E IV</u>	<u>163</u>

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: UM POUCO DE MIM... PROFESSORA, ESTUDANTE, MÃE E MULHER.

Escrevo estas páginas iniciais no dia 08 de março de 2023.

Dia Internacional da Mulher.

Ao iniciar este texto contando um pouco de mim, parto da ideia sinalizada por Nóvoa (1992a) de que é impossível separar o *eu* pessoal do *eu* profissional. Quando comecei a estudar sobre identidade docente, as leituras que eu fazia também me levavam a refletir sobre a construção da minha própria identidade e por isso considero importante falar um pouco sobre quem sou, de onde vim, minha trajetória acadêmica e profissional, um pouco da minha história de vida.

Sou a filha mais velha da minha família. Meus irmãos Giovanni e Alexandre são, respectivamente, três e doze anos mais novos do que eu. Meus pais sempre incentivaram o estudo e mesmo com dificuldades financeiras, estudei em excelentes escolas particulares de Curitiba. Tenho muitas lembranças boas das escolas da educação básica. Os primeiros anos do Ensino Fundamental foram cursados em uma pequena escola do bairro e até hoje tenho contato com a minha primeira professora, Márcia, que me ensinou a ler e a escrever. Lembro também que nessa época brincava de ser professora com meu irmão do meio, escrevia com giz na parte interna da porta do guarda-roupas e ele aprendeu a ler com 4 anos. Na terceira e na quarta séries eu gostava de ser auxiliar das professoras da minha escola, quando conseguia ir para escola no contraturno me sentia importante no papel de professora, auxiliando a professora regente da pré-escola.

Ao ingressar na 5ª série, mudei para uma escola na região central da cidade. Escola grande e com muitos alunos. No início tive dificuldades em me adaptar, mas sempre fui muito dedicada aos estudos e aos poucos fui aprendendo a lidar com os desafios de estar em uma escola desse porte. Lembro muito do professor de Matemática, Marcos, que apresentava os conteúdos de uma maneira tão descontraída que era muito divertido estudar. Eu gostava de ajudar os colegas mais próximos e penso que isso também me ajudava a estudar e compreender melhor os conteúdos.

Tenho guardadas as menções honrosas de melhor aluna naquela época (minha mãe que guardou e me entregou há algum tempo).

Na 8ª série, mudei de escola novamente, voltei a estudar em uma grande escola do bairro. Uma escola católica e tradicional na região que depois tornou-se também meu primeiro local de trabalho como professora. Tenho lembranças de muitos professores dessa época e do Ensino Médio também. Professor Cilmar (Língua Portuguesa), professora Cintia (História), professor Claudio (Língua Portuguesa), professor Sinuê (Matemática), professora Flávia (Matemática), professor Nérís (Física). Embora gostasse muito de estudar e sempre tivesse um bom desempenho escolar, cursar uma licenciatura não estava nas minhas opções. Particularmente, foi bem difícil definir o curso para realizar o vestibular. Com a convicção de que ingressaria na Universidade Pública, prestei um único vestibular ao final do Ensino Médio e foi uma decepção muito grande não ter conseguido aprovação.

Não me lembro muito bem, mas acho que fiquei um ano sem estudar. Meu pai me arrumou um emprego como vendedora em uma loja de materiais de construção e assim eu fiquei por um tempo. Então, realizei o vestibular de inverno de uma Universidade particular no meio do ano e fui aprovada, mas me angustiava muito o fato dos meus pais terem que pagar uma faculdade depois de tantos anos pagando escolas particulares. Tranquei a matrícula após um semestre e fiz novo vestibular na Universidade Federal do Paraná, agora para o curso de Licenciatura em Física. Eu sempre gostei de Matemática, tinha facilidade para aprender e ensinar os colegas. No Ensino Médio, tive contato com a Física que se mostrou ainda mais interessante do que a Matemática. Além disso, a disciplina de cálculo estrutural do primeiro semestre do curso recém-trancado renovou o interesse pela área de exatas.

O primeiro semestre do curso de licenciatura em Física foi muito tranquilo e tive um excelente aproveitamento em todas as disciplinas. Entretanto, comecei a trabalhar em outra área no segundo semestre e vi meu rendimento despencar, acarretando algumas dependências. Até que no terceiro ano de curso consegui um estágio, na escola em que estudei no Ensino Médio, para ser professora de Física e Matemática em aulas de reforço. Dessa forma, consegui cursar algumas disciplinas pendentes no período da manhã, junto com a turma do bacharelado, e à noite

continuei com as disciplinas da licenciatura, concluindo o curso no tempo inicialmente previsto.

No curso de licenciatura em Física, a formação para a docência começou mais claramente para mim na metade do curso com a disciplina de Didática e a professora Tânia, grande exemplo a ser seguido. Metodologia do Ensino de Física também foi muito importante para refletir sobre o ensino de Física e me aproximar de temas até então desconhecidos. Particpei do Programa Licenciar com o projeto "As pesquisas em ensino e a formação do licenciando: enfoque em ciências físicas e biológicas", em que elaboramos e desenvolvemos uma proposta de ensino interdisciplinar sobre o tema Água em turmas de 1ª série do Ensino Médio em uma escola pública na região metropolitana de Curitiba, sendo que um dos resultados deste projeto foi a publicação do meu primeiro artigo no Simpósio Nacional de Ensino de Física.

No último semestre do curso, dois acontecimentos foram bastante significativos na minha vida pessoal e acadêmica, primeiro, o meu casamento e segundo, durante a realização do Estágio Supervisionado, em um curso de magistério, surgiu uma inquietação sobre a formação de professores que me levou ao Mestrado em Educação, iniciado em 2007 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Confesso que nem passava pela minha cabeça dar continuidade na carreira acadêmica, o incentivo e apoio da professora Ivanilda foram fundamentais para a iniciar e concluir o Mestrado e para minha permanência na área de ensino de física. Fui a primeira pessoa da minha família a receber o título de Mestre.

Voltando um pouco para o final do curso de licenciatura, assim que concluí o curso fui contratada como professora de Física na escola em que eu já atuava como professora de reforço escolar e na qual eu havia estudado o último ano do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio. O início de carreira juntamente com o Mestrado foi bastante desafiador, pois havia momentos em que eu achava que não iria conseguir. O apoio do meu esposo Christian e familiares foi fundamental nessa jornada (e ainda são agora no Doutorado). Ter alguns antigos professores como colegas de trabalho também foi algo importante para me motivar e ajudar a superar as dificuldades iniciais da carreira docente.

Durante o Mestrado, eu também participei do Programa "Universidade sem fronteiras" com o projeto "Atividades práticas no ensino e aprendizado de Física e na formação continuada de professores de Física" no qual eu coordenava as atividades dos bolsistas da graduação em licenciatura em Física na produção de material didático (experimentos e roteiros) para desenvolvimento de propostas de ensino em escolas públicas vinculadas ao Programa. Foi uma experiência formativa muito rica trabalhar em equipe com professores universitários, da educação básica e licenciandos.

Com a conclusão do Mestrado, comecei a atuar no Ensino Superior em uma faculdade particular na região metropolitana de Curitiba. Foi uma vivência muito importante para minha carreira, pois me possibilitou no ano seguinte iniciar como docente em um curso de Licenciatura em Física de outra universidade particular em Curitiba. Certamente encontrei desafios por ser uma das únicas docentes da área da educação a atuar no curso em questão. Mas trabalhar com a formação de professores de física era realmente algo que me motivava.

Em 2011, nosso filho Richard nasceu e com ele muitas mudanças em nossas vidas e nossas rotinas pessoais e profissionais. Quando fui aprovada no concurso do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus* Paranaguá, em 2012, mais mudanças ocorreram. Decidimos mudar de cidade e morar mais perto de Paranaguá, no litoral do estado. Lembro-me de ter assumido o cargo num período pós-greve em que se fazia necessário a reposição de aulas, além disso fiquei responsável por algumas disciplinas da licenciatura em Física que demandaram muito estudo, pois nunca havia trabalhado com alguns temas anteriormente.

Pelo fato de estar atuando na formação inicial de professores em curso de licenciatura há alguns anos, elaborei um projeto de pesquisa para ingressar no Doutorado em Educação, buscando investigar os processos formativos de professores de Física em Institutos Federais. Não fui aprovada e hoje reconheço muitas fragilidades no meu projeto. Deixei a ideia de ingressar no doutorado parada durante algum tempo.

Em 2014, nasceu nossa filha Isabela e mudamos novamente de casa para ter mais espaço já que a família tinha aumentado. Algum tempo depois de retornar da licença maternidade, assumi uma das coordenações de área do subprojeto Física do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do qual tenho muito

orgulho e carinho de ter participado por 5 anos. Foram muitas experiências significativas na formação inicial e continuada de professores, participação em eventos e seminários, apresentação de trabalhos, publicação de e-book com propostas de ensino e resultados das atividades desenvolvidas nas escolas parceiras.

Os anos foram passando e após 10 anos da conclusão do mestrado, novamente eu participei do processo seletivo para ingressar no Doutorado. Desta vez fui aprovada, junto com a minha primeira estudante orientada de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na licenciatura em Física, Kelly, a quem tenho muito carinho, orgulho e admiração. Lembro de subirmos a serra do mar juntas para a aula inaugural do PPGE no *Campus* Rebouças da UFPR em Curitiba, no início do mês de março de 2020, com muitas expectativas e planos para os próximos anos, combinando as disciplinas que cursaríamos juntas e as caronas para o trajeto Paranaguá-Curitiba e vice-versa.

De repente, fomos surpreendidos com as medidas de isolamento social em função da pandemia provocada pelo vírus SARS-Cov-2 para conter a propagação da doença. As atividades letivas presenciais foram suspensas em instituições de ensino de todo país, da educação infantil ao ensino superior, e desta forma, não tivemos nenhuma aula presencial das disciplinas do PPGE.

Com a suspensão das aulas e em isolamento social, passei a exercer mais a função de mãe e a cuidar das tarefas domésticas. Foi um período de muitas atividades lúdicas e brincadeiras para ocupar o tempo e gastar a energia das crianças. Meu esposo teve um curto período de férias coletivas e na sequência voltou a trabalhar presencialmente. Sentia medo e insegurança de que ele pudesse trazer o vírus para casa.

A escola dos meus filhos começou com aulas pelo *Google Meet*¹ e atividades pela plataforma do material didático, praticamente ao mesmo tempo em que o PPGE decidiu aderir ao ensino remoto emergencial. Foi um período de reorganização da rotina e das atividades, pois tínhamos que dividir o meu computador e o meu telefone celular para participar das aulas e desenvolver as atividades propostas.

¹ Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pela empresa Google.

Enquanto as aulas no IFPR continuavam suspensas, eu sentia uma angústia muito grande de como seria desafiador estar no papel de professora em ensino remoto. Quando houve possibilidade de ofertar atividades não obrigatórias, me propus a dar continuidade no desenvolvimento da disciplina Instrumentação para o Ensino de Física do curso de Licenciatura em Física, fazendo adequações nos temas propostos à nossa nova realidade. No retorno obrigatório das aulas, em formato remoto, além dessa disciplina ofertada novamente, também trabalhei com Educação Inclusiva, Estágio Supervisionado III e IV, Optativa: Introdução à Pesquisa em Ensino de Física. Para as aulas do Ensino Médio, agradeço muito ao meu colega Bruno, que na época dividia turma comigo, por assumir a responsabilidade de produzir boa parte dos materiais (vídeo aulas e listas de exercícios).

Ao desempenhar as diferentes funções (professora, estudante, mãe e mulher) todas juntas e misturadas, fazia o que era possível fazer naquele momento, mesmo sabendo que tinha capacidade para fazer mais e melhor, sentia-me (e às vezes ainda me sinto) sobrecarregada, culpada, fracassada. Foi realmente difícil passar por esse período que parecia não ter fim, enfrentava os desafios do ensino remoto como mãe de duas crianças em idade escolar, professora e estudante do PPGE. Sobrevivi.

O período da pandemia de Coronavírus trouxe mudanças significativas na vida de todos. Angústias, medo e insegurança me acompanharam diariamente, mas ao mesmo tempo me considero privilegiada por poder realizar minhas atividades profissionais de forma remota, enquanto tantas outras pessoas foram expostas ao vírus, adoeceram e muitas não sobreviveram.

Em meio a todas as dificuldades e turbulências que vivenciava, aos poucos fui amadurecendo meu projeto de pesquisa, com ajuda das colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa Cultura, Escola e Docência em Ciências da Natureza (GEPCED-CN), e resolvi também me debruçar na minha pesquisa sobre esse período marcante em nossas histórias, a pandemia, e as implicações desse momento ímpar na formação inicial de professores de Física.

Em dezembro de 2021, iniciei o período de afastamento para pós-graduação e tive a oportunidade de reestruturar meu projeto de pesquisa. Mesmo com mais tempo para os estudos, eu não conseguia estudar direito, eu lia, mas não compreendia, não conseguia escrever. As exigências de trabalho final nas disciplinas

do doutorado me forçaram a sistematizar em algumas páginas o que eu estava aprendendo.

Em março de 2023, encontrei o livro *Escola e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*, do professor Antonio Nóvoa com colaboração da professora Yara Alvim que me fez reencontrar o caminho para continuar.

Sigo a caminhar, aprendendo com os desafios que se apresentam e as possibilidades de mudanças nos percursos inicialmente pensados, sem desistir e buscando fazer o melhor possível com os recursos disponíveis no momento.

Finalizo esta minha apresentação inicial com as palavras de Freire (1997):

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar (Freire, 1997, p.75).

Agradeço a quem esteve e está comigo nesta caminhada.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, muitas pesquisas em educação discutem e reforçam questões referentes à formação de professores, à profissionalização docente, ao desenvolvimento profissional docente, às condições de trabalho e carreira docente, e à situação socioeconômica dos professores em um contexto educacional que visa promover articulações para a melhoria da qualidade do ensino, e em específico, da própria formação dos professores (André, 2002; Tardif, 2002; Brzezinski, 2006; Andrade, 2007; Gatti, 2017; Nóvoa, 2017).

Ainda que exista uma extensa produção científica sobre a temática formação de professores, desde o início do século também se observa uma crescente preocupação com a desvalorização e a desprofissionalização docente, seja em função dos baixos salários e precárias condições nas escolas bem como com a burocratização e controle sobre o trabalho dos professores (Nóvoa, 2017; Beck, 2018; Gatti *et al.*, 2019).

Intensificando ainda mais as questões relacionadas à profissão docente, no início do ano de 2020, o mundo todo foi surpreendido pela pandemia de Coronavírus, que abalou todos os setores da vida em sociedade. O medo e as incertezas decorrentes de uma pandemia global alteraram significativamente as relações pessoais e profissionais.

Pode-se afirmar que há uma dimensão fenomenológica na pandemia como um acontecimento que traz o estranho, o que é ameaçador, porque desestabiliza a ordem vigente, cria interditos, desautoriza respostas habituais, impondo novos modos de organização da vida e de relacionamento com os outros, além da adoção de medidas extraordinárias, muitas delas só conhecidas em estados de guerra (Hermann, 2020, p. 3).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) indicou várias medidas de proteção para evitar o contágio e a disseminação da doença, dentre elas o distanciamento e o isolamento social, ocasionando o fechamento das escolas e a adoção de um modelo de ensino em caráter excepcional. No Brasil, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas através de tecnologias digitais enquanto durasse a emergência de saúde pública atrelada à pandemia de Coronavírus (Brasil, 2020a).

Segundo Hermann (2020),

O fechamento das escolas foi uma das medidas mais perturbadoras, sobretudo porque privou a interação entre crianças, aspecto decisivo no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem (Hermann, 2020, p.5).

As interações humanas de uma maneira geral foram alteradas pelas condições impostas pela pandemia e transformaram a vida e o cotidiano de milhares de pessoas.

De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através do ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 25).

Diante do cenário de ensino remoto, foi necessário que professores e estudantes se adaptassem ao novo formato de ensinar e aprender, o que representou um desafio para todos os envolvidos no processo. Goulart, Baldoni e Zambon (2021) identificaram dificuldades pessoais de professores da educação básica para realização das aulas *online*, como conciliar o ambiente familiar e de trabalho em casa, e dificuldades de natureza pedagógica em relação ao retorno das atividades por parte dos alunos e às possibilidades de avaliar sua aprendizagem.

Sem a pretensão de detalhar as questões de condição de acesso a equipamentos e internet, tanto para professores quanto para alunos, é evidente que as desigualdades sociais no período da pandemia também foram intensificadas.

No campo da formação de professores, os Estágios Supervisionados também passaram a ser desenvolvidos em formato remoto em muitas instituições, o que alterou as experiências formativas vivenciadas pelos licenciandos. Com as mudanças e reconfigurações impostas aos Estágios Supervisionados pela pandemia e pelo ensino remoto, observamos desafios ainda maiores para a trajetória formativa docente diante das demandas sociais, ambientais, sanitárias e inéditas, acarretando implicações para a formação docente e para a construção da identidade docente, uma vez que as interações entre os sujeitos escolares passaram a ser mediada pelas tecnologias.

Pimenta (2009) compreende a formação inicial como uma etapa da formação de professores em que a identidade profissional começa a ser construída por meio de

ações que permitem aos sujeitos em formação se aproximarem da complexidade que constitui a docência e sua pluralidade de saberes. Desta forma, consideramos o Estágio Supervisionado como espaço privilegiado para a construção da identidade docente no âmbito da formação inicial de professores.

A identidade docente pode apresentar diferentes perspectivas teóricas, tanto da sociologia quanto da psicologia social, conforme apontado por Guimarães, Souza e Campos (2020) em um levantamento bibliográfico a partir de teses e dissertações na área de Educação em Ciências no Brasil, no período de 2008 a 2018. No entanto, é consenso de que a identidade docente não é algo fixo nem acabado, mas que se desenvolve em conjunto com a identidade pessoal e com as experiências vivenciadas por cada indivíduo ao longo de sua vida.

Autores como Nóvoa (1992a), Marcelo Garcia (2009, 2010), Beijaard, Meijer e Verloop (2004), Flores (2012), Diniz-Pereira (2016) consideram que a identidade docente é em um processo de construção contínuo e permanentemente inacabado, integrado à vida pessoal e profissional dos professores e ao cotidiano escolar onde as interações entre os sujeitos ocorrem.

A partir de um estudo bibliográfico em teses e dissertações, cujo objeto de estudo é a identidade docente no período de 2006 a 2018, Almeida, Penso e Freitas (2019) indicam características definidoras da identidade docente encontradas na literatura, especificando quatro tipos de identidade - missionária; instrumental; proletária e profissional -, que podem coexistir e se manifestar em diferentes contextos para cada docente.

Marcelo Garcia (2009) pontua a necessidade de entendermos o conceito de identidade docente como uma realidade que se modifica e se desenvolve, tanto no âmbito pessoal como coletivo, ao longo da carreira docente e que pode ser influenciada pela cultura escolar, pelas reformas educacionais e pelos contextos políticos. Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado é um componente curricular essencial para a formação de professores por possibilitar o contato com elementos indispensáveis para a construção da identidade docente.

No contexto do ensino remoto, no âmbito do estágio supervisionado, as interações entre os sujeitos escolares foram limitadas e diferentes de um contexto

presencial, uma vez que o contato dos licenciandos estagiários com os alunos da educação básica, professores supervisores, professores orientadores ocorreu mediado pelas tecnologias digitais. Nessa direção, Souza e Ferreira (2020) destacam a importância de conceber o campo de estágio na formação inicial de professores como a sala de aula da educação básica para o exercício da docência.

A experiência escolar é dependente do ambiente pedagógico da e na escola, é basilar para assentar a conceituação sobre os estágios. A cultura escolar possui seus ritmos, ritos e rotinas materializados no contexto de ensino presencial. e, de imediato, o que precisa ser desconstruído é o mito da transposição desse cenário para o ensino remoto, tentativa infrutífera, porque os elementos rotineiros são próprios da instituição escola (Souza; Ferreira, 2020, p. 14).

Tendo em vista este cenário durante o ensino remoto no período de isolamento social na pandemia, atuando na formação inicial de professores de Física em disciplinas de Estágios Supervisionados, diante das inseguranças, incertezas e esforços para propiciar uma formação crítica aos licenciandos em estágio supervisionado, várias questões foram surgindo:

- Que repercussões o desenvolvimento do Estágio Supervisionado remoto trouxe para a formação docente e para a construção da identidade docente?
- Que elementos relacionados à identidade docente são mobilizados/desenvolvidos no contexto do Estágio Supervisionado remoto durante a pandemia de Coronavírus?
- Quais as implicações do Estágio Supervisionado para a construção da identidade docente durante a pandemia de Coronavírus?

Neste sentido, a presente pesquisa busca investigar e refletir sobre a construção da identidade docente no desenvolvimento do Estágio Supervisionado no ensino remoto na licenciatura em Física, durante o isolamento social na pandemia de Coronavírus.

Estabelecemos, como objetivo principal, analisar as implicações do Estágio Curricular Supervisionado no período de isolamento social da pandemia de Coronavírus na construção da identidade docente e na formação de licenciandos em Física.

Ainda, como objetivos específicos pretende-se:

- Categorizar os tipos de identidade docente mobilizados no contexto do Estágio Curricular Supervisionado no período da pandemia de Coronavírus;
- Investigar e compreender os impactos que o ensino remoto durante a pandemia de Coronavírus trouxe para o Estágio Curricular Supervisionado de licenciandos em Física;
- Analisar as implicações para a formação docente na licenciatura em Física a partir do Estágio Curricular Supervisionado no período da pandemia de Coronavírus.

O relatório de tese está organizado da seguinte forma: inicialmente apresentamos um breve relato da história de vida da pesquisadora, incluindo aspectos pessoais, profissionais e acadêmicos que constituem a sua identidade pessoal e profissional, uma vez que "a construção de identidades passa por um processo completo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional" (Diamond, 1991 apud Nóvoa, 1992a, p. 16).

No capítulo 2, "Formação de Professores e Estágio Supervisionado" apresentamos alguns aspectos históricos da formação de professores no Brasil, sobre o papel do Estágio Curricular Supervisionado no decorrer das mudanças ocorridas nas políticas públicas para a formação inicial de professores, particularmente para a formação de professores de Física, dialogando com referenciais teóricos sobre a cultura escolar e a cultura do ensino de Física. Encerramos este capítulo com considerações acerca do desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado no ensino remoto no contexto da pandemia de Coronavírus.

Na sequência, no capítulo 3, "Identidade docente e Estágio Curricular Supervisionado" trazemos uma discussão sobre os conceitos de identidade e identidade docente na perspectiva teórica adotada neste trabalho para analisar as influências do período de isolamento social na pandemia de Coronavírus na constituição e na construção da identidade docente de licenciandos em Física durante o Estágio Curricular Supervisionado. Destacamos, ao final do capítulo, um panorama das pesquisas sobre a identidade docente no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado de docência em Física.

Na continuidade, no capítulo 4, "Percurso metodológico e contexto da pesquisa", discorreremos sobre o caminho percorrido na pesquisa, os sujeitos envolvidos, o contexto de produção dos dados e a perspectiva de análise, destacando a utilização de entrevistas do tipo história de vida como elemento essencial para analisar o processo de construção da identidade docente dos professores em formação inicial.

No capítulo 5, "Análises e discussões", apresentamos os resultados das análises realizadas que estão organizadas em seis eixos: a) identidade pessoal e escolarização básica; b) opção pelo curso de licenciatura; c) o curso de licenciatura; d) escola e ensino de Física; e) Estágio Supervisionado de docência no ensino remoto; f) ser professor(a).

Por fim, são apresentadas as conclusões sobre os resultados desta pesquisa considerando as contribuições para pesquisa em Educação e para a formação de professores de Física.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A formação de professores tem sido amplamente difundida nos debates nacionais e internacionais nos últimos anos, evidenciando a complexidade do processo formativo dos profissionais da educação. Entretanto, mesmo diante de um cenário recente de alterações nas políticas públicas e na legislação de formação de professores, muitos cursos de licenciatura ainda estão organizados de forma a reforçar o modelo de educação tradicional, caracterizado pela transmissão de conteúdos em sequências lineares e rígidas, e influenciando o professor em formação inicial a apenas reproduzir, em atividades de docência, os conteúdos científicos que lhes foram expostos durante sua formação.

Nesse sentido, Tardif (2002) destaca vários problemas decorrentes da formação de professores pautada em um modelo aplicacionista do conhecimento. Para o autor, a maioria dos cursos de formação inicial não consegue trabalhar com as concepções de ensino e de prática docente que os professores em formação apresentam, sendo que

(...) os alunos passam um certo número de anos a assistir aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos (Tardif 2002, p. 270).

Sem pretender esgotar as discussões sobre a temática, são apresentados alguns aspectos históricos da formação de professores no Brasil, o papel do Estágio Curricular Supervisionado no decorrer das mudanças ocorridas nas políticas públicas para a formação inicial de professores e para a construção da identidade docente, particularmente para a formação de professores de Física. Para encerrar este capítulo, apresentamos considerações acerca do desenvolvimento do estágio curricular supervisionado no contexto da pandemia de Coronavírus.

2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A manifestação de preocupação explícita com a formação de professores no Brasil, segundo Saviani (2005), pode ser localizada na Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, que aponta para a necessidade de treinamento dos professores no método mútuo, também conhecido como método Lancaster, no qual os alunos mais adiantados (monitores) recebiam orientações do professor e

repassavam a outros alunos. Após o Ato Adicional à Constituição Imperial, em 1834, que atribuiu às províncias a responsabilidade sobre o ensino primário e conseqüentemente sobre a formação dos professores para este nível de ensino, as Escolas Normais foram a opção adotada para a preparação dos professores no Brasil, assim como já ocorria em alguns países europeus (Saviani, 2005).

A primeira escola normal no Brasil foi instalada em Niterói, na Província do Rio de Janeiro, em 1835. A formação de professores nessa época era pautada no domínio de conteúdos que deveriam ser ensinados no ensino primário, sem qualquer preparo didático-pedagógico (Saviani, 2005).

Segundo Saviani (2005), as escolas normais tiveram uma trajetória complicada, sendo fechadas e abertas periodicamente, até a década de 1890 com a implantação da República. A reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo, em 1890, é identificada como o primeiro momento decisivo para a formação docente no Brasil, que “implicou, por um lado, o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e, por outro, uma ênfase nos exercícios práticos de ensino.” (Saviani, 2005, p.14).

A preocupação com a preparação didático-pedagógica dos professores foi acentuada na criação dos Institutos de Educação, na década de 1930, caracterizando para Saviani (2005) o segundo momento decisivo para a formação docente no Brasil que se estende até a Lei n. 5692/71, destacando neste período, a criação dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia no final da década de 1930.

Com o advento das licenciaturas, em nível superior, para a formação de professores especialistas para o secundário, ao final dos anos trinta, e o surgimento do curso de Pedagogia destinado a formar especialistas em educação (bacharelado) e professores destinados a atuar nas escolas normais (licenciatura) completa-se o quadro formativo de professores e educadores especialistas no modelo que se consagra com formação quantitativamente superior nas áreas de conhecimento, e, formação menos enfatizada nas questões pedagógicas: o chamado modelo 3+1, um ano apenas destinado à formação para ser docente na educação básica (Gatti *et al*, 2019, p. 23).

As mudanças ocorridas no Brasil com o golpe militar em 1964 exigiram adequações e reformulações na legislação educacional. Neste contexto, a Lei n. 5692/71 modificou a estrutura e a organização do ensino primário e médio para ensino de primeiro grau (com duração de oito anos) e ensino de segundo grau (com duração de três a quatro anos), instituindo também nesse nível de ensino cursos de caráter

profissionalizante. De acordo com Saviani (2005, p. 19) “em decorrência dessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM)”.

Nesse período, evidenciou-se uma descaracterização da antiga Escola Normal e a formação de professores para o antigo ensino primário (agora séries iniciais do ensino de 1º grau) foi reduzida a uma habilitação profissional, agravando o cenário de precariedade da formação docente. Em relação ao Ensino Superior, a Lei n. 5692/71 atribuiu aos cursos de licenciatura a formação de professores para as últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau. Aos cursos de Pedagogia atribuiu-se tanto a formação de professores para atuar nos cursos de Habilitação Específica de Magistério (HEM) quanto para formar os especialistas em educação (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar) (Saviani, 2005).

No período do governo militar, até meados dos anos 1980, observou-se a expansão de instituições particulares ofertando cursos de formação de professores, tanto em nível médio como superior. A formação de professores para os anos iniciais da escolarização básica era predominantemente realizada em nível médio. (Gatti *et al*, 2019).

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/96 aborda a formação de professores em capítulo específico, estabelecendo que a formação dos professores para atuar na educação básica (que abrange a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) deve ser realizada em nível superior. Ainda que a exigência de formação em nível superior para atuar na educação básica represente um avanço significativo em termos da formação dos profissionais da educação, essa passagem foi (e ainda é) bastante problemática considerando que a própria legislação sofreu alterações de redação ao longo dos anos, voltando a admitir, sem restrições, a formação de docentes para a educação infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental na modalidade normal em nível médio, pela Lei n. 13.415/2017.

Mesmo diante de um cenário recente de alterações nas políticas públicas e legislação de formação de professores, os currículos de cursos de formação de professores são elaborados a partir de determinadas perspectivas sobre educação,

sobre a escola, sobre a profissão docente, que poderão ser problematizadas no desenvolvimento do Estágio Supervisionado, entendido como um importante espaço de desenvolvimento profissional docente.

2.2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O Estágio Curricular Supervisionado é o eixo articulador da formação inicial de professores por se configurar como o momento em que os futuros professores assumem responsabilidades em uma sala de aula, com acompanhamento de um profissional experiente. Trata-se de um componente curricular obrigatório nas licenciaturas com uma carga horária prevista de 400 horas, a serem desenvolvidas a partir da segunda metade dos cursos.

Apesar de o estágio ser compreendido como espaço privilegiado para imersão do futuro professor no contexto profissional e como possibilidade de integrar os momentos que constituem a formação do docente, muitas são as dificuldades para proporcionar ao estudante, em formação inicial, uma experiência significativa e fiel a esses objetivos (Gatti *et al*, 2019, p. 229).

Historicamente, a organização curricular dos cursos de Licenciatura da segunda metade do século XX, conhecida como modelo 3+1, caracteriza-se como uma separação entre a área de conhecimentos específicos (Física, Matemática, Biologia, História, Geografia, por exemplo) e a área de conhecimentos pedagógicos (Fundamentos da Educação, Didática, Metodologias e Práticas de Ensino), na qual a formação para a docência tem um papel secundário, sendo essa “cultura de formação que se enraizou nas instituições até nossos dias” (Gatti *et al*, 2019, p. 23).

Particularmente no que diz respeito ao Estágio Curricular Supervisionado, a maioria dos cursos de licenciatura

(...) adotou tal modelo por muitos anos, dedicando ao estágio um espaço localizado geralmente em seu último ano ou semestre, com cargas horárias de 60 horas - em se tratando de cursos de uma habilitação única em uma disciplina específica - e até 180 horas no caso de cursos de mais de uma habilitação ou habilitação para diferentes níveis de ensino (Garcia; Higa, 2016, p. 18).

Mudanças significativas foram apontadas somente na LDB, Lei n. 9394/96, que define no Artigo 65 que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (Brasil, 1996). Nesse

sentido, muitos cursos passaram por processos de reestruturação curricular para atender às novas exigências legais.

Garcia e Higa (2016) destacam que embora o aumento de horas relacionadas à prática de ensino não resolva a questão entre teoria e prática na formação de professores, inicia-se a problematização de que a prática de ensino não é apenas o momento da aplicação de teorias, defendendo-se a necessidade de ampliação da relação com as escolas, local privilegiado de trabalho dos professores.

Nos anos 2000, com as Resoluções n. 1/2002 e n. 2/2002, do Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno (CNE/CP), instituindo, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e, a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena em nível superior, há uma valorização da dimensão prática na formação de professores, pautada principalmente nos trabalhos de Donald Schön (Garcia; Higa, 2016). A ampliação das horas de Estágio Supervisionado de 200 para 400 horas a partir da segunda metade do curso acarretou alterações nos currículos das licenciaturas, ainda que não necessariamente impliquem em melhorias na formação dos professores.

Além do aumento da carga horária de Estágio Supervisionado, as resoluções de 2002 incluíram a Prática como Componente Curricular (PCC) como elemento de articulação teórico-prática na formação inicial de professores, contemplando as mesmas 400 horas do Estágio Supervisionado, porém vivenciadas ao longo de todo o curso e propiciando a ligação entre as disciplinas de conteúdo específico e as de conteúdo pedagógico. Entretanto, Boton e Tolentino-Neto (2019) identificaram que em muitos cursos não há clareza quanto ao entendimento sobre o que é e como a PCC pode ser desenvolvida. Documentalmente existe consonância com a legislação, no entanto, há fragilidades na implementação das propostas curriculares e até mesmo confusão entre PCC e Estágio por parte de estudantes das licenciaturas.

Posteriormente, novas diretrizes foram estabelecidas através da Resolução n. 2 de 2015, do CNE/CP, tratando-se das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, ou seja, este documento refere-se tanto aos cursos de licenciatura quanto a outros cursos de formação inicial, como por exemplo, cursos de formação

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, além de formação continuada de professores.

Novamente, na Resolução n. 2 de 2015 do CNE/CP, a carga horária dos cursos de licenciatura foi ampliada, passando de 2800 para 3200 horas de carga horária, com um mínimo de quatro anos para sua integralização, ainda assim, o espaço destinado ao Estágio e a PCC permaneceu inalterado. Neste documento o Estágio Curricular Supervisionado é definido como “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (Brasil, 2015, p. 12).

Para Dourado (2015), as DCN de 2015 destacam a importância da articulação entre educação básica e superior, além da necessidade de estabelecer um projeto institucional próprio de formação inicial e continuada dos professores da educação básica, tendo como foco uma abordagem formativa que promova o desenvolvimento da escola, a partir de uma concepção de docência que envolve a integração entre os processos de ensino e aprendizagem, de gestão e organização da educação básica.

Em 2019, novas diretrizes foram aprovadas em processo rápido e com pouco espaço para o debate com a comunidade acadêmica. Para alguns autores (Ostermann; Rezende, 2021; Portelinha, 2021; Ferreira; Cortela, 2024), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN-FP 2019) (Brasil, 2019) são consideradas como parte de um conjunto de contrarreformas educacionais neoliberais e neoconservadoras, em alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passam a integrar um sistema de políticas públicas educacionais engendrado com interdependência, alinhamento e padronização.

Ao reduzir a formação do professor às competências gerais estabelecidas pela BNCC e BNCC-EM, as DCN-FP 2019 instituem uma inaceitável equiparação entre as competências gerais requeridas dos estudantes e o que é esperado do licenciando. Os objetos do conhecimento da BNCC são tomados como referência tanto para a formação quanto para a prática pedagógica do professor, ocupando metade da carga horária total da formação. As competências docentes propostas referem-se a três dimensões fundamentais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Tais dimensões, restritas à escola, deixam de fora a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho e a pluralidade social dos estudantes (Ostermann; Rezende, 2021, p. 1384)

Considera-se, desta forma, que as DCN-FP 2019 denotam uma retomada de uma perspectiva formativa voltada à racionalidade técnica², cuja centralidade da formação pauta-se nas competências e habilidades, na pesquisa voltada ao ensino, na resolução de problemas e na ênfase em uma prática técnico-instrumental.

No que se refere ao Estágio Supervisionado, não houve alteração em sua carga horária nas DCN-FP 2019. Contudo, Freitas e Selles (2021) em uma análise das normativas brasileiras sobre formação docente publicadas no século atual, com foco nas presenças e nos sentidos das noções de “prática” e de “estágio”, chamam a atenção para uma disjunção entre teoria e prática e o silenciamento da docência e da escola nos documentos. Para os autores, nas DCN-FP 2019 o Estágio Supervisionado é entendido como uma culminância da “prática”. Há, neste documento, uma eclosão do termo “prática/o(s)” e o Estágio Supervisionado aparece timidamente, somente em nove menções ao longo do documento, resultando em um certo apagamento do Estágio Supervisionado.

Sem pretender esgotar os aspectos normativos que regem a formação de professores no Brasil e, particularmente, o Estágio Supervisionado, ressalta-se que houve mudanças significativas no decorrer da história que promoveram reformulações e reestruturações nos currículos dos cursos de licenciatura, avanços e retrocessos na formação de professores em geral. Entretanto, em muitos cursos de formação inicial, o estágio ainda é identificado como a parte prática, em contraposição à teoria, uma vez que esse é um significado socialmente construído para esta etapa da formação profissional em muitas carreiras, inclusive para a de docência.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2006), na tentativa de superar a redução do estágio à atividade prática instrumental, apresentam o estágio como um campo de conhecimento que se “produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem práticas educativas” (Pimenta; Lima, 2006, p. 6). As autoras consideram quatro diferentes concepções e modelos de estágio presentes nos cursos de formação de professores, sendo eles: Imitação de Modelos; Instrumentalização Técnica; Aproximação da Realidade e Estágio como Pesquisa.

² Perspectiva formativa que se baseia na aplicabilidade dos conhecimentos científicos e pedagógicos na prática docente. Tal paradigma entende a atividade docente como uma aplicação de técnicas e métodos para cumprir determinado objetivo (Diniz-Pereira, 2014).

A concepção de Estágio como Imitação de Modelos, segundo Pimenta e Lima (2006), está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual. O estágio acontece, nessa perspectiva, com a imitação, a observação e a reprodução de práticas e instrumentos tradicionalmente considerados como modelos eficientes, considerados bons modelos, sem uma análise crítica do contexto da escola.

A perspectiva de Estágio como Instrumentalização Técnica reduz a atividade docente à aquisição e treinamento de habilidades instrumentais necessárias para obter um bom desempenho, evidenciando a dicotomia entre teoria e prática na ação docente (Pimenta; Lima, 2006).

Nessas duas categorias (Imitação de Modelos e Instrumentalização Técnica), Pimenta e Lima (2006) discutem que ocorre a separação entre teoria e prática no curso de formação docente, sendo o estágio compreendido como o momento da prática em contraposição à formação teórica proveniente das demais disciplinas do currículo de formação de professores.

Por outro lado, as duas últimas concepções buscam uma aproximação entre teoria e prática, entendendo que a formação durante o Estágio Supervisionado, bem como a atividade docente, se baseia tanto na teoria quanto na prática, uma alimentando a outra (Pimenta; Lima, 2006).

Na perspectiva de Estágio como Aproximação da Realidade, o desenvolvimento do estágio é definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade, analisando, refletindo e questionando criticamente, à luz de teorias. O estágio não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente.

Na concepção de Estágio como Pesquisa se propõe a mobilização de atividades investigativas que permitam a ampliação e a análise dos contextos em que os estágios se realizam (Pimenta; Lima, 2006). A pesquisa no estágio permite de um lado ampliar a compreensão sobre os contextos de realização dos estágios, e por outro, a possibilidade do desenvolvimento da formação do professor enquanto pesquisador da própria prática, a partir do estágio, buscando problematizar, refletir e compreender as situações vivenciadas.

Dentro desta perspectiva, o Estágio Supervisionado apresenta-se como elemento da formação inicial de professores em que os espaços coletivos envolvendo professores da educação básica, da universidade e futuros professores, são potenciais para se problematizar a apropriação dos processos de produção de conhecimentos pelos sujeitos, possibilitando uma formação apoiada nos modelos críticos de formação docente. Nesse sentido, é importante considerar a relação que o Estágio Supervisionado proporciona com a cultura escolar nesse processo.

2.3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A CULTURA ESCOLAR

A realização dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura compreende uma relação entre instituições da educação básica e instituições de ensino superior, no estabelecimento de parcerias para presença e atuação dos licenciandos no ambiente escolar.

Ainda que as funções sociais desempenhadas por essas instituições apresentem aproximações (no que se refere ao ensino) e distanciamentos (no que se refere a pesquisa, condições sociais, entre outros), Foerste (2004) reforça a necessidade de que as parcerias no estágio que busquem aproximações entre tais instituições, almejando a indissociabilidade entre teoria e prática.

Desta forma, os currículos de formação docente devem integrar efetivamente escolas e universidades, reconhecendo a dimensão escolar como elemento constituinte da formação dos futuros professores.

Nesta perspectiva, emerge o conceito de cultura escolar, construído a partir das práticas internas da instituição escola e de seu funcionamento, compreendido por Julia (2001) como

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (Julia, 2001, p.10).

Partindo deste conceito, os professores desenvolvem sua profissão no contexto da cultura escolar e, nesse sentido, o estágio supervisionado possibilita aos professores em formação inicial adentrar a realidade escolar, que é complexa e dinâmica, estabelecendo interações com os sujeitos escolares (professores e estudantes) e com diferentes elementos que compõem a cultura escolar.

Para Forquin (1993), a cultura escolar pode ser definida como

o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (Forquin, 1993, p. 167).

Reconhecer a existência de uma cultura escolar supera as concepções sobre o papel da escola enquanto representante e transmissora de uma cultura dominante, uma vez que Forquin (1992) aponta a necessidade de um processo de seleção de elementos no interior da cultura de uma sociedade que passarão a constituir o currículo escolar.

Nem tudo aquilo que constitui uma cultura é considerado como tendo uma tal importância, e, de todo modo, dispomos de um tempo limitado; por isso *uma seleção* é necessária. Diferentes escolas podem fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura. Os docentes podem ser hierarquias de prioridades divergentes, mas todos os docentes em todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura. Proponho utilizar o termo currículo para designar essas seleções (Forquin, 1992., p. 31, grifo do autor).

Para além do processo das seleções necessárias, é preciso considerar o trabalho de reorganização e reestruturação diante da necessidade da transposição didática. Além disso, a escola está inserida em um contexto social e cada instituição escolar possui sua própria cultura, representada pelas formas de distribuição do espaço, pelas práticas cotidianas, pelos papéis dos professores e alunos, possuindo "suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolo" (Forquin, 1993, p.167). Tudo isso deve ser considerado como características da cultura da escola e não da cultura escolar.

Nesse sentido e levando em consideração o foco da pesquisa na formação inicial de professores de Física, a partir das particularidades dos processos de ensino e aprendizagem da Física enquanto disciplina escolar, apoiamo-nos em Vital e Guerra (2018) citando Henke e Hottecke (2015) para conceituar a cultura do ensino de Física.

A cultura do ensino de Física caracteriza-se por se constituir de um conjunto de práticas, normas e valores, historicamente construído, internalizado e compartilhado por alunos, pais, professores, coordenadores pedagógicos e todos os envolvidos no processo educativo (Vital; Guerra, 2018, p. 131).

Tratam-se portanto de elementos culturais específicos do ensino de Física associados à forma como a disciplina historicamente se constitui. Vital e Guerra (2018) e Pereira (2020) apresentam alguns desses elementos constituintes da cultura do ensino de Física: ser uma disciplina majoritariamente masculina; de difícil compreensão e destinada a poucos alunos; seu aprendizado na memorização e aplicação de fórmulas e conceitos; a matemática é um elemento central para seu aprendizado; é uma disciplina instrumental, ou seja, que busca a explicação de fenômenos do cotidiano; é dispensável dependendo da futura área de atuação profissional e ainda está associada ao sucesso ou fracasso escolar.

Entendemos a partir da noção de cultura escolar e cultura da escola, assim como da cultura de ensino de Física, que estes elementos podem influenciar nas concepções dos licenciandos sobre a prática educativa e sobre o papel do professor e da escola, e desta forma apresentam-se como parte do processo de construção da identidade docente dos professores em formação inicial.

Considerando o objetivo desta pesquisa, na sequência abordaremos a respeito do Estágio Curricular Supervisionado no âmbito do ensino remoto durante o período de isolamento social na pandemia de Coronavírus.

2.4 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E O ENSINO REMOTO

Conforme apresentado na introdução desta tese, no início do ano de 2020, a pandemia de Coronavírus acarretou mudanças e impactos na vida de toda a população mundial, em função das medidas de combate à disseminação do vírus SARS-Cov-2, dentre elas o distanciamento e o isolamento social, ocasionando o fechamento das escolas e a implementação de práticas educativas remotas.

No Brasil, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas através de tecnologias digitais enquanto durasse a situação de emergência de saúde pública atrelada à pandemia de Coronavírus (Brasil, 2020a).

No campo da formação de professores, a autorização para o desenvolvimento de estágios com utilização de meios digitais foi estabelecida por meio da Portaria nº. 544 de 16 de junho de 2020 do Ministério da Educação, diante da impossibilidade de retorno presencial às aulas, em função da pandemia de Coronavírus (Brasil, 2020b).

Os estágios supervisionados desenvolvidos em formato remoto em muitas instituições alteraram as experiências formativas vivenciadas pelos licenciandos, trazendo implicações para a formação docente e para a construção da sua identidade docente, uma vez que as interações entre os sujeitos escolares passaram a ser mediada pelas tecnologias.

Nesse sentido, Souza e Ferreira (2020) destacaram o grande desafio em ofertar e manter atividades de estágio supervisionado de forma remota e consideraram que a inexistência da vivência na escola na condição de estagiários que professores em formação inicial em cursos de licenciatura é uma situação catastrófica para toda a sociedade.

Por outro lado, Silva, Santana e Mota (2022) pontuam sobre a existência de possibilidades do estágio não presencial no contexto da pandemia, permitindo aos licenciandos reflexões sobre situações atípicas, como a da própria pandemia, e mobilizando conhecimentos e habilidades para o uso dos recursos disponíveis. Nesta perspectiva, foram necessárias adequações e adaptações para continuidade das atividades docentes e discentes tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Não podíamos imaginar que seríamos tão violentamente atingidos pela Coronavírus. O espaço público de nossas vidas, e em especial, das escolas foi abortado de nosso cotidiano. Enquanto profissionais e estudantes, a vida nas escolas teve que se reconfigurar perante uma tela de computador ou outro equipamento. Como professores e estudantes somos incumbidos a remodelar as práticas para a continuidade da oferta escolar por meio do ensino remoto. As universidades enfrentaram os problemas decorrentes da desigualdade de acesso e condições para a inclusão digital, a ausência de formação para o domínio das diferentes práticas digitais, além de aspectos estruturais e de gestão do conhecimento (Souza; Ferreira, 2020, p.10).

Nessa direção, Hegeto e Lopes (2022) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar os desafios do estágio supervisionado durante a pandemia de Covid-19 na formação e na prática dos estudantes do curso de Pedagogia da UFPR. Sobre a realização dos estágios durante a pandemia, os entrevistados destacaram o empenho dos professores em reinventar a prática, em manter os estudantes conectados e participando das aulas síncronas e assíncronas e em aproximar os acadêmicos, ainda que remotamente, da realidade vivenciada nas escolas e seus desafios, possibilitando um maior aprofundamento teórico e discussões coletivas entre todos os estudantes do curso, o que não ocorreu em estágios anteriores. A impossibilidade de estar de forma presencial no campo de estágio e vivenciar o

cotidiano da escola na relação com professores, pedagogos, diretores e alunos e suas famílias, são elencados como aspectos negativos. Além disso, as dificuldades do estudante trabalhador em conciliar as atividades do estágio com o trabalho e as obrigações das outras disciplinas do curso, também foram ressaltadas pelos entrevistados, elemento que também foi evidenciado por Pinto, Gonçalves e Higa (2021).

Dessa forma, com as mudanças e reconfigurações impostas aos estágios pela pandemia e pelo ensino remoto, são apontados ainda maiores desafios para a trajetória formativa docente diante das demandas educacionais, sociais, ambientais, sanitárias e inéditas.

Com as reconfigurações impostas pelo ensino remoto, o estágio assume o desafio de absorver na trajetória formativa docente demandas sociais complexas e inéditas. Tais reconfigurações apontam para o estágio como um espaço de mobilização de diferentes saberes, especialmente os tecnológicos e relacionados à interação em meios digitais (Silva; Portela, 2022, p.19).

Com objetivo de mapear as pesquisas sobre o Estágio Supervisionado na licenciatura durante o período da pandemia, realizamos um levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), detalhando os resultados encontrados na seção seguinte.

2.4.1 Pesquisas sobre o Estágio Curricular Supervisionado no ensino remoto

Considerando uma realidade recente para Educação e para a formação de professores o desenvolvimento de Estágios Curriculares Supervisionados no ensino remoto, realizamos um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES, no período de 2019 ao mês de setembro de 2023, utilizando os seguintes descritores: estágio remoto, estágio supervisionado remoto, estágio curricular supervisionado remoto, estágio de docência remoto, estágio docente remoto, estágio e pandemia, estágio supervisionado e pandemia, estágio curricular supervisionado e pandemia, estágio supervisionado e covid-19, estágio curricular supervisionado e covid-19, estágio de docência e covid-19, estágio docente e covid-19, totalizando 65 publicações.

Após a leitura dos títulos e excluindo os trabalhos em duplicidade, permaneceram 52 trabalhos. Particularmente na área de ciências da Natureza, a partir da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, foram encontradas 7 pesquisas, sendo

apenas 1 na área da formação de professores de Física. Na sequência, realizamos a leitura dos resumos e identificamos que em três pesquisas o estágio remoto aparecia como contexto de realização dos trabalhos, mas não como foco de análise. Desta forma, nosso corpus de análise foi delimitado por quatro pesquisas, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Teses e dissertações sobre estágio supervisionado remoto

Autoria/Ano	Título	Tipo
Barreto (2022)	O ecoar das vozes de professoras de estágio supervisionado obrigatório de Ciências Biológicas: a história que ninguém te conta	Tese
Silva (2022a)	Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica no curso de Ciências Biológicas da UFVJM: desafios e possibilidades para a formação de professores	Dissertação
Silva (2022b)	Competências e aptidões pessoais necessárias para o ensino na modalidade remota: um estudo de caso nos estágios supervisionados da UFABC	Dissertação
Neto (2023)	Formação inicial de professores de Ciências Biológicas e o uso de recursos tecnológicos digitais no contexto de ensino remoto emergencial	Dissertação

Fonte: Autoria própria (2023).

Observa-se no Quadro 1, que somente uma pesquisa foi publicada no ano de 2023, as demais foram publicadas no ano de 2022. Quanto à modalidade das pesquisas, três são mestrados acadêmicos e um doutorado acadêmico. Com relação à distribuição geográfica dos trabalhos, na região sudeste foram localizados dois trabalhos e nas regiões sul e nordeste foi desenvolvido um trabalho em cada uma delas.

Barreto (2022) analisa como três professoras de estágio supervisionado obrigatório de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas foram se constituindo professoras de estágio a partir de suas histórias de vida. São destacados o papel da família e dos professores da educação básica, como referências de "bons" e "maus" professores, os quais contribuíram para a identificação com a carreira docente e com a biologia. O estágio na pandemia foi considerado um momento de aprendizado, um período de muitas adaptações, iniciando com a difícil tarefa de adaptar sua casa ao ambiente profissional. As histórias de vida das professoras entrevistadas

possibilitaram compreender os caminhos que possibilitaram as professoras considerarem que ser professor de estágio supervisionado é saber lidar e gostar de pessoas, é vislumbrar que o componente curricular vai além da formação profissional do professor da educação básica.

Com o objetivo de compreender as aproximações e distanciamentos entre o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) no curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Federal de Minas Gerais, Silva (2022a) desenvolveu um questionário com professores supervisores do ECS e licenciandos estagiários, bem como professores preceptores do PRP e residentes do PRP. Para os participantes, tanto o ECS quanto o PRP são importantes para imersão do licenciando nas escolas da educação básica, bem como para a construção de suas experiências na escola-campo. Os desafios enfrentados pelos sujeitos da pesquisa no desenvolvimento do ECS e PRP foram muitos durante a pandemia de Covid-19, como por exemplo, dificuldades no manuseio das mídias digitais por parte dos professores, bem como a difícil interação no ambiente virtual. A precariedade na qualidade do ensino devido às desigualdades sociais que limitaram o acesso da maior parte dos alunos às aulas online e a baixa assiduidade dos alunos nessas aulas também foram considerados um desafio por professores e licenciandos. Os professores da educação básica destacaram o papel dos programas como PIBID e PRP na contribuição para a interação universidade escola no processo de formação inicial e continuada de professores.

Buscando compreender como os estagiários de um curso de Licenciatura em Química mobilizaram e/ou desenvolveram competências e aptidões pessoais para cumprir suas atividades de estágio na modalidade remota, Silva (2022b) realizou um estudo de caso, desenvolvido em dois cenários, presencial e remoto, com acompanhamento e registro de reuniões semanais de orientação com os estagiários na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório em Química – Ensino Médio. As análises também consideram as respostas dos estagiários a um questionário. Os resultados obtidos mostram que saber usar as tecnologias disponíveis como competência a ser desenvolvida, foi o grande desafio dos estagiários nesse contexto, bem como saber fazer a transposição didática na modalidade remota, tendo a criatividade como competência aliada nesse processo. As aptidões pessoais foram consideradas importantes para serem desenvolvidas e/ou mobilizadas pelos

professores para atuarem no ensino remoto, tais como empatia, adaptação, flexibilidade e iniciativa. A maioria dos estagiários concorda que essas competências e aptidões são necessárias também à modalidade presencial. As tecnologias educacionais são fundamentais na formação inicial dos professores, pois fazem parte de um cenário permanente, nessa direção, sugere-se que os estágios supervisionados como espaços legítimos de aprendizagem profissional devem atualizar seu escopo para alcançar também as modalidades de ensino à distância.

Com objetivo de compreender se e como o ensino remoto emergencial pode ter mobilizado novas compreensões e (res)significações a respeito das tecnologias no campo da formação inicial de professores de Ciências, a partir de uma problemática de pesquisa vinculada às atividades desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade Federal, Neto (2023) utilizou a Análise Textual Discursiva para analisar dados produzidos pelos licenciandos participantes, como questionário, planos de aula, fichas reflexivas e trabalhos finais, além de videogravação das aulas acompanhadas. Os resultados apontam lacunas que permeiam a formação inicial de professores e sinalizam entre as várias demandas a integração pedagógica de recursos tecnológicos digitais no cenário educacional. O contexto pandêmico e por consequência o ensino remoto emergencial não possibilitaram grandes ressignificações no ensino quanto ao uso de recursos tecnológicos digitais. Nesse sentido, é fundamental avançar nas ações de formação docente, indo além da simples instrumentalização no uso de recursos tecnológicos, pensar em uma formação para o uso didático dos recursos tecnológicos digitais.

A partir das breves apresentações sobre cada uma das pesquisas encontradas neste levantamento, percebemos que somente uma foi desenvolvida no contexto da formação dos professores do ensino superior, no caso, professores de disciplinas de estágio supervisionado que foram considerados sujeitos da pesquisa (Barreto, 2022).

Os demais trabalhos têm como contexto de pesquisa a formação inicial dos licenciandos no âmbito dos estágios supervisionados. Observamos que nesses trabalhos os licenciandos foram entrevistados ou responderam a questionários e em

duas delas também houve participação de professores do ensino superior e da educação básica para produção dos dados da pesquisa.

Particularmente no que diz respeito ao estágio supervisionado no ensino remoto, em dois trabalhos (Barreto, 2022; Silva, 2022a) aparecem considerações secundárias quanto ao desenvolvimento do estágio supervisionado no ensino remoto, reforçando as adaptações, desafios, dificuldades e aprendizados neste cenário. Outros dois trabalhos focam especificamente no estágio supervisionado remoto para compreender a mobilização de competências e aptidões pessoais dos licenciandos (Silva, 2022b) e de novas percepções e (res)significações a respeito das tecnologias (Neto, 2023).

Ao levarmos em conta que o estágio supervisionado remoto no contexto da pandemia da Covid-19 foi um evento recente na história da educação, em termos de publicações como teses e dissertações talvez ainda não tenha sido possível o desenvolvimento de pesquisas neste intervalo de tempo. Desta forma, não foram localizados trabalhos relacionados à temática de nossa pesquisa, evidenciando assim, possibilidades de contribuição para compreender os processos de construção da identidade docente no âmbito do estágio supervisionado remoto no período da pandemia de Coronavírus.

3. IDENTIDADE DOCENTE E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Apresenta-se neste capítulo uma discussão sobre os conceitos de identidade e identidade docente na perspectiva teórica adotada neste trabalho para analisar as implicações do período de isolamento social da pandemia de Coronavírus na constituição e na construção da identidade docente de licenciandos em Física durante o estágio curricular supervisionado de docência em formato remoto.

Ao final do capítulo, é apresentado um panorama das publicações na área de pesquisa em ensino de Física sobre essa temática, buscando evidenciar de que forma a relação entre a identidade docente e o estágio curricular supervisionado na formação de professores tem se constituído como objeto das pesquisas.

3.1 PARA COMEÇAR: O QUE É IDENTIDADE?

No dicionário, identidade pode assumir diferentes significados. Pode ser um documento de identificação; indicar semelhança ou similaridade de algo; representar igualdade ou particularidade do que é idêntico; pode ainda ser compreendida como o conjunto de características de cada indivíduo, com base nas quais se diferencia de seus semelhantes ou de outros grupos (Identidade, 2022).

O conceito de identidade é altamente complexo, pouco desenvolvido e pouco compreendido para oferecer afirmações conclusivas a seu respeito (Hall, 2006).

Como sabemos, ele tem pelo menos duas dimensões interconectadas: uma dimensão social (também política e cultural) e uma pessoal (ou individual). Além disso, esse conceito não é estático. Ao contrário, ele carrega consigo uma noção bastante dinâmica (Diniz-Pereira, 2016, p.12).

Diniz-Pereira (2016, p. 12) destaca que na cultura ocidental, as discussões teóricas e epistemológicas sobre o conceito de identidade evidenciam no mínimo dois diferentes conceitos em campos distintos como filosofia, política e psicologia. De um lado, “ideias ortodoxas” que assumem que o “eu” é autônomo e independente de influências externas. De outro lado, a identidade é definida a partir da perspectiva dos estudos culturais que questionam e problematizam tal noção ortodoxa, considerando que a identidade é uma resposta a alguma coisa externa ou diferente dela (Diniz-Pereira, 2016).

Considerando a identidade como um processo, uma vez que em um contexto

pós-moderno marcado pelas mudanças e transformações ocorridas na sociedade, a identidade torna-se variável e complexa, Hall (2006) distingue três concepções de identidade que se relacionam às visões de sujeito ao longo da história, a saber: identidade do sujeito do Iluminismo, identidade do sujeito sociológico e identidade do sujeito pós-moderno.

A primeira, denominada identidade do sujeito do Iluminismo, baseia-se numa visão individualista de sujeito, caracterizado pela centralidade e unidade, em que prevalecem as capacidades de razão, de consciência e de ação. Nesta concepção, a identidade é o centro do sujeito, que nasce com um núcleo interior que permanece o mesmo, contínuo e idêntico, ao longo de todo o seu desenvolvimento e existência (Hall, 2006).

Na segunda concepção, a identidade do sujeito sociológico, leva-se em consideração a complexidade do mundo moderno e admite-se que esse núcleo interior do sujeito é formado na relação com outras pessoas, na interação com a sociedade, mediado pela cultura.

Já a concepção de identidade do sujeito pós-moderno, por sua vez, assume que não há uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas sim, formada e transformada continuamente, influenciada pelas interpretações e representações do sujeito nos diferentes sistemas culturais. A identidade é definida historicamente e não biologicamente. O sujeito adota diversas identidades em diferentes contextos, que são, via de regra, contraditórias, impulsionando suas ações em inúmeras direções, de modo que suas identificações são continuamente deslocadas.

Para Hall (2006), em função da multiplicidade de significações e representações sobre o sujeito na pós-modernidade, há também múltiplas e variáveis identidades, possíveis de se identificar, pelo menos de forma temporária: identidade cultural, identidade social, identidade nacional, identidade de gênero, identidade profissional. Logo, o sujeito pós-moderno se caracteriza pela mudança, pela diferença, pela inconstância, e as identidades permanecem abertas.

3.2 IDENTIDADE: UM PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

Compreendendo que a construção da identidade é um processo de interação com outros e com sua própria trajetória pessoal e social, propõe-se um olhar na

perspectiva de Dubar (2005) que concebe a identidade como um processo de socialização,

(...) resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (Dubar, 2005, p. 136).

Dubar (1998, 2005) apresenta a indissociabilidade entre os processos biográficos, que correspondem à identidade para si (o que o indivíduo diz de si mesmo, o que pensa ser, o que gostaria de ser), e os processos relacionais, que consideram a identidade a partir do outro (quem o outro diz que eu sou, a identidade que o outro me atribui). Para o autor, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é relacionada à segunda uma vez que o reconhecimento se dá pelo olhar do outro.

Dessa forma, os processos biográficos e relacionais contribuem para a constituição da identidade. Os processos biográficos assumem trajetórias mais subjetivas, considerando a história vivenciada pelos sujeitos enquanto os processos relacionais compreendem um caráter mais objetivo. A identidade é marcada pela dualidade e tensão entre esses dois processos sendo que a dialética estabelecida entre eles é o cerne da análise sociológica da identidade para Dubar (2005).

As categorias de análise da identidade propostas por Dubar (2005) são apresentadas no Quadro 2, abordando a questão da identidade como “formas identitárias”, uma vez que são assumidas várias identidades nas relações sociais e de trabalho, sendo que essas formas identitárias se configuram nos processos biográficos e relacionais supramencionados. A articulação desses processos heterogêneos constitui-se em atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao indivíduo que ele é, denominando identidades “virtuais”) e atos de pertencimento (em que o indivíduo interioriza e aceita a identidade a ele atribuída, denominando identidades “reais”).

Quadro 2: Categorias de análise da identidade

Processo relacional	Processo biográfico
Identidade para o outro	Identidade para si
Atos de atribuição “Que tipo de homem ou de mulher você é” = dizem que você é	Atos de pertencimento “Que tipo de homem ou de mulher você quer ser” = você diz que é
Identidade - numérica (nome atribuído) - genérica (gênero atribuído)	Identidade predicativa de Si (pertencimento reivindicado)
Identidade social “virtual”	Identidade social “real”
Transação objetiva entre - identidades atribuídas/propostas - identidades assumidas/incorporadas	Transação subjetiva entre - identidades herdadas - identidades visadas
Alternativa entre - cooperação - reconhecimento - conflitos - não-reconhecimento	Alternativa entre - Continuidades - reprodução - Rupturas - produção
“Experiência relacional e social do PODER”	“Experiência de estratificações, discriminações e desigualdades sociais”
Identificação com instituições consideradas estruturantes ou legítimas	Identificação com categorias consideradas atraentes ou protetoras
Identidade social marcada pela dualidade	

Fonte: Elaborado por Dubar (2005, p. 142, grifos no original).

Quando há diferenças entre a identidade “virtual” (atribuída pelos outros) e a identidade “real” (atribuída a si mesmo), “estratégias identitárias” são consideradas para reduzir a distância entre as identidades. Essas estratégias podem assumir duas formas: transações objetivas (ou externas) e transações subjetivas (ou internas). Para o autor, as transações objetivas buscam acomodar a identidade para si à identidade para o outro. As transações subjetivas se referem a manutenção das identidades herdadas, em termos de continuidade, e as projeções de construção de novas identidades no futuro.

A abordagem sociológica desenvolvida aqui faz da articulação entre as duas transações a chave do processo de construção das identidades sociais. A transação subjetiva depende, de fato, das relações para com o outro, constitutivas da transação objetiva (Dubar, 2005, p. 140).

As formas de identificação socialmente pertinentes em uma determinada esfera de ação, definidas por Dubar como formas identitárias, a partir do estudo de suas dimensões relacionais e biográficas, resultam em uma concepção de ator, que se define a um só tempo pela estrutura de sua ação e pela sua formação, inseridas

em um contexto e uma história (Dubar, 2005). Apresentam-se assim quatro formas identitárias a partir de modos de articulação entre a transação objetiva e a transação subjetiva:

- Identidade do “distanciamento”: combina a preferência individual com a estratégia de oposição.
- Identidade “fusional”: combina a preferência coletiva com estratégia de aliança.
- Identidade “negociatória”: alia polarização no grupo com estratégia de oposição.
- Identidade “afinitária”: alia preferência individual com estratégias de aliança.

Os resultados dessas transações podem levar a uma continuidade entre a identidade herdada e a identidade visada ou a uma ruptura entre a identificação anterior e a projeção de si no futuro. A transação objetiva pode ainda levar a um reconhecimento ou a um não-reconhecimento social a partir da legitimação da identidade visada pelo indivíduo. Este panorama é apresentado no Quadro 3.

Quadro 3: Os quatro processos identitários típicos

Identidade para si	Identidade para o outro	Transação objetiva	
		Reconhecimento	Não-reconhecimento
Transação subjetiva	Continuidade	PROMOÇÃO (interna) IDENTIDADE DE EMPRESA	BLOQUEIO (interno) IDENTIDADE DE OFÍCIO
	Ruptura	RECAPACITAÇÃO (externa) IDENTIDADE DE REDE	EXCLUSÃO (externa) IDENTIDADE DE FORA DO TRABALHO

Fonte: Elaborado por Dubar (2005, p. 326)

As possibilidades dos processos identitários apresentados no Quadro 3 permitem associar os diferentes momentos históricos de construção de identidade de um indivíduo, passando pela formação inicial, inserção profissional, consolidação da identidade profissional e aposentadoria.

A identidade socialmente construída sofre a ação do tempo e da história, possibilitando a evolução das categorias pertinentes à identificação social e pode sofrer alterações pelas negociações identitárias, quais sejam, identidade para o outro conferida e identidade para si construída; identidade social familiar e identidade social visada (Alves *et al*, 2007, p.273).

Ainda que a identidade docente não seja diretamente explorada por Dubar, é possível considerar que as formas de identificação que os indivíduos podem desenvolver com relação à docência recebem influências de suas interações sociais desde a infância, com as experiências escolares anteriores ao ingresso no curso de licenciatura, que pode ampliar as formas identitárias, mas não necessariamente a identificação com a docência. Entretanto, no contexto do Estágio Supervisionado é possível a inserção na prática docente em sala de aula como forma de contribuir para a construção da sua identidade docente.

3.3 IDENTIDADE DOCENTE

Levando em consideração o contexto de desenvolvimento da pesquisa em um curso de licenciatura em Física, no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado de docência, o interesse é investigar a identidade vinculada à profissão de professor, ou seja, a identidade docente.

O conceito de identidade docente é amplo e complexo assim como o conceito de identidade, exposto anteriormente. Segundo Lira e Villas Bôas (2020), a identidade docente como conceito surgiu, no Brasil, no final da década de 1980, juntamente com as discussões sobre a proletarização do magistério e da situação da classe trabalhadora. Na década de 1990, com o crescente interesse sobre a temática profissionalização docente, domínio de competências e saberes da docência, o conceito de identidade docente passa por alguns desdobramentos para consolidação na área de educação, de um lado oriundo da psicologia e da sociologia e de outro da profissionalização docente. Beijaard, Meijer e Verloop (2004) destacam que a identidade profissional dos professores emergiu como área de investigação, em âmbito internacional, também na década de 1990.

O termo identidade docente pode apresentar diferentes perspectivas teóricas, tanto da sociologia quanto da psicologia social, conforme apontado por Guimarães, Souza e Campos (2020) em um levantamento bibliográfico a partir de teses e dissertações na área de Educação em Ciências no Brasil, no período de 2008 a 2018.

Em uma revisão de estudos sobre esta temática no período de 1988 a 2000 nas bases ERIC e Web of Science, Beijaard, Meijer e Verloop (2004) categorizaram os estudos em três tipos: (i) os que se centram na formação da identidade profissional

dos professores; (ii) os que investigam as características da identidade profissional e (iii) aqueles em que a identidade profissional é representada (e apresentada) através das histórias dos professores. Os mesmos autores salientam que o ponto comum a estas pesquisas é a ideia de que "a identidade não é um atributo fixo de uma pessoa, mas um fenômeno relacional" (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004, p. 108).

A identidade docente constitui-se em relação ao "outro" – este "outro" concebido tanto como *instituições*, como por exemplo, o estado, as universidades e faculdades, os programas de formação docente, as escolas e sindicatos, quanto *pessoas* tais como estudantes, seus pais, outros professores, administradores escolares entre outros. Além disso, dinâmicas de gênero, classe, raça-etnia e orientação sexual são elementos cruciais que também participam da construção dessa identidade profissional. Eu entendo que o processo específico da construção da identidade docente origina-se dessas complexas teias de relações sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais (Diniz-Pereira, 2016, p. 14, grifo no original).

Desta forma, a identidade docente não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida, paulatinamente, no sentido que se modifica e se desenvolve, tanto na esfera pessoal quanto na coletiva, a partir das relações que se estabelecem com os grupos sociais do meio no qual se está inserido.

Beijaard, Meijer e Verloop (2004) identificaram aspectos centrais na definição da identidade profissional dos professores a partir das investigações sobre esta temática: (i) trata-se de um processo contínuo, dinâmico e não estável nem fixo; (ii) implica a pessoa e o contexto; (iii) integra um conjunto de sub-identidades que podem ser mais ou menos harmonizadas, que se relacionam com os diferentes contextos e relações dos professores; (iv) inclui a agência do professor enquanto elemento ativo no seu processo de desenvolvimento profissional.

Esses aspectos configuram-se como essenciais para a identidade profissional docente, de forma que a identidade docente não é como algo que os professores possuem, mas que usam para dar sentido a si mesmos como professores e para explicitar em relação a outras pessoas sua identidade profissional.

A partir de um estudo bibliográfico em teses e dissertações, cujo objeto de estudo é a identidade docente no período de 2006 a 2018, Almeida, Penso e Freitas (2019) indicam características definidoras da identidade docente encontradas na literatura, especificando quatro tipos de identidade - missionária; instrumental; proletária e profissional -, que podem coexistir e se manifestar em diferentes contextos para cada docente.

A identidade missionária, segundo esses autores, carrega consigo características do modelo da educação jesuítica com a transmissão dos valores morais da sociedade sob o pilar de uma filosofia cristã. A docência é vista como um sacerdócio, com características relacionadas ao papel feminino, compreendendo a docência como uma extensão das atividades de cuidado materno e com isso, historicamente atribuída às mulheres.

A partir da regulação do Estado como medida de controle social, a identidade instrumental, conforme trazem Almeida, Penso e Freitas (2019), concebe o professor como instrumento de transmissão dos conhecimentos definidos pelas normatizações do Estado, assumindo um papel de regulador social na relação que estabelece com os estudantes no exercício de sua função.

A identidade proletária tem como pano de fundo as relações estabelecidas entre patrão e empregado em um sistema capitalista, no qual o professor é visto como um trabalhador assalariado, sendo que as características deste tipo de identidade são relacionadas às relações de poder e luta de classe, à precarização das condições de trabalho, e ao desprestígio e desvalorização da força de trabalho (Almeida; Penso; Freitas, 2019).

Por fim, a identidade profissional representa as especificidades da profissão docente, englobando aspectos subjetivos e objetivos, pessoais e sociais, que vão sendo incorporados a partir das interações sociais de cada sujeito histórico, sendo

vinculada à atividades de trabalho sustentada em um conjunto de saberes, competências, habilidades, e conhecimentos que o define como características específicas que o diferencia de outros grupos, aferindo assim uma pertença a uma determinada categoria profissional (Almeida; Penso; Freitas, 2019, p. 25).

Os resultados obtidos por Almeida, Penso e Freitas (2019) apontaram que a identidade docente é coabitada por estas categorias, sendo as mais frequentes, a identidade missionária (26 trabalhos) e a identidade profissional (22 trabalhos). Dessa forma, os autores perceberam que as características vinculadas à identidade missionária são marcantes na identidade docente, por exemplo, a subcategoria papel feminino, compreendida pelos autores como uma extensão do cuidado materno e das atividades domésticas, historicamente atribuídos às mulheres. Por outro lado, a identidade profissional, representada pelas especificidades da profissão docente,

englobando tanto os aspectos subjetivos quanto objetivos, também é apresentada em boa parte das pesquisas analisadas por Almeida, Penso e Freitas (2019), indicando que os diferentes tipos de identidade docente podem coexistir e se manifestar em diferentes contextos para cada docente.

Nesse sentido, Nóvoa (1992a) aponta que é mais adequado falar em processo identitário, uma vez que

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (Nóvoa, 1992a, p. 16).

Desta forma, reitera-se que a identidade docente não é algo fixo nem acabado, mas que se desenvolve em conjunto com a identidade pessoal, com as experiências pessoais, formativas e profissionais de cada indivíduo em um processo de construção contínua durante toda a vida.

3.3.1 A construção da identidade docente

Aprender a ensinar constitui um processo complexo que requer a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também pressupõe um processo reflexivo e crítico sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e os valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha. Assim, "o sentido da identidade profissional constitui um elemento central no processo de tornar-se e de ser professor" (Flores, 2012, p. 94).

Diniz-Pereira (2016, p. 22) chama a atenção para uma contradição no processo de tornar-se um professor, pois "apesar de ser experienciada individualmente - o que não pode ser confundida com ser determinada individualmente-, a aprendizagem da docência é na realidade socialmente negociada". Portanto, a identidade docente se desenvolve na interação entre o indivíduo e o ambiente ou o contexto.

O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (Marcelo Garcia, 2009, p. 112).

Marcelo Garcia (2009) defende que a construção da identidade docente se inicia antes mesmo da formação inicial do professor, uma vez que o futuro professor adentra a formação inicial com vários anos de vivência do contexto escolar, o que,

inconscientemente, contribui para uma pré-concepção do profissional professor. Nesta perspectiva, Flores e Day (2006) destacam a influência da biografia pessoal e das experiências anteriores como alunos (tanto positivas quanto negativas) desempenhando um forte papel na identidade dos professores participantes de seu estudo.

Desta forma, para Marcelo Garcia (2009), a identidade docente

(...) é uma construção do "si mesmo" profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos (Marcelo Garcia, 2009, p. 112).

Marcelo Garcia (2009, p. 128) ainda considera que "a profissão docente encontra-se em uma encruzilhada que deve resolver dando respostas inovadoras aos problemas que a educação tem apresentado em nossos dias". Nesta direção, Beijaard, Meijer e Verloop (2004) destacam a importância do estudo da formação da identidade profissional para a compreensão do que significa ser professor hoje num contexto de mudanças rápidas a que o professor tem de dar resposta.

Assim, investigar e compreender os impactos que a pandemia de Coronavírus trouxe (e ainda traz) para a formação inicial de professores pode contribuir para as discussões sobre os processos formativos para a docência e os desafios apresentados na contemporaneidade.

Reforçando a noção de que a identidade docente é construída ao longo de toda a vida do professor, desde antes do momento de sua escolha profissional, passando pela formação inicial e depois pelos diferentes contextos que desenvolve a profissão, Nóvoa (1992b) ainda destaca três dimensões fundamentais para a construção da identidade docente: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, que são indissociáveis.

No âmbito da dimensão do desenvolvimento pessoal, Nóvoa (1992b) evidencia a necessidade de uma formação que estimule uma perspectiva crítico-reflexiva que possibilite a interação entre as dimensões pessoais e profissionais e permita que os professores se apropriem dos seus processos de formação.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (Nóvoa, 1992b, p.25, grifos no original).

A dimensão do desenvolvimento profissional deve pautar-se em práticas de formação que considerem as dimensões coletivas para a contribuição da autonomia dos professores na produção de seus saberes e de seus valores (Nóvoa, 1992b).

A terceira dimensão fundamental para a construção da identidade docente ocorre no interior das instituições escolares em que "o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas" (Nóvoa, 1992b, p. 29).

Desta maneira, a formação e a construção da identidade docente devem ser entendidas como processos contínuos e permanentemente inacabados, integrados à vida pessoal e profissional dos professores e ao cotidiano escolar onde as interações entre os sujeitos ocorrem. Para Beijaard, Meijer e Verloop (2004), o desenvolvimento da identidade encerra um fenômeno contínuo de integração do lado pessoal e do lado profissional no processo de tornar-se e de ser professor, que se desenvolve na tensão entre agência (a dimensão pessoal do ensino) e estrutura (um determinado contexto social), e diz respeito ao modo como o próprio professor se vê enquanto professor e como os outros o veem.

Nessa perspectiva, discorreremos no item seguinte as relações entre o estágio supervisionado e a identidade docente, apresentando um panorama das pesquisas sobre identidade docente e estágio supervisionado na formação de professores de física, considerando este o objeto de pesquisa da presente tese.

3.4. IDENTIDADE DOCENTE E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

A socialização profissional do professor começa na formação inicial, fornecendo as bases para construção de conhecimentos em um processo de desenvolvimento profissional contínuo durante o qual a identidade docente vai se constituindo (Silvestre, 2011).

Para Pimenta e Lima (2006) o Estágio Supervisionado torna-se o eixo central na formação acadêmica do futuro professor, pois é no desenvolvimento do estágio que o licenciando terá acesso a conhecimentos indispensáveis para compreensão da realidade e do cotidiano escolar, contribuindo para a construção da identidade e dos saberes docentes.

(...) a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. (...) Sendo o estágio, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade (Pimenta; Lima, 2006, p. 62).

Silvestre (2011) também defende a relevância do Estágio Supervisionado como componente da formação inicial para a aprendizagem do conhecimento profissional e para o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte do futuro professor, uma vez que o licenciando encontra-se em uma situação de exercício da profissão, possibilitando aprender e compreender a educação e a realidade social em que está inserido. Dessa forma, o estágio é considerado como “um espaço mobilizador da transformação das identidades e subjetividades e que deve ter no bojo de suas discussões a natureza da prática pedagógica” (Silvestre, 2011, p. 175).

No desenvolvimento do Estágio Supervisionado, o licenciando retorna à escola da educação básica assumindo um novo papel, implicando em uma nova perspectiva de olhar o ambiente escolar, refletindo e analisando os processos formativos ali presentes. Picco e Higa (2021) também destacam o papel do Estágio Supervisionado na escolha dos licenciandos sobre a carreira docente, contribuindo para o entendimento do que é ser professor e (re)construindo sua identidade enquanto docente.

O estágio supervisionado, como componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial de docentes configura-se como espaço-tempo de construção da identidade docente e de necessária articulação entre a teoria e prática, constituindo momento de aproximação da realidade social e proporcionando possíveis reflexões, por meio de práticas pedagógicas que permitam um olhar crítico e reflexivo sobre o saber e o fazer pedagógico (Franco; Santos, 2023, p. 3).

Neste sentido, entendemos que o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura pode constituir-se em um espaço privilegiado de aprendizagem da profissão docente, fortalecendo a parceria entre escola e universidade na formação de professores para o desenvolvimento profissional docente e para a construção da identidade docente, para além dos atributos necessários para o trabalho docente (domínio teórico e metodológico do conteúdo), mas que possa relacionar-se à razão social da profissão e à visão política da educação.

Desta forma, apresentamos na sequência um panorama das pesquisas na área de pesquisa em Ensino de Física sobre a identidade docente no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado.

3.4.1 Pesquisas sobre Identidade Docente no Estágio Curricular Supervisionado de Docência em Física

Em um levantamento bibliográfico a partir de teses e dissertações, com objetivo de apresentar um panorama das pesquisas nacionais sobre a identidade docente de professores da área de Ciências da natureza, Guimarães, Souza e Campos (2020) analisaram 23 trabalhos, constatando uma diversidade de autores utilizados como referenciais teóricos para o conceito de identidade docente, principalmente na perspectiva sociocultural e da psicologia social.

A identidade profissional, vinculada à atividade docente, foi o tipo de identidade docente mais evidenciado nos estudos realizados pelos autores. A maioria das pesquisas encontradas pelos autores foi realizada com professores de Biologia/Ciências no contexto da formação inicial, sendo apenas dois trabalhos no âmbito do Estágio Supervisionado, indicando a pouca expressividade de estudos sobre a identidade docente no contexto formativo do Estágio Supervisionado. Ainda, apenas uma pesquisa foi desenvolvida na licenciatura em Física, reforçando a necessidade de aprofundamento sobre esta temática na área de pesquisa em ensino de Física.

Optamos por utilizar e ampliar o levantamento realizado por Guimarães, Souza e Campos (2020) no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), para o período de 2019 a julho de 2023. Desta forma, localizamos 207 pesquisas contendo o termo "identidade docente". Após a leitura de títulos e resumos, identificamos 41 relacionadas à área de Ciências da Natureza, sendo 29 dissertações e 12 teses.

Na tabela 1, apresentamos o contexto em que os participantes das pesquisas estão inseridos. Ressalta-se que um dos trabalhos foi contabilizado duas vezes pelo fato de envolver professores em formação inicial e professores em início de carreira profissional, desta forma, o quantitativo de trabalhos ultrapassa o valor inicial do número de pesquisas do levantamento realizado.

Tabela 1: Contexto em que os participantes das pesquisas estão inseridos.

Contexto		Quantidade de trabalhos	Total de trabalhos
Formação inicial	Curso de licenciatura	9	22
	Estágio supervisionado	5	
	PIBID	5	
	Residência Pedagógica	3	
Formação continuada	Curso de formação	1	1
Atuação profissional	Educação básica	15	20
	Ensino superior	5	

Fonte: Autoria própria (2023).

Podemos observar que das 41 pesquisas sobre identidade docente na área de ciências da Natureza, apenas uma ocorre no âmbito de um curso de formação continuada. O restante se distribui em quantidade praticamente igual entre formação inicial e atuação profissional, com 22 e 20 trabalhos, respectivamente. Daqueles que abordam a temática identidade docente na formação inicial, a maioria (nove pesquisas) refere-se ao processo formativo no âmbito geral de cursos de licenciatura da área. Além disso, oito trabalhos na formação inicial de professores ocorrem com participantes de programas de iniciação à docência como PIBID (quatro pesquisas) e RP (três pesquisas).

Destaca-se ainda, que apenas cinco investigam diretamente o estágio supervisionado. Para aquelas que contemplam professores em atuação profissional, identificamos que a maioria (15) é desenvolvida com professores da educação básica e cinco trabalhos com professores do ensino superior, indicando um movimento de interesse pela área em também compreender os processos de constituição identitária dos professores que atuam nos cursos de graduação e pós-graduação.

Quanto a área de formação e/ou atuação dos participantes das pesquisas,

apresentamos na tabela 2 o quantitativo de trabalhos encontrados, ressaltando que a quantidade total ultrapassa o número inicial deste levantamento uma vez que algumas pesquisas foram realizadas com participantes de mais de uma área das ciências da natureza.

Tabela 2: Área de formação/atuação dos participantes das pesquisas.

Área de formação/atuação	Número de trabalhos
Química	19
Ciências Biológicas	13
Física	6
Matemática	3
Ciências da Natureza	2
Educação do Campo / Ciências da Natureza	1

Fonte: autoria própria (2023).

É possível verificar na Tabela 2 que foi localizada uma maior quantidade de trabalhos sobre identidade docente com professores de Química e apenas um trabalho na Educação do Campo. Considerando que o foco da presente tese é a formação de professores de Física, passamos na sequência a detalhar as seis pesquisas localizadas neste levantamento que apresentam participantes nesta área de formação.

No Quadro 4 apresentamos os títulos, tipo de pesquisa, autoria e ano de publicação das teses e dissertações sobre identidade docente de professores de Física.

Quadro 4: Teses e dissertações sobre identidade docente de professores de Física

Título	Tipo	Autor (a)
Tessituras na Formação Docente: Caminhos de uma (Trans)formação no Programa de Iniciação à Docência em Física	Dissertação	Melo (2018)
As escolhas profissionais de alunos egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Matemática e Física participantes do PIBID-UESB	Dissertação	Mendonça (2019)
Formação Inicial de Professores de Física: O Museu de Ciências como espaço formativo	Dissertação	Figueira (2019)
Estudo sobre a adoção de metodologias ativas para o enfrentamento da evasão no curso de licenciatura em física da UNIPAMPA	Dissertação	Franco (2019)
Entre o professor pensado e o que pensa o professor: Práticas curriculares e docentes de professores de Química e Física do Arquipélago de Marajó	Tese	Albuquerque (2019)
Saberes docentes e o uso de vídeos no estágio supervisionado em um curso de licenciatura em Ciências com habilitação em Física	Tese	Alencar (2020)
Um estudo longitudinal sobre o imaginário de licenciando(a)s em Física: Pensando a identidade profissional docente	Dissertação	Belíssimo (2021)

Fonte: autoria própria (2023).

Constatamos que não houve publicações de teses ou dissertações nos anos de 2022 e 2023 (até o mês de julho) contemplando a temática identidade docente na formação de professores de Física. De acordo com a base de dados e os critérios utilizados, foram localizados um trabalho em 2018, quatro trabalhos em 2019, um trabalho em 2020 e um em 2021.

Ao analisar os objetivos apresentados nos trabalhos encontrados, conforme o Quadro 5, percebemos que quatro pesquisas são desenvolvidas na formação inicial de professores e duas com professores em atuação na educação básica.

Quadro 5: Objetivos das pesquisas das teses e dissertações sobre identidade docente de professores de Física

Autor (a)	Objetivos
Melo (2018)	Investigar de que maneira o PIBID impacta a formação de professores a partir das experiências vivenciadas por pibidianos de um curso de licenciatura em Física da Universidade Federal do Oeste do Pará.
Mendonça (2019)	Identificar e analisar quais foram as escolhas profissionais de alunos dos cursos de Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que durante a graduação atuaram como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e compreender se tais escolhas foram influenciadas por sua participação no referido programa.
Figueira (2019)	Compreender se as ações formativas desenvolvidas no Museu Diversão com Ciência e Arte (DICA) colaboram com a formação e constituição da identidade profissional docente.
Franco (2019)	Utilizar metodologias ativas visando investigar os construtos dos alunos no componente curricular de Física Geral I.
Albuquerque (2019)	O objeto de estudo e investigação se configuram na criação de currículo pelos professores de Química e de Física formados pelo curso de Ciências Naturais, para enfrentar os desafios que emergem da prática no contexto do Arquipélago do Marajó, no Estado do Pará.
Alencar (2020)	Analisar os sinais da mobilização de saberes docentes durante a componente curricular estágio curricular supervisionados no processo de planejar, executar e refletir sobre a regência de minicursos que utilizaram vídeos como recursos didáticos.
Belíssimo (2021)	Compreender alguns aspectos do imaginário de licenciando(a)s em Física sobre temas como o conhecimento científico, o ensino da ciência e o processo de constituição de saberes para a docência, desde o ingresso na universidade até a conclusão do curso, e entender a influência do projeto pedagógico e a estruturação do curso para o perfil formativo do(a)s futuro(a)s professore(a)s de Física.

Fonte: autoria própria (2023).

Ainda que todas as pesquisas selecionadas tenham atendido ao critério de seleção a partir do levantamento realizado pelo termo de busca "identidade docente", percebemos que apenas um dos trabalhos focaliza a construção da identidade docente em seus objetivos, o que também pode ser evidenciado no Quadro 6, que apresenta a centralidade da temática das pesquisas analisadas.

Quadro 6: Centralidade das temáticas de pesquisa das teses e dissertações sobre identidade docente de professores de Física

Autor (a)	Centralidade da temática
Melo (2018)	Impacto do PIBID na formação de professores de física
Mendonça (2019)	Escolha profissional de egressos bolsistas do PIBID
Figueira (2019)	Constituição da identidade docente de licenciandos em Física da UFU a partir da experiência deles como monitores no Museu Diversão com Ciência e Arte (DICA)
Franco (2019)	Ações para o enfrentamento da evasão dos ingressantes da Licenciatura em Física da Unipampa
Albuquerque (2019)	Enfrentamento dos desafios que emergem da prática de professores de Química e de Física no contexto do Arquipélago do Marajó, no Estado do Pará
Alencar (2020)	Mobilização de saberes docentes durante a componente curricular estágio curricular supervisionado em minicursos que utilizaram vídeos como recursos didáticos
Belíssimo (2021)	Estudo longitudinal sobre o imaginário de licenciandos em Física sobre temas relacionados à docência

Fonte: autoria própria (2023).

A partir dos Quadros 5 e 6, é possível perceber que em apenas uma das pesquisas selecionadas a identidade docente é o foco principal do trabalho tanto nos objetivos quanto na centralidade da temática. Desta forma, buscou-se localizar o(s) referencial(is) teórico(s) utilizado(s) nas pesquisas para compreender de que forma o conceito de identidade docente foi utilizado, conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7: Referenciais teóricos para identidade docente nas teses e dissertações sobre identidade docente de professores de Física

Autor (a)	Tipo	Referencial(is) teórico(s) para ID
Melo (2018)	Dissertação	Hall (2006); Nóvoa (1992, 1995);
Mendonça (2019)	Dissertação	Ciampa (2012); Marcelo Garcia (2009)
Figueira (2019)	Dissertação	Pimenta (1999); Dubar (1997); Marcelo Garcia (2009), Garcia, Hypolito, Vieira (2005)
Franco (2019)	Dissertação	não há
Albuquerque (2019)	Tese	Dubar (2009); Pimenta (1999); Ciampa; Nóvoa
Alencar (2020)	Tese	Pimenta (1999)
Belíssimo (2021)	Dissertação	Nóvoa (2007); Garcia (2009); Dubar (2006); Pimenta (2002); Garcia, Hypolito, Vieira (2005)

Fonte: autoria própria (2023).

Todos os trabalhos analisados apresentam o termo identidade docente no resumo e/ou nas palavras-chave. Por outro lado, metade das pesquisas não apresenta um capítulo ou seção específicos para abordar o conceito de identidade docente, sendo que em um dos trabalhos não foi localizado referencial teórico para subsidiar a discussão do conceito de identidade docente, este termo aparece ao longo do texto sem uma fundamentação teórica adjacente.

No Quadro 6, visualizamos que a maioria dos trabalhos que apresentam um embasamento teórico para o conceito de identidade docente o fazem a partir do olhar de mais um autor, evidenciando a complexidade do conceito e a diversidade de perspectivas teóricas para a discutir este termo, conforme evidenciado por Guimarães, Souza e Campos (2020). Os autores mais citados nos trabalhos encontrados foram Marcelo Garcia (2009), Dubar (2006, 2009) e Pimenta (1999, 2002), seguidos por Nóvoa (2007), Ciampa (2012) e Garcia, Hypolito e Vieira (2005) que revelam o processo dinâmico e complexo da constituição da identidade docente.

Levando em consideração o objetivo da presente tese estar relacionado à identidade docente na formação inicial de professores de Física no âmbito do estágio supervisionado e tendo em vista que apenas uma das pesquisas encontradas no levantamento supracitado relacionam-se a essa temática (Alencar, 2020), optou-se por aprofundar o panorama das publicações em Ensino de Física desenvolvidas sobre os estágios supervisionados, particularmente aquelas que investigam a identidade docente na formação inicial de professores de Física, a partir uma pesquisa do tipo revisão de literatura, realizando uma busca por trabalhos nesta temática nos anais dos seguintes eventos: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Encontro de Pesquisa em Ensino de Física (EPEF) e ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), no período de 2010 a 2020 e no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior) no período de 2013 a 2022.

A escolha dos dois primeiros eventos deve-se ao fato de serem importantes espaços de discussão e meios de divulgação científica na área de pesquisa em Ensino de Física no Brasil, tendo em vista o crescente número de participantes e as produções relevantes que são publicadas nestes eventos. O terceiro trata-se de um dos maiores eventos acadêmicos da área da Educação, apresentando resultados de

estudos e pesquisas relacionadas ao ensinar e ao aprender, envolvendo a temática da formação docente no campo da Didática e da Prática de Ensino.

Considerando o crescimento da produção acadêmica, estudos de revisão de literatura permitem “fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 167). Além disso, podem indicar as tendências, lacunas e recorrências das investigações, compondo uma “avaliação do acumulado da área, apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico metodológico, e mesmo as tendências de investigação” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 167), possibilitando o avanço das pesquisas em uma determinada área.

Inicialmente, foram utilizadas combinações dos seguintes termos para busca nos títulos, resumos e/ou palavras-chave: identidade docente; estágio; estágio supervisionado; estágio curricular supervisionado; estágio de docência; prática de ensino; prática de docência. Em seguida, realizou-se a leitura dos resumos e, quando necessário, do texto completo, para permitir a exclusão daqueles artigos que não estavam relacionados à identidade docente no contexto dos estágios supervisionados em cursos de licenciatura em Física, totalizando sete artigos, conforme apresentado no Quadro 8. A única pesquisa encontrada, no levantamento de teses e dissertações anteriormente descrito, relacionada à temática identidade docente no estágio supervisionado na licenciatura em Física, foi incluída no Quadro 8, totalizando desta forma, oito trabalhos.

Quadro 8: Trabalhos encontrados sobre o Estágio Supervisionado na licenciatura em Física com identidade docente como tema de pesquisa.

Autor(es)	Título	Publicação	Localização do termo identidade
Piratelo <i>et al.</i> (2013)	O aprendizado docente evidenciado por licenciandos em física e em matemática	ENPEC	resumo
Souza Neto, Silva; e Rocha (2015)	A contribuição do estágio supervisionado na formação docente dos licenciandos em física do IFNMG-Salinas	ENPEC	resumo
Cunha Neto e Ovigli (2016)	Licenciandos em Física e Matemática: aspectos na constituição de uma identidade	Revista Triângulo	título, resumo, palavra-chave
Yano, Alves e Cunha (2017)	Formação inicial e subjetividade docente no centro de ciências e planetário do Pará	ENPEC	resumo
Bodevan e Coelho (2018)	A iniciação à docência de licenciandos e professores de física: contribuições para o processo de formação docente	EPEF	palavra-chave
Yano, Alves e Cunha (2018)	Subjetividade e formação inicial docente no Centro de Ciências e Planetário do Pará	Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemáticas	resumo
Cortela, Gatti e Nardi (2020)	Identidade e saberes docentes constituídos durante a formação inicial de professores de física: um estudo de caso	Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia	título, resumo, palavra-chave
Alencar (2020)	Saberes docentes e o uso de vídeos no estágio supervisionado em um curso de licenciatura em Ciências com habilitação em Física	Banco de Teses e Dissertações CAPES	resumo

Fonte: Autoria própria (2023).

Ressalta-se que não foram encontrados trabalhos sobre a temática de interesse, de acordo com os critérios anteriormente mencionados, nas edições do ENDIPE, no período considerado, indicando que este evento parece não estar sendo considerado pela área de pesquisa em ensino de Física como espaço de discussão e divulgação das investigações desenvolvidas sobre estágio supervisionado e identidade docente.

Após a leitura completa dos trabalhos selecionados, primeiramente, foi realizada uma caracterização geral de acordo com as instituições de origem de seus autores, os objetivos e a metodologia de pesquisa utilizada. Posteriormente,

buscamos identificar e compreender como elementos relacionados à identidade docente estão sendo incorporados nas pesquisas em ensino de física em sua relação com o estágio supervisionado.

O quantitativo de trabalhos apresentado no Quadro 8 mostra a ausência de publicações sobre identidade docente envolvendo o estágio supervisionado na licenciatura em física em três anos dentro do período dos últimos 10 anos. Além disso, a pequena quantidade de trabalhos selecionados indica que essa temática tem sido pouco investigada pela área de pesquisa em ensino de física. Esse resultado corrobora com Guimaraes, Souza e Campos (2020) que realizaram um panorama das pesquisas sobre identidade docente de professores de Ciências, Biologia, Física e Química nas dissertações e teses defendidas no período de 2008 e 2018, localizando apenas um trabalho envolvendo professores de Física.

Dos oito trabalhos analisados, foram identificados vinte e dois autores. Não foram identificados autores das regiões Nordeste e Centro-Oeste, conforme observado no Quadro 9.

Quadro 9: Quantitativo de autores por estado brasileiro

Estado	Minas Gerais	São Paulo	Espírito Santo	Paraná	Pará
Quantidade de autores	5	4	2	7	6

Fonte: Autoria própria (2023).

A região Sudeste apresentou o maior número dos autores (11). Na região Sul, todos os trabalhos são de autores do Estado do Paraná, totalizando sete autores. Na região Norte, foram identificados dois trabalhos envolvendo os mesmos três autores em cada um deles, desta forma, o Estado do Pará aparece com seis autores neste levantamento. Ressalta-se que a maior parte dos trabalhos foi produzida por pesquisadores filiados às instituições de educação do Sudeste e do Sul, regiões que concentram o maior número de universidades e programas de pós-graduação no país.

Na sequência, apresentamos os 8 trabalhos selecionados neste levantamento e indicados no Quadro 8. Piratelo *et al.* (2013) apresentam resultados de uma pesquisa que teve como objetivo evidenciar a aprendizagem de estudantes de licenciatura em Matemática e Física após o desenvolvimento do Estágio de Docência.

Utilizando-se dos Focos de Aprendizagem Docente³ que estruturam a aprendizagem da docência em cinco eixos, os resultados apontam que elementos no Estágio de Docência contribuem para a formação e aprendizagem de professores de Física e Matemática, ressaltando o valor formativo que o estágio possui.

Souza Neto, Silva e Rocha (2015) destacam as impressões, dificuldades e anseios em relação à docência, apresentados por seis licenciandos em Física com a aplicação de um questionário qualitativo, a partir dos Estágios Supervisionados. Os autores reforçam a importância do período do Estágio Supervisionado na formação acadêmica e docente dos licenciandos e na construção da identidade docente.

Apresentando resultados parciais de um estudo exploratório-descritivo empregando questionários como instrumento de coleta de dados com o objetivo de compreender a transformação do licenciando em professor a partir do estágio supervisionado, Cunha Neto e Ovigli (2016) analisam o impacto do perfil acadêmico de licenciandos em Física e Matemática na constituição da identidade dos professores em formação inicial.

Por sua vez, Yano, Alves e Cunha (2017, 2018) apresentam recortes de uma dissertação de mestrado desenvolvida em um contexto de estágio em um espaço de educação não-formal, um Centro de Ciências e Planetário. Através de questionário, complementos de frases e redação, os autores apresentam as contribuições do estágio realizado naquele Centro para os participantes da pesquisa, motivando a prática docente na criação de metodologias alternativas e na construção de suas identidades profissionais.

Bodevan e Coelho (2018) buscam evidenciar, em um estudo qualitativo, a partir da produção de entrevistas narrativas de alunos e ex-alunos do curso de licenciatura em Física de uma universidade federal, a compreensão de como as práticas docentes durante a graduação contribuem para o processo de formação profissional. Para os autores, a iniciação à docência em escolas da educação básica auxilia no processo de profissionalização e no desenvolvimento da *práxis* no cotidiano escolar, além de potencializar a importância da disciplina de Estágio Supervisionado para o estudante da licenciatura e colaborar para a identificação e permanência no

³ Arruda, S. M.; Passos, M. M.; Fregolente, A. Focos da Aprendizagem Docente. **Alexandria**. V. 11, 2012.

curso de licenciatura em Física.

Apresentando e discutindo resultados de um estudo longitudinal cujo levantamento de dados coletados ocorreu em dois momentos diferentes (2015 e 2017) e teve como participantes os mesmos alunos, ao final de duas disciplinas, Metodologia e Prática de Ensino de Física II e V, de um curso de formação inicial de professores de Física de uma universidade pública, Cortela, Gatti e Nardi (2020) indicam que ao longo do curso, os alunos ampliaram e aprofundaram seus saberes, favorecidos, entre outros aspectos, pela forma como a estrutura curricular do curso foi organizada; pelo modo que os docentes das disciplinas didático-pedagógicas trabalham; e pelo perfil desses formadores.

Alencar (2020) analisou a mobilização de saberes docentes durante o estágio curricular supervisionado de regência. Os participantes apresentaram dificuldades para a proposição e execução das estratégias diferenciadas daquelas metodologias tradicionais de simples exposição oral de conteúdos com resolução mecânica de exercícios, por outro lado, o estágio discutido nesta pesquisa indicou situações que exigiram mobilização de saberes docentes e, portanto, configurou-se como espaço de aprendizagens que potencializam a heterogeneidade para se tornar professor.

Por tratarem de situações relacionadas ao estágio supervisionado em cursos de licenciatura em física, era esperado que as temáticas dos trabalhos estivessem relacionadas com as contribuições do estágio supervisionado no processo de formação e aprendizagem docente.

Por outro lado, ainda que os trabalhos selecionados tenham atendido aos critérios de inclusão do levantamento bibliográfico por apresentarem os termos de busca no título, resumo e/ou palavras-chave, conforme indicado no Quadro 8, apenas Cunha Neto e Ovigli (2016) e Cortela, Gatti e Nardi (2020) mencionam diretamente objetivos relacionados à identidade docente. Nos demais trabalhos, a identidade docente não aparece como objetivo ou temática central da pesquisa, sendo apresentada como temática secundária ou até mesmo apenas mencionada em alguns trechos dos artigos sem maior discussão teórica sobre o conceito.

A abordagem qualitativa aparece como metodologia de pesquisa em todos os trabalhos analisados, tendo como questionários o principal instrumento para coleta de

dados em cinco trabalhos. As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas em duas pesquisas analisadas e entrevistas narrativas em uma. Um dos trabalhos analisou os relatórios produzidos pelos estagiários e os registros orais das aulas desenvolvidas pelos estagiários e das reflexões ocorridas na disciplina de estágio após a sequência didática realizada na escola.

A importância do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura e na formação de professores é evidenciada em todos os trabalhos analisados, a partir de citações de pesquisadores nacionais, destacando-se Selma Garrido Pimenta, mencionada em praticamente a totalidade dos trabalhos analisados, exceto Cortela, Gatti e Nardi (2020) que citam outros autores.

Quatro pesquisas discorrem uma sessão específica para detalhar o contexto do estágio supervisionado no curso de licenciatura objeto de seus estudos, pontuando os objetivos da disciplina de estágio supervisionado de acordo com o Projeto Político Pedagógico dos cursos investigados e algumas legislações vigentes como a LDBEN/96 e a Lei 11.788/2008, evidenciando perspectivas de estágio como articulação entre teoria e prática na formação dos futuros professores.

Sobre a identidade docente, objeto de estudo desta tese, no Quadro 10 são apresentados os referenciais teóricos localizados para o conceito de identidade docente.

Quadro 10: Referenciais teóricos e conceitos de identidade docente nos trabalhos selecionados

Referencial teórico	Conceito de identidade docente	Trabalhos
Dubar (2005)	A identidade é fruto de processos de socialização, os quais são compostos por combinações de processos relacionais e biográficos, numa perspectiva de uma identidade para o outro, que tem um caráter mais genérico e objetivo, e a identidade para si, mais específico e subjetivo.	Cunha Neto e Ovigli (2016); Cortela, Gatti e Nardi (2020)
Pimenta (2009)	A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar.	Piratelo <i>et al.</i> (2013); Alencar (2020)
Nóvoa (1992)	A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.	Bodevan e Coelho (2018)
Scoz (2011)	A relação entre subjetividade e identidade docente é indissociável. O sujeito produz sentidos subjetivos em todos os contextos que participa e sobre todas as questões de seu interesse. Alguns desses sentidos dizem respeito ao reconhecimento de si mesmo como pessoa ou como professor (identidade pessoal e profissional).	Yano, Alves e Cunha (2018)

Fonte: Autoria própria (2023).

Dentre os referenciais teóricos que fundamentam o conceito de identidade docente nos artigos que apresentam pesquisas empíricas, Dubar (2005) e Pimenta (2009) foram citados por dois trabalhos cada um, estes autores também foram os mais utilizados nas pesquisas sobre Identidade docente na formação de professores de Física nas teses e dissertações, conforme o quadro 7.

Os demais autores destacados no Quadro 10 foram mencionados por dois artigos diferentes, sendo que Nóvoa (1992, 1995) também foi citado em 4 teses e dissertações de acordo com o Quadro 7. Destaca-se ainda que o termo identidade docente é utilizado em dois trabalhos sem uma fundamentação teórica adjacente, assim como uma pesquisa identificada no Quadro 7. Nesses casos, o estágio supervisionado é considerado como elemento para construção da identidade docente sem, entretanto, apresentar um embasamento teórico para sustentar essa afirmação.

Os resultados dos levantamentos realizados apontam um número reduzido de pesquisas relacionadas à identidade docente no contexto do Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores de Física, indicando que essa temática tem sido pouco investigada pela área de pesquisa em ensino de Física. Esse resultado também corrobora com Guimarães, Souza e Campos (2020) que, em seu estudo, localizaram apenas um trabalho envolvendo professores de física.

Mesmo que o conceito de identidade docente seja amplo e apresentado em diferentes perspectivas teóricas, tanto da sociologia quanto da psicologia social, conforme apontado por Guimarães, Souza e Campos (2020), o ponto comum a estas diferentes perspectivas é considerar a identidade como um fenômeno relacional. Nessa direção, observou-se que a abordagem do sociólogo Dubar (2005) foi a mais utilizada no contexto analisado, juntamente com Pimenta (2002), que é autora de referência na área de pesquisa sobre formação de professores no Brasil. Ainda sobre o conceito de identidade docente, ressalta-se que dois artigos e uma dissertação não apresentam um referencial teórico específico, evidenciando que há fragilidades teóricas que indicam a necessidade de aprofundamento sobre este conceito e tema de pesquisa na formação inicial de professores de Física.

4. PERCURSO METODOLÓGICO E CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos os encaminhamentos metodológicos utilizados nesta tese, bem como o contexto em que ocorreu a construção dos dados que foram analisados no capítulo 5.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA

Vários são os enfoques, abordagens e metodologias utilizadas nas pesquisas em educação. A pesquisa em tela apresenta-se com predominância qualitativa dada a natureza do objeto de pesquisa.

Embora existam diversos enfoques na pesquisa qualitativa, é possível identificar características comuns entre eles. Esse tipo de pesquisa procura compreender como as pessoas percebem e interpretam o mundo ao seu redor, considerando o que estão fazendo ou o que lhes acontece, de uma maneira que faça sentido e oferecendo uma visão rica e detalhada. Tanto as interações humanas quanto os documentos são vistos como formas de construir processos e artefatos sociais (Flick, 2009).

Nessa direção, o contexto de produção e construção dos dados são as disciplinas de Estágio Supervisionado de Docência, as quais estavam sob a responsabilidade da professora autora desta tese. Cabe salientar que as disciplinas não foram previamente planejadas para serem objeto da investigação.

Flick (2009) afirma que a pesquisa qualitativa foca na análise de casos específicos, considerando suas particularidades locais e temporais, a partir das expressões e atividades das pessoas em seus contextos. No caso desta investigação, buscou-se compreender, a partir das falas dos licenciandos e de suas produções escritas, compreender o processo de construção da identidade docente de licenciandos em um contexto de ensino remoto durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado de Docência.

Portanto, diante do exposto, a opção por uma abordagem qualitativa está ligada tanto ao modo como o investigador encara seu campo de pesquisa quanto ao tipo de dados produzidos pela investigação, bem como a análise desses dados.

A proposta de investigar a construção da identidade docente no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado em um curso de licenciatura em Física, particularmente, investigar o Estágio de Docência no qual os estagiários estão em situação de iniciação à docência, atuando como professores, implica a necessidade de combinar procedimentos para uma melhor compreensão do processo. Além disso, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) afirmam que as pesquisas qualitativas apresentam características multimetodológicas, com variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Nesta perspectiva, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: entrevistas do tipo história de vida (Apêndice B) e análise de documentos produzidos pelos licenciandos no desenvolvimento das disciplinas de estágio.

Desde o final dos anos 1970, as histórias de vida têm apresentado uma crescente importância no âmbito da pesquisa em Educação, sobretudo na área de formação de professores, ainda que tenham sido objeto de críticas (Nóvoa, 1992a).

A história de vida manifesta-se como movimento propriamente humano de dar sentido à vida e à sua historicidade. Constitui um enfoque teórico-metodológico que, rompendo com o paradigma lógico-formal, focaliza a vida, em suas tramas individuais e coletivas, como um locus privilegiado de compreensão dos processos sociais e históricos. Nesse sentido, não se reduz a uma técnica de recolha de dados ou de informações, mas também não se afirma como uma teoria ou ciência isolada, colocando-se, por sua natureza, na mediação entre a prática da investigação e a construção de conhecimentos, em uma abordagem multirreferencial que vai possibilitando a inteligibilidade dos processos humanos (Bragança, 2012, p.49).

Dessa forma, nas entrevistas do tipo história de vida busca-se compreender o significado atribuído pelos licenciandos sobre suas trajetórias de vida associando à situação do Estágio Curricular Supervisionado: concepções sobre a educação, sobre a escola, sobre o ensino de Física, sobre a profissão docente; experiência docente anterior ao estágio; experiências dos estágios anteriores; iniciação à docência no estágio; além de buscar compreender aspectos específicos relacionados à identidade docente no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado durante o período de isolamento na pandemia de Coronavírus.

Ainda que o objetivo desta pesquisa esteja relacionado à construção da identidade docente no âmbito do Estágio Supervisionado, nas entrevistas foram abordados aspectos mais amplos como a escolarização básica dos participantes, a opção pelo curso de licenciatura e as experiências formativas durante a graduação,

tendo em vista que a identidade docente não é algo fixo nem estável, mas trata-se de um processo contínuo e dinâmico e que implica a pessoa e o contexto (Nóvoa 1992a; Beijaard; Meijer; Verloop, 2004).

Além disso, Bogdan e Biklen (1994) consideram que as histórias de vida são com frequência utilizadas na tentativa de reconstruir as diferentes posições, momentos e formas de pensar dos indivíduos ao longo de suas vidas, enfatizando o papel das instituições, situações e pessoas marcantes nas definições de si mesmos e das suas perspectivas. Neste sentido, buscamos identificar elementos de identidade docente mobilizados nas falas dos licenciandos a partir de suas experiências escolares na educação básica, da opção pelo curso de licenciatura e dos aspectos significativos vivenciados durante o curso e o estágio supervisionado.

Para complementar as informações obtidas por meio das entrevistas, foi realizada análise dos documentos produzidos pelos licenciandos no decorrer do estágio, como por exemplo diários de bordo, planos de aula e artigo final da disciplina. Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998) apontam que os diários pessoais são muito úteis para a compreensão de um processo em curso, como é o caso desta pesquisa, o processo de desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado.

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida no curso de licenciatura em Física do Instituto Federal do Paraná, *Campus* Paranaguá, mais especificamente com licenciandos que cursaram todas as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado no formato remoto durante o período de isolamento social na pandemia de Coronavírus.

O Instituto Federal do Paraná (IFPR), assim como os demais institutos da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, foi criado em 29 de dezembro de 2008, a partir da promulgação da Lei nº. 11.892. Trata-se, portanto, de uma instituição pública federal de ensino vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec).

Com a Lei em vigor, a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná foi transformada no IFPR e hoje possui autonomia administrativa e pedagógica. O IFPR é uma instituição voltada à educação básica, superior e profissional, com oferta

gratuita de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino.

De acordo com as finalidades e características dos Institutos Federais (Brasil, 2008), apresenta-se a potencialidade de uma instituição como um dos caminhos para a efetiva democratização social, a partir da proposta de uma formação integral e abrangente, com um projeto que se estende da educação básica à pós-graduação, e a preocupação com o envolvimento da comunidade externa nesse processo.

Nesta perspectiva, ressalta-se como importante objetivo na criação dos Institutos Federais, a oferta, em nível de educação superior, de cursos superiores de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica e para a educação profissional.

O *Campus* Paranaguá do Instituto Federal do Paraná, localiza-se na cidade de Paranaguá, no litoral do Estado, a 91 km da capital, sendo a mais antiga cidade do Estado do Paraná. Em acordo com a Lei nº. 11.892/2008, que regulamenta as modalidades de ensino ofertadas pelos Institutos Federais, apresenta como finalidade garantir no mínimo 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender os cursos de licenciatura, sobretudo na área de ciências e matemática, fazendo-se necessária a implantação de cursos de licenciatura que atendam à demanda local.

A justificativa para a abertura do Curso Superior em licenciatura em Física do Instituto Federal do Paraná, *Campus* Paranaguá, em 2010, está embasada na escassez de profissionais dessa área para atuarem nas escolas públicas e privadas da região litorânea do Estado. É fato incontestável que após o crescente número de matrículas no Ensino Médio, não houve um acompanhamento no número de matrículas em Cursos Superiores de formação de professores para atender esta demanda.

Desta forma, após aprovação pelo Conselho Superior do IFPR, o curso de licenciatura em Física do *Campus* Paranaguá recebeu a primeira turma no primeiro semestre letivo do ano de 2011.

O objetivo geral do curso consiste na formação de profissionais capacitados para atuarem no ensino de Física, promovendo a interação dessa ciência com as outras áreas do conhecimento e com o mundo tecnológico. Trata-se de um curso

presencial, com regime semestral e matrícula por componente curricular. Ofertado no período noturno com carga horária total de 3205 horas, sendo 405 horas de estágio supervisionado e 200 horas de atividades complementares, com tempo mínimo para conclusão do curso em quatro anos ou oito semestres.

4.2.1 As disciplinas de estágio supervisionado de docência⁴

O Estágio Supervisionado, de caráter obrigatório, do Curso de Licenciatura em Física do IFPR *Campus* Paranaguá, faz parte do Plano de Curso e é desenvolvido a partir da segunda metade do curso, fazendo parte do 5º, 6º, 7º e 8º semestres, atendendo ao que está disposto no Parecer CNE/CP 9/2001 e na Resolução nº 2 CNE/CP de 1 de julho de 2015.

O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo do curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. No curso de licenciatura em que a pesquisa foi desenvolvida, o estágio obrigatório está previsto para acontecer desde a segunda metade do curso, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino.

A carga horária do estágio supervisionado ao longo do curso é de 405 horas, dividida em:

- Estágio Supervisionado I (90 horas), em que o aluno deverá analisar aspectos da gestão e administração da instituição escolar;
- Estágio Supervisionado II (105 horas), em que o aluno deverá observar, junto à instituição escolar, aspectos didáticos e metodológicos do processo ensino-aprendizagem, observando a relação professor-aluno em atividades docentes;

⁴ Considerando o Projeto Político Pedagógico (IFPR, 2017) vigente para os estudantes que participaram da pesquisa.

- Estágio Supervisionado III (105 horas), em que o aluno fará o acompanhamento e o desenvolvimento de atividades de planejamento e avaliação junto a professores de Física da instituição escolar, além de desempenhar atividades de docência assistida pelo professor orientador do estágio e/ou professor da instituição escolar;

- Estágio Supervisionado IV (105 horas), em que o aluno deverá elaborar aulas de acordo com o conteúdo ministrado e desempenhar atividades de docência assistida pelo professor orientador do estágio e/ou professor da instituição escolar.

O Estágio Supervisionado deverá ser cumprido preferencialmente em escolas da rede pública de ensino com as quais o IFPR *Campus* Paranaguá tenha parceria em projetos de extensão e/ou pesquisa.

Ressalta-se que a organização das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de docência (Estágio Supervisionado III e IV) foi realizada pela professora que é autora desta tese. A ementa das disciplinas está disponível no Apêndice C. Inicialmente, as disciplinas não foram planejadas para serem objeto da investigação. Esta decisão foi realizada no decorrer da reescrita do projeto de pesquisa, no desenvolvimento das disciplinas do programa de pós-graduação e nas discussões construídas nas reuniões do GEPCED-CN.

Durante o período isolamento social na pandemia de Coronavírus, o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado foi realizado em formato remoto durante com utilização do *Google Meet* tanto para encontros síncronos da disciplina para discussão e orientação das atividades quanto para observação, acompanhamento e intervenções em turmas de Ensino Médio na mesma instituição de oferta do curso de licenciatura, o próprio Instituto Federal do Paraná, *Campus* Paranaguá. Os licenciandos entraram em contato com os professores de Física que se disponibilizaram a atuar como supervisores de estágio. Foi oportunizado que os licenciandos pudessem realizar o estágio em duplas.

O ambiente virtual *Moodle* foi utilizado para atividades assíncronas como fóruns, disponibilização de artigos para leitura e elaboração de resumos, produção de diários de bordo com relato das atividades desenvolvidas no contexto do estágio. Ressaltamos que, com exceção dos fóruns, que de certa forma substituíram as

discussões realizadas no âmbito das aulas presenciais das disciplinas, as demais atividades eram desenvolvidas no contexto anterior ao ensino remoto. No que se refere aos diários de bordo, estes constituíram parte integrante das orientações iniciais para o desenvolvimento das disciplinas e deveriam ser atualizados semanalmente pelos estagiários diretamente em pastas compartilhadas no *Google Drive*.

O uso de diários de bordo na prática docente acontece com o objetivo de (re)significar a prática educativa por meio de produções escritas pelos próprios professores, neste caso os estagiários, com relação às suas atividades diárias. Segundo Zabalza (2008) considerar o que os professores escrevem sobre suas impressões do que vai acontecendo nas aulas contribui para a reflexão sobre a prática e pode possibilitar uma formação crítica sobre o ato pedagógico. Os estagiários foram orientados a evitar emitir, em seus registros, juízos de valor, uma vez que o objetivo do diário de bordo não é a crítica ao trabalho observado, mas sim buscar elementos que motivem o estudo e a compreensão de questões relativas ao ensino, procurando conhecer e desenvolver instrumentos para o exercício da profissão docente.

As alterações realizadas no desenvolvimento das atividades das disciplinas estágio supervisionado em formato remoto durante o período de isolamento social na pandemia de Coronavírus estão respaldadas a partir das normativas legais que orientaram o Regime Didático Emergencial (RDE) para o ano letivo de 2020 e a organização didática para o ano letivo de 2021, bem como os procedimentos internos para a proposição e desenvolvimento de atividades de estágio e afins nos cursos ofertados pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR, 2020a, 2020b, 2020c, 2021).

O colegiado do curso aprovou as adaptações curriculares propostas pelos docentes, construindo documentos chamados de Planos de Trabalho Emergencial (PTE) que foram apensados ao Projeto Político Pedagógico do Curso.

No que se refere ao estágio, ressaltamos que a oferta das disciplinas em formato remoto foi uma decisão pautada pelo colegiado do curso, levando em consideração, dentre outros aspectos, a solicitação dos estudantes que almejavam a conclusão do curso dentro do período regular previsto em quatro anos.

Novamente, reforçamos que a situação atípica vivenciada por todas as instituições de ensino durante a pandemia suscitou a construção de alternativas

didáticas para manutenção das atividades de ensino e para o próprio percurso formativo dos licenciandos. Particularmente, no curso de licenciatura em Física do IFPR *Campus* Paranaguá, os estágios supervisionados nos anos letivo de 2020 e 2021 foram realizados em formato remoto, com férias docentes e discentes no meio do decurso e com curto período efetivo de atividades de docência com as turmas de ensino médio, tendo em vista os calendários acadêmicos retificados após o retorno da suspensão do calendário acadêmico, que se estendeu no período de 17/03/2020 a 30/09/2020.

Mesmo diante do contexto de ensino remoto, a concepção de Estágio com Pesquisa (Pimenta; Lima, 2006) foi vista como perspectiva de desenvolvimento das disciplinas de Estágio Supervisionado por considerar a possibilidade de ampliar a compreensão sobre o contexto de realização dos estágios e ainda, propiciar a formação do professor enquanto pesquisador da própria prática, a partir do estágio, problematizando, refletindo e compreendendo as situações vivenciadas.

Após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁵, entrou-se em contato via e-mail e/ou telefone com os 6 (seis) licenciandos estagiários do curso de licenciatura em Física do Instituto Federal do Paraná, *Campus* Paranaguá, que cursaram todas as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado no período de isolamento social na pandemia de Coronavírus para convidar a contribuir voluntariamente com a pesquisa mediante ciência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Não houve especificidade étnica racial, de gênero, idade etc. para a seleção dos participantes. Obteve-se o retorno de 5 (cinco) licenciandos que optaram por realizar as entrevistas utilizando videochamadas pelo *Google Meet* ou *Microsoft Teams*⁶, com duração entre 90 e 120 minutos, que foram realizadas no segundo semestre do ano de 2022.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados requer um exame cuidadoso do pesquisador com objetivo condensar os dados em porções manuseáveis, com o intuito de encontrar padrões,

⁵ Número CAAE CEP CHS/UFPR: 58466322.1.0000.0214 e Número CAAE CEP/IFPR: 58466322.1.3001.8156

⁶ Microsoft Teams é uma plataforma de comunicação e colaboração da empresa Microsoft que combina bate-papo, videoconferências, armazenamento de arquivos e integração de aplicativos no local de trabalho.

interpretá-los e refletir sobre o significado desses dados. Trata-se de um processo de organização das transcrições de entrevistas, notas de campo e de outros materiais produzidos, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre esses materiais e apresentar o que foi encontrado (Bogdan; Biklen, 1994).

Geralmente, as pesquisas de natureza qualitativa geram um grande volume de dados que precisam ser organizados para serem compreendidos, demandando assim um processo de identificação de dimensões, tendências e padrões, revelando-lhes o significado.

No que se refere a análise dos materiais produzidos pelos licenciandos, como por exemplo, diários de bordo, planos de aula, artigos, pautamo-nos em Ludke e André (1986) ao ponderar que quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano podem ser considerados documentos. Desta forma, levando em conta que a "análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse" (Ludke; André, 1986, p. 45), com a intenção de ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados, como as entrevistas, no caso desta pesquisa.

Baseando-se na metodologia apresentada por Moreira e Caleffe (2006) para construção das análises das entrevistas, apresentamos os tópicos sugeridos pelos autores, relacionando-os com o que foi desenvolvido nesta pesquisa.

a) familiarizar-se com as transcrições: trata-se de um processo de leitura repetida do material, sendo considerado um pré-requisito para uma análise exitosa. Na presente pesquisa, primeiramente, as entrevistas foram transcritas na íntegra pela própria pesquisadora, em um processo lento e cansativo, mas essencial para familiarização com os dados. Posteriormente, realizando a leitura do material juntamente com a escuta da gravação, "porque essa é a melhor maneira de analisar e verificar as diferenças na entonação de voz e outros aspectos cruciais como pausas, silêncios, ênfases, etc." (Moreira; Caleffe, 2006, p. 188). Procurando ser o mais fiel possível às falas dos licenciandos e mantendo o sentido de suas falas. Sendo assim, é possível encontrar termos e vícios de linguagem dos licenciandos nos extratos apresentados nos resultados.

b) considerar as limitações de tempo: o processo requerido no item anterior demanda uma quantidade de tempo na leitura e releitura dos dados, de forma que isso apresenta um fator importante a ser considerado pelo pesquisador. Nesta pesquisa, analisamos entrevistas de cinco licenciandos, o que produziu uma quantidade considerável de dados e de tempo para análise.

c) descrever e analisar os dados: o pesquisador transita entre a descrição e a explicação. Isso requer uma análise contínua dos dados na tentativa de sintetizar o que já foi encontrado, possibilitando retornar mais uma vez aos dados e às descrições para obter mais evidências, exemplos ou esclarecimentos. No caso desta investigação, inicialmente as entrevistas foram exploradas uma a uma, licenciando por licenciando, buscando elementos indicadores de identidade docente presentes nas falas de cada licenciando. Posteriormente, foi possível retornar às transcrições buscando indicadores de similaridade, complementaridade ou contraposição.

d) isolar unidades de significado: os termos amplos e questões que aparecem frequentemente nas entrevistas são considerados unidades gerais de significado, que estão relacionados ao objetivo geral da pesquisa. Para esta pesquisa, as unidades de significado sintetizadas com base nos dados construídos são os eixos de análise apresentados no próximo capítulo.

e) relacionar as unidades gerais de significado aos objetivos da pesquisa: partindo das características da pesquisa qualitativa, o pesquisador deve comparar as unidades de significado com os objetivos da pesquisa para verificar como os dados ajudam a esclarecer os objetivos. Nesta pesquisa, buscamos realizar esse procedimento na síntese dos resultados apresentados no próximo capítulo.

f) extrair padrões e temas de análise: a exploração aprofundada dos principais temas que emergiram dos dados e as formas com que se relacionam aos objetivos e problema da pesquisa. Para esta investigação, o processo de exploração dos temas de análise não é apresentado diretamente na forma de texto, no entanto, os resultados das análises realizadas são apresentados no capítulo seguinte.

g) observar a natureza das tipificações e percepções: a forma como os sujeitos caracterizam algo está baseada na sua experiência vivida e pode ser revelada a partir das descrições desses sujeitos.

É claro que as tipificações não estão confinadas apenas aos atores individuais, mas também aos grupos e atores, classes, sujeitos e até mesmo aos estilos de ensino. Uma das maneiras de abordar a análise das entrevistas é elaborar, desvelar e explicar os processos de tipificação (Moreira; Caleffe, 2006, p. 190).

Nessa direção, exploramos os dados produzidos nas entrevistas buscando compreender os significados que os sujeitos atribuem aos temas abordados, identificando elementos que se aproximam dos tipos de identidade docente (Almeida, Penso, Freitas, 2019).

h) estar preparado para refletir sobre as revelações do entrevistado: durante a entrevista, espera-se que o grau de envolvimento do entrevistado possa aumentar e dessa forma ele possa falar mais abertamente sobre os temas de interesse do pesquisador. Levando em consideração que nesta investigação, a pesquisadora já havia atuado como professora das disciplinas de estágio supervisionado de docência dos participantes da pesquisa, havia um certo grau de reciprocidade entre os sujeitos logo no início das entrevistas. Por outro lado, isso também pode acarretar algum tipo de influência nos dados fornecidos pelos entrevistados, sendo difícil administrar o quanto a relação entre pesquisadora e entrevistados interfere nos resultados da pesquisa. Ressaltamos que os participantes da pesquisa foram orientados quanto à natureza da pesquisa bem como do tratamento dos dados confidenciais, garantindo a confidencialidade dos dados que possam identificá-los, bem como o direito do participante de conhecer as informações sobre os possíveis riscos e benefícios.

i) verificar a validade, triangular dados, entrevistar e novamente analisar: os processos de triangulação metodológica e de reanálise têm sido as duas principais abordagens utilizadas para verificar a validade dos dados. No caso desta pesquisa, optamos pela triangulação dos dados utilizando as produções escritas pelos licenciandos durante o desenvolvimento das disciplinas de estágio supervisionado como materiais complementares na análise das entrevistas.

Conforme anteriormente mencionado, a pesquisadora também atuou como professora das disciplinas de estágio supervisionado de docência e desta forma, há necessidade de fazer algumas considerações, ainda que as disciplinas não tenham sido previamente preparadas para serem objeto da pesquisa:

- A aproximação da pesquisadora com os participantes possibilitou uma atmosfera favorável para que os entrevistados se sentissem à vontade para fornecer as informações solicitadas;
- Por outro lado, o relacionamento professora/estudantes pode acarretar algum tipo de influência nos dados fornecidos pelos entrevistados, sendo difícil administrar o quanto a relação entre pesquisadora e entrevistados interfere nos resultados da pesquisa;
- Enquanto professora das disciplinas, acompanhando todas as discussões e produções dos licenciandos, foi possível observar o desenvolvimento dos licenciados ao longo do processo dos estágios supervisionados de docência e permitiu uma aproximação com os meios nos quais os dados foram construídos, preparando um contexto para a realização das análises;

Finalizando este capítulo com uma citação de Chizzotti (1991) para exemplificar que, a abordagem qualitativa pressupõe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito,

o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzotti, 1991, p.79).

Desta forma, o pesquisador é parte integrante do processo, interpretando os fenômenos e atribuindo um significado, produzido nas relações entre os sujeitos. Tais relações carregam questões éticas que implicam, por exemplo, na garantia do anonimato dos participantes. Além disso, considerar que o pesquisador é parte integrante do processo e principal instrumento da pesquisa, recai em questões relacionadas à subjetividade do pesquisador, que podem ser minimizadas com cuidados na condução da entrevista para evitar uma abordagem tendenciosa na formulação das perguntas e na interação com os entrevistados, e na clareza dos critérios usados para selecionar determinados tipos de dados, observar certas situações e entrevistar certas pessoas.

5. ANÁLISES E DISCUSSÕES

Apresentamos neste capítulo as análises realizadas nas entrevistas desenvolvidas com cinco licenciandos em Física e nas produções escritas desses licenciandos que cursaram as disciplinas de Estágio Supervisionado em ensino remoto durante o período de isolamento social na pandemia de Coronavírus. Organizamos e apresentamos as análises em seis eixos.

Inicialmente, no eixo 1 - identidade pessoal e escolarização básica - realizamos uma apresentação do perfil de cada participante, com informações gerais, como por exemplo, idade, local de nascimento, escolaridade dos pais, ano de ingresso no curso de licenciatura em Física, ocupação no momento da entrevista. Também descrevemos a respeito da escolarização básica de cada participante, destacando os professores considerados marcantes em suas trajetórias acadêmicas e pessoais.

Em seguida, no eixo 2 - opção pelo curso -, discorremos sobre os motivos da opção pelo curso de formação inicial e os fatores que influenciaram esta decisão. No eixo 3 - o curso de licenciatura - apresentamos as considerações dos licenciandos a respeito de aspectos que foram significativos no decorrer do curso de licenciatura em Física.

Na continuidade, no eixo 4 - escola e ensino de Física -, são apresentadas as concepções dos licenciandos sobre a escola e sobre o ensino de Física. No eixo 5, Estágio Supervisionado de docência no ensino remoto, trazemos a perspectiva dos licenciandos a respeito do desenvolvimento dos estágios de docência durante o período de isolamento social na pandemia de Coronavírus. E, por fim, são apresentadas no eixo 6 - ser professor(a) -, as reflexões de cada licenciando sobre ser professor(a).

Em todos os eixos procuramos identificar elementos relacionados aos tipos de identidade docente (missionária, instrumental, proletária e profissional) apresentados por Almeida, Penso e Freitas (2019), articulando à fundamentação teórica relacionada à construção da identidade (Dubar, 2005; Nóvoa 1992a, 1992b; Marcelo Garcia, 2009, 2010).

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, optamos por utilizar nomes fictícios, a saber: Carlos, Fernando, Daniele, Ricardo e Marcos. Da

mesma forma, os nomes foram alterados quando os participantes se referem a colegas e/ou professores.

5.1 IDENTIDADE PESSOAL E ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA

Neste eixo de análise, apresentamos informações gerais de cada licenciando separadamente, como por exemplo, idade, local de nascimento, escolaridade dos pais, ano de ingresso no curso de licenciatura em Física, ocupação no momento da entrevista. Também descrevemos a respeito da escolarização básica de cada participante, destacando os professores considerados marcantes em suas trajetórias acadêmicas e pessoais. Ao final, buscamos sintetizar as características relacionadas à identidade pessoal e à escolarização básica dos licenciandos agrupando elementos semelhantes.

- Carlos

Nasceu em uma cidade do litoral do estado do Paraná, e tinha 21 anos no momento da realização da entrevista. É filho único e seus pais possuem Ensino Médio incompleto. Carlos sempre estudou em escolas públicas no litoral do estado do Paraná e afirmou que teve bom relacionamento com os professores da educação básica, também bons resultados quanto ao rendimento escolar. Mencionou o nome da professora da 1ª série, afirmando que era brava, mas não com ele. Mencionou também os nomes de professores da 2ª e 3ª séries, mas sem detalhar situações ou acontecimentos significativos. Destacou ainda um professor da 7ª série, sem mencionar o nome, sobre o qual não tem boas lembranças, pois não teve um bom rendimento e pelo fato de o professor não apreciar sua caligrafia.

No Ensino Médio destacou os professores de Física que teve no decorrer dos três anos. No 1º ano teve a primeira aula de Física com o professor João, a quem considera o melhor professor de Física que teve no Ensino Médio. Neste ano também destacou que teve aula com um estagiário do curso de Licenciatura em Física da mesma instituição de ensino superior na qual posteriormente ele cursou a Licenciatura em Física, o que ficou marcado pelo fato da utilização de uma bolinha de metal pelo estagiário para abordar os conceitos em sala de aula. No 2º ano do Ensino Médio teve uma experiência muito ruim, considerando a pior aula de Física que teve durante o Ensino Médio. O professor em questão era estudante do curso de licenciatura em

Ciências Exatas de uma universidade federal do estado, contratado como professor temporário pelo governo estadual.

(...) eu sentia que **ele não estava preparado para dar uma aula** de Termodinâmica, que eu acho que ele estava no primeiro ano, sabe, então, foi bem ruim mesmo, acho que se eu fosse pontuar a pior aula que eu tive no meu Ensino Médio, foi de Física no meu segundo ano (Carlos, entrevista).

A constatação de Carlos sobre a prática profissional de seu professor do Ensino Médio está relacionada a elementos de ID profissional nas características de competências e habilidades específicas da profissão, que englobam tanto o domínio epistêmico quanto metodológico, com os quais um licenciando em início de curso está começando a entrar em contato no decorrer da grade curricular do curso de licenciatura.

No 3º ano do Ensino Médio, as aulas foram realizadas com uma professora que iniciou a licenciatura na mesma instituição de ensino superior na qual posteriormente ele cursou a Licenciatura em Física, entretanto, esta professora concluiu o curso em outra instituição. Carlos destacou que foi uma ótima professora e que foi ela quem comentou a respeito do curso de licenciatura em Física naquela instituição de ensino superior, pois sabia do interesse dele pela área da Física.

Carlos concluiu o Ensino Médio e ingressou no curso de licenciatura no ano de 2018, tendo concluído o curso no ano de 2022. No momento da entrevista estava cursando Mestrado em Física em uma universidade federal na capital do estado. Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no ano de 2019. Também participou como bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) na área de Física no período de setembro de 2020 a fevereiro de 2022.

- Fernando

Nasceu em um município do litoral do estado, na mesma cidade onde localiza-se a instituição de ensino superior na qual cursou a Licenciatura em Física e morou em várias cidades até retornar à cidade natal. Tinha 21 anos no momento da realização da entrevista. Seu pai possui formação em nível de Ensino Médio na área técnica e sua mãe é pedagoga com especialização em Psicopedagogia e Educação Especial. Até o 3º ano do Ensino Fundamental estudou em escolas públicas e depois em escolas particulares até a conclusão do Ensino Médio. A transição de escola

pública para escola particular ocorreu por dois motivos: primeiro, por conta das defasagens de aprendizagem em função de mudanças de cidades e conseqüentemente de escolas; segundo, pelo envolvimento em situações de briga na escola pública.

Destacou, sem mencionar os nomes, duas professoras do Ensino Fundamental como marcantes em sua trajetória como estudante. A professora do 3º ano, quando mudou da escola pública para particular, que retomou com muita paciência os conteúdos dos anos anteriores. E a professora do 6º ano que era responsável pela disciplina de Matemática, cuja metodologia e o próprio conteúdo em si, despertaram o interesse dele pela disciplina.

Ela tinha uma **dinâmica** assim **bem rica** com a gente, ela sempre **trazia alguma coisa diferente para fazer na aula**, sabe? (...) E daí eu descobri que eu consegui aprender de uma forma mais fácil, com um **jeito que ela estava ensinando**, com **paciência**, sempre quando tinha dificuldade, mas com ela ensinando, percebi que dava conta, acho que tomei gosto, daí enfim uni o útil ao agradável e foi isso. (Fernando, entrevista).

Interpretamos que os elementos relacionados à metodologia da professora como, por exemplo, a dinâmica utilizada por ela nas aulas com atividades diferenciadas remete a conhecimentos específicos da profissão, compreendidos em uma ID profissional. Por outro lado, a paciência no ato de ensinar, mencionada em duas professoras do Ensino Fundamental parece estar relacionada à característica de uma ID missionária, associada a uma vocação do professor e que aparece como uma característica de professores do Ensino Fundamental.

No Ensino Médio, Fernando destacou a professora de História e Filosofia pela amizade e empatia, com um olhar mais humanizado, sem focar tanto no conteúdo.

Acho que ela foi meu **primeiro referencial de professor mais humano** mesmo assim também, de saber que **às vezes não precisa se vencer todo o conteúdo**, mas **saber que a turma acompanhou**. (Fernando, entrevista).

Percebemos, neste trecho, elementos da ID profissional nas características de afetividade da relação mais horizontal entre professor-aluno e da visão interacionista das aprendizagens no sentido das escolhas feitas pela professora sobre o currículo (vencer ou não) levando em conta a aprendizagem dos alunos ou a relação social da escola.

O professor de Física do 3º ano do Ensino Médio foi mencionado por causa das

conversas sobre carreira, diferenças entre bacharelado e licenciatura, oportunidades, dificuldades do curso, áreas de pesquisa. Interpretamos que tais elementos remetem ao sentimento de pertença, em que a docência possui características específicas que a definem enquanto categoria profissional e dessa forma, associamos à elementos da ID profissional.

(...) lembro que até teve uma vez que eu imprimi a ementa da UFPR de Bacharel e a do Instituto Federal e levei para ele e falei o que eu escolho, não sei o que eu faço, **não sei se faço bacharel ou faço licenciatura**, daí **ele sentou comigo um tempo assim para conversar** e falou olha isso aqui é **mais aprofundado**, mas esse aqui **te permite dar aula**, então, ele foi a pessoa que literalmente **delimitou as as diferenças nas carreiras** para mim assim, acho que nesse aspecto foi bem importante né assim.... eu não tinha a noção real (Fernando, entrevista).

No 1º e 2º anos do Ensino Médio não gostava muito de Física por causa do docente que atuava na disciplina. Já no 3º ano, com a mudança de professor, passou a gostar e se interessar mais pela área. Aspectos da afetividade enquanto característica da ID profissional podem ser destacadas no extrato da fala a seguir.

(...) até então, **eu não gostava muito de física por causa do professor** que estava dando aula para mim no primeiro e no segundo ano do ensino médio. Porque assim, foi complicada a situação com ele mesmo. E daí **quando mudou o professor no terceiro ano, eu tive outra visão**. Com certeza, **mudou tudo** assim. E daí **eu passei a gostar muito** (Fernando, entrevista).

Fernando também ingressou no curso de licenciatura em Física no ano de 2018 e o concluiu no ano de 2022. No momento da entrevista estava cursando Mestrado em Física em uma universidade federal na capital do estado. Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do segundo semestre do ano de 2018 ao final do ano de 2019. Também participou como voluntário em projetos de pesquisa vinculados ao Programa de Iniciação Científica (PIBIC), nas áreas de Matemática e Física, nos anos de 2019 a 2021.

- Daniele

Nasceu e sempre morou na mesma cidade no litoral do estado, onde localiza-se a instituição de ensino superior na qual cursou a Licenciatura em Física. Filha mais nova de sua família, seus pais têm Ensino Médio completo. Gosta de música, toca instrumentos de corda como violão e contrabaixo na igreja que frequenta. Sempre estudou em escola pública.

Afirmou que não gostava de ir para escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental, faltava às aulas sempre que podia. No Ensino Fundamental I e II frequentou escolas públicas do seu bairro. Pontuou a experiência de falta de empatia da professora da 1ª série como algo marcante. Também apresentou o fato da necessidade de fazer sessões de fonoaudiologia na 3ª série e a mudança de turma em função disso, como situações significativas em sua trajetória escolar.

No Ensino Fundamental II, sua mãe lhe fez uma proposta para ganhar uma recompensa em dinheiro a cada nota dez no boletim, o que representou um desafio e para Daniele, significou uma “virada de chave”. Começou a não faltar, a prestar mais atenção às aulas, e conseqüentemente, a ter bons resultados. Considera que foi uma aluna participativa, sentava-se na última carteira e gostava de ajudar os colegas desde o 9º ano do Ensino Fundamental, fato que acarretou uma situação desconfortável com a professora de matemática.

Os relatos de Daniele sobre a escolarização básica no Ensino Fundamental I e II indicam elementos de ID Instrumental por parte dos docentes mencionados em suas falas, com características de controle do estado em que o professor reproduz no exercício da docência o controle que o Estado exerce sobre ele e características de visão centralizadora na qual há centralização da ação pedagógica na figura do professor e nas técnicas de ensino.

Daniele desejava cursar o Ensino Médio em um colégio específico da região central da cidade, porém, não era o colégio para o qual os alunos do seu bairro eram encaminhados. Desta forma, viu uma oportunidade para estudar no colégio pretendido a partir de um processo seletivo para curso técnico em comércio exterior, com duração de 4 anos. E assim o fez. Concluiu o curso técnico, mas nunca atuou na área.

No Ensino Médio, destacou a professora de Sociologia como marcante pelas discussões e debates gerados por discordar de algumas opiniões dessa professora. Em relação à disciplina de Física, não teve boas experiências. A disciplina foi trabalhada somente nos dois últimos anos do curso técnico. Primeiro, teve aulas com um professor não formado, aluno do próprio curso de licenciatura do IFPR, contratado como professor temporário e que, segundo ela, não sabia quais conteúdos trabalhar e não havia uma sequência entre eles, então, ela não conseguia lembrar exatamente os conteúdos que foram trabalhados. Depois, a professora de Física do 4º ano já era

formada e veio de outro estado. Daniele pontuou que a professora era arrogante, não era acessível, e não foi uma boa experiência.

Identificamos, a partir das falas de Daniele sobre alguns professores do Ensino Médio, elementos da ID Profissional associados a competências e habilidades específicas da profissão tanto no âmbito epistêmico quanto metodológico e aspectos relacionados à afetividade no sentido de que era difícil estabelecer diálogo com determinadas professoras.

Assim como Carlos e Fernando, ingressou no curso de licenciatura em Física em 2018 e o concluiu em 2022. Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do segundo semestre do ano de 2018 ao final do ano de 2019. No momento da entrevista não estava empregada e aguardava abertura de concurso ou processo seletivo para contratação de professor temporário na rede estadual de ensino. Eventualmente, trabalhou com aulas particulares mediante procura de interessados que sabiam de sua formação.

- Ricardo

Nasceu na mesma cidade onde localiza-se a instituição de ensino superior na qual cursou a Licenciatura em Física, no litoral do estado. Filho do meio de três irmãos, seu pai possui Ensino Médio incompleto e sua mãe Ensino Superior incompleto, interrompido duas vezes por causa de duas gestações. No momento da entrevista a mãe estava cursando licenciatura em Ciências Sociais na mesma instituição de ensino superior. Mora com a mãe e o irmão mais novo, sendo o responsável financeiro da família, uma vez que os pais são divorciados desde os seus 15 anos de idade. Considera que o pai sempre o influenciou a estudar, a pesquisar.

Ricardo estudou em escola pública durante toda a Educação Básica. Afirmou que sempre foi um aluno considerado quieto, não fazia muitas perguntas e também não conversava com os colegas durante as aulas. Mencionou a professora de português do Ensino Médio como uma professora que interagiu bastante com os alunos, buscando uma relação mais próxima, uma relação de amizade.

(...) minha professora de Português no Ensino Médio, acho que ela foi a primeira professora que era mais... que buscava uma **relação de amizade**, assim, com os alunos, né, **interagia bastante** (Ricardo, entrevista).

Os aspectos destacados por Ricardo remetem a elementos da ID Profissional no sentido da afetividade como característica fundante no processo de aprendizagem dos sujeitos escolares.

No colégio onde cursou o Ensino Fundamental II, ressaltou lembranças positivas em relação à organização, ao processo de avaliação de ensino e aprendizagem, professores bons (sem mencionar professores específicos) e eventos esportivos como gincanas e Intersalas.

Afirmou que sempre teve facilidade com a maioria das disciplinas escolares e afinidade com matemática e ciências exatas.

Sempre tive bastante facilidade. Não só com matemática. Acho que com a maioria das matérias, eu **sempre tive facilidade em aprender, a estudar** (...) fui me envolvendo mais, assim, com a área de física, de matemática, que me despertava interesse, matemática principalmente (...) de mexer com... com provar algum teorema, que é ter essa noção de provar teoremas e tal, eu achava bem interessante (Ricardo, entrevista).

Cursou o Ensino Médio regular no mesmo colégio que Daniele e destacou a sua participação nos jogos escolares na equipe de tênis de mesa. Ingressou no curso de licenciatura em Física em 2017 e no momento da entrevista já havia concluído as disciplinas da grade curricular, faltando apenas finalizar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Desde o segundo semestre do curso trabalha em uma Organização Não Governamental (ONG) que fiscaliza editais de licitação da prefeitura.

- Marcos

Nasceu na capital do estado, mas sempre morou na cidade onde localiza-se a instituição de ensino superior na qual cursou a Licenciatura em Física, no litoral do estado. Tinha 21 anos no momento da entrevista. É o filho mais velho da sua família. Seu pai tem Ensino Médio completo e é aposentado. Sua mãe tem Ensino Médio incompleto e é vendedora autônoma. Sempre estudou em escola particular e estava atuando como professor de Robótica e Ciências na mesma escola em que foi aluno da educação básica. Eventualmente também atua como professor substituto de Física na mesma escola.

Afirmou ter sido considerado bom aluno, apesar de falar demais, e tinha bom desempenho escolar, tendo recebido menções honrosas. Declarou que sempre teve

mais afinidade com as disciplinas de ciências exatas, sendo que matemática e ciências foram as áreas que mais gostava.

Citou que houve professores que marcaram tanto positivamente quanto negativamente, mas não exemplificou nenhuma situação negativa.

O professor de Física (do segundo e terceiro ano) e a professora de Química do Ensino Médio foram mencionados como professores bons, que explicavam com muita clareza e aprofundavam os conteúdos para além do material didático.

(...) era **aquela paixão** assim pela... **por aquilo que eles ensinavam**, eram pessoas que falavam com muita, muita certeza, que **transmitiam convicção** naquilo que estava ensinando ali, assim, **tirando dúvidas e aprofundando para além do que os livros trazem**, né, **trazendo coisas novas** e não só seguindo naquela metodologia quadradinha que os colégios particulares têm, todo um livro apostilado, caderno de atividades, então basicamente tem todo o cronograma pensado do início ao fim do ano. (Marcos, entrevista).

Na fala de Marcos, percebemos indícios de ID Missionária quando se refere a paixão por ensinar em uma perspectiva redentora da profissão docente. Também identificamos elementos de ID Profissional relacionados a conhecimentos específicos da área de formação para possibilitar o uso de metodologias diferentes do livro didático e para aprofundar os conteúdos de ensino esclarecendo as dúvidas dos estudantes.

Marcos destacou brevemente que tinha uma relação próxima ao professor de Física e que tinha conhecimento da sua formação na área de atuação.

(...) ele era um dos poucos que tinha ali, poucos não, é que da época assim eu lembro que alguns professores eu sabia que eles ainda estavam terminando a graduação, alguns tinham parado, faziam EAD, então tinha muitas variantes ali, mas ele em específico, se eu não me engano, tinha cursado na UFPR em Curitiba e daí morou aqui em Paranaguá e durante esse período deu aulas aqui (Marcos, entrevista).

Também mencionou as situações de debates em aulas de Filosofia e Sociologia como situações marcantes e positivas durante sua escolarização básica por apresentarem questionamentos sobre política, sociedade e ciências.

Ingressou no curso de licenciatura em Física em 2018 e foi bolsista do PIBID do segundo semestre do ano de 2018 ao final do ano de 2019, juntamente com Daniele, Carlos e Fernando. Assim como Ricardo, concluiu todas as disciplinas da

grade curricular e no momento da entrevista faltava apenas o TCC para conclusão do curso.

5.1.1 Síntese sobre a identidade pessoal e a escolarização básica

Quatro dos cinco licenciandos ingressaram no curso de licenciatura em Física em 2018, logo após a conclusão do Ensino Médio, sendo que três deles finalizaram o curso juntos em fevereiro de 2022, em virtude dos ajustes de calendários referente ao período de suspensão das aulas como medida de prevenção em combate a pandemia de Coronavírus. Ainda assim, três licenciandos concluíram o curso de licenciatura no período de quatro anos previsto na matriz curricular, uma característica rara em se tratando de cursos de licenciatura em Física, os quais apresentam altas taxas de evasão e abandono, conforme indicam pesquisas na área, como Franco (2019). O quarto licenciando concluiu as disciplinas da grade curricular durante o ensino remoto no período da pandemia mas não havia finalizado o TCC no momento da entrevista para concluir o curso. A mesma situação foi descrita pelo quinto licenciando, que ingressou no curso em 2017, 3 anos após a conclusão do Ensino Médio. No Quadro 11, apresentamos uma síntese sobre a identidade pessoal e a escolarização básica dos licenciandos participantes da pesquisa.

Quadro 11: Síntese sobre identidade pessoal e a escolarização básica dos licenciandos

Participante	Carlos	Fernando	Daniele	Ricardo	Marcos
Idade	21	21	22	não informado	21 anos
Escolaridade dos pais	Ensino médio incompleto	Mãe: graduação com especialização (pedagogia) Pai: Ensino Médio na área técnica	Ensino médio completo	Mãe: graduação em andamento (licenciatura em Ciências Sociais - IFPR Paranaguá) Pai: Ensino Médio incompleto	Mãe: Ensino Médio incompleto Pai: Ensino Médio completo
Educação básica	Totalmente em escola pública	Maior parte em escolas particulares	Totalmente em escola pública	Totalmente em escola pública	Totalmente em escola particular
Ano ingresso na Licenciatura	2018	2018	2018	2017	2018
Ano conclusão da Licenciatura	2022	2022	2022	faltando apenas TCC no momento da entrevista	faltando apenas TCC no momento da entrevista
Participação em programas e projetos	Bolsista PIBID (2018 - 2019) Bolsista PIBIC (Física)	Bolsista PIBID (2018-2019) Voluntário PIBIC (Matemática e Física)	Bolsista PIBID (2018-2019)	Bolsista PIBID durante a pandemia	Bolsista PIBID (2018-2019)
Após a conclusão do curso	Cursando Mestrado em Física	Cursando Mestrado em Física Aulas particulares	Aulas particulares (esporadicamente)	Continuar trabalhando e intenção ingressar no mestrado em Física	Aulas em escola particular. Intenção iniciar outra graduação (Nutrição ou Gastronomia)

Fonte: autoria própria (202

Carlos, Daniele e Ricardo sempre estudaram em escolas públicas. Fernando teve um período inicial de escolarização básica em escolas públicas e depois do 3º ano do Ensino Fundamental, passou a estudar em escolas particulares até a conclusão do Ensino Médio. Marcos sempre estudou em escola particular durante a educação básica. Todos participaram como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no início da graduação, exceto Ricardo que participou durante o período de isolamento social durante a pandemia de Coronavírus, quando estava cursando disciplinas do 7º semestre do curso.

Além da atuação como bolsistas do PIBID, Carlos e Fernando também tiveram experiências, como bolsista e voluntário, respectivamente, em projetos de pesquisa de iniciação científica nas áreas de Matemática e Física e deram continuidade à carreira acadêmica com o ingresso no curso de mestrado em Física. Ricardo também tem intenção de ingressar no mestrado na área de Física após concluir o curso. Marcos estava atuando como professor de Robótica e de Ciências na mesma escola em que foi estudante da educação básica e afirmou que pretende iniciar outra graduação, em Nutrição ou Gastronomia.

Ao resgatarem o início da escolarização básica, os licenciandos mencionaram e destacaram professores marcantes tanto positiva quanto negativamente em suas trajetórias escolares. Aspectos relacionados à afetividade e à empatia foram indicados em alguns momentos das falas, porém sem muito aprofundamento a ponto de permitir inferências a respeito de como esses aspectos influenciaram no decorrer da escolarização de cada entrevistado.

As experiências escolares na educação básica, nas relações de ensino e aprendizagem, mostram-se influenciadas por aspectos emocionais que contribuem para concepções dos sujeitos sobre como se ensina, como se aprende, e como se aprende a ensinar.

A respeito das experiências com a disciplina de Física no Ensino Médio, praticamente todos os licenciandos tiveram experiências negativas em algum momento, seja por questões de relacionamento professor-aluno, como mencionado por Fernando e Daniele, ou pelo fato de terem aulas com professores ainda não

formados e contratados em regime temporário para suprir a falta de professores da área, conforme destacado por Carlos e Daniele.

Ressaltamos ainda as situações positivas vivenciadas por Carlos, Fernando e Marcos que puderam experienciar aulas de Física em algum momento do Ensino Médio com professores formados na área.

De cinco entrevistados, três estão se encaminhando para atuar na área de Física e dois na docência em Física.

Em relação aos aspectos relacionados aos tipos de identidade docente evidenciados nas falas dos licenciandos, percebemos indicativos de ID missionária, ID instrumental e ID profissional, todas elas a partir de outros professores, ou seja, identidades docentes de outros que podem influenciar as próprias experiências e identidades de si a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos.

5.2 OPÇÃO PELO CURSO DE LICENCIATURA

Ao descreverem sobre o processo de escolha do curso de graduação, todos os licenciandos apontaram afinidade com a área de Ciências Exatas, principalmente Matemática, durante a escolarização básica.

Sempre tive mais **afinidade com as disciplinas de exatas**, né, **matemática, ciências**, sempre gostei mais dessas áreas (Marcos, entrevista).

No primeiro ano do **ensino médio comecei a gostar muito (ênfase) mais de matemática**. Eu já gostava, mas aí no primeiro ano quando começou funções... nossa, é isso. Aí eu jurava que ia cursar matemática ou engenharia. (...) Eu gostava das contas, de pensar ali, daí eu já estava pendendo mais para o curso de matemática mesmo. (Fernando, entrevista).

Eu **gostava muito de matemática**, eu sempre fui muito bem, eu consigo pegar o histórico assim, e, nossa, matemática realmente **era algo que eu fazia com muita facilidade e gostava**, não era só tipo de ir bem, era de gostar mesmo, daí eu falei tem que ser alguma coisa relacionada a matemática (...) (Daniele, entrevista).

(...) **gostava bastante de Física**, que eu queria fazer Física de alguma forma, mas no litoral só tinha Ciências Exatas e eu odeio Química (Carlos, entrevista).

(...) fui me envolvendo mais, assim, com a área de física, de matemática, que **me despertava interesse, matemática principalmente**, assim, porque... não sei, não sei explicar o sentimento que eu tinha assim, sabe, de mexer com... **comprovar algum teorema**, que é ter essa noção de provar teoremas e tal, **eu achava bastante interessante**. (...) Sempre tive bastante facilidade, assim, né? (Ricardo, entrevista).

Carlos, Fernando, Ricardo e Marcos tinham interesse em cursar Física e a licenciatura foi considerada como opção diante da situação socioeconômica familiar que inviabilizaria a mudança de cidade, tanto para cursar o bacharelado (intenção inicial de Carlos, Fernando e Ricardo), quanto para outro curso (na situação de Marcos).

(...) **não tem dinheiro** para subir para Curitiba e o curso apresenta uma grade suficiente pra alguém que quer fazer um bacharel no futuro (Carlos, entrevista).

Eu acho que provavelmente **eu não conseguiria** estudar aqui [em Curitiba] **por questões financeiras**, mas eu não sei, talvez muito provavelmente eu teria escolhido bacharel. (Fernando, entrevista).

Eu tinha intenção inicial de fazer o curso de bacharel em matemática, na UFPR. Mas **por conta de custos**, né? **Não ter condições de me mudar** daqui. Acabei optando por fazer o curso de licenciatura em física aqui no IFPR (Ricardo, entrevista).

(...) as minhas opções estavam ali num raio entre Paranaguá e a praia, né, porque **eu não tinha condições de, por exemplo, cursar algo em Curitiba**. Na verdade, meus pais até tinham condição de pagar van se fosse o caso, mas aí eu teria que passar numa federal lá e na época não tinha nenhum curso na federal que eu me interessava (Marcos, entrevista).

A condição socioeconômica familiar também foi considerada como fator de influência na opção pelo curso de licenciatura por Silva e Barbosa (2019) e Sousa (2023). A proximidade do local de residência dos licenciandos com a instituição ofertante do curso foi um aspecto observado em Sousa (2023), refletindo assim, na opção pelo curso em razão da localização da instituição, semelhante ao apresentado nas falas dos licenciandos. Silva e Barbosa (2019) também destacam que a maior parte dos alunos que está buscando o ingresso no curso de licenciatura em Física das instituições pesquisadas tem sua origem em famílias nas quais pais e mães possuem baixo nível de escolaridade, ou seja, apenas alguns desses familiares conhecem a realidade de um curso de nível de graduação ou pós-graduação, o que também constatamos na presente pesquisa.

Um outro aspecto ressaltado por Carlos e Fernando diz respeito à grade curricular da licenciatura do IFPR, que se aproxima da grade de um curso de bacharelado, uma vez que são ofertadas disciplinas de Física avançada tanto como obrigatórias quanto como optativas. O olhar destes licenciandos sobre o curso pode nos indicar que embora se trate de uma licenciatura, a docência não é evidenciada na grade curricular, o que pode refletir no decorrer das suas trajetórias formativas.

Não sei se é tanto uma licenciatura. É um bacharel com disciplinas de educação. Disciplinas bem distribuídas, o que alivia bastante e dá um ar de licenciatura. Só que eu não sinto que **não é uma grade muito convidativa para alguém que está fazendo licenciatura**, mas como o **meu foco era também possivelmente ir para o bacharel mais tardar**, mais lá pelo **mestrado**, então, **é algo que me chamou bastante atenção**, então, eu sequer cogitei ir para ciências exatas ali [na UFPR em Pontal do Paraná], porque a nossa grade [do IFPR] era melhor (Carlos, entrevista).

(...) no curso **no IFPR é mais que uma licenciatura, é uma licenciatura pseudo-bacharel**. Então, enfim, **para mim isso era uma coisa positiva**. É que **eu queria os dois**, eu aprendi que eu queria o melhor dos dois mundos e eu tive um gostinho dos dois mundos né? Mas eu entendo também que seja uma coisa ruim para alguns alunos. Mas para mim foi positiva. (...) **não é uma coisa incomum os cursos de licenciatura pararem nas físicas básicas**. Tanto que, o curso de licenciatura aqui na Universidade Federal do Paraná teve uma repaginada agora, eles cortaram bastante disciplinas de exatas que eram obrigatórias e agora são todas como optativas. Então, mudou bastante, assim, o currículo deles. Enfim, mas a gente não. **A gente tinha Mecânica Clássica, Termodinâmica e Física Estatística, disciplinas mais avançadas como disciplinas obrigatórias, Moderna A, Moderna B, a gente tinha um repertório de física um pouco mais avançado. As disciplinas de Mecânica Quântica e Teoria Eletromagnética que eram optativas**, elas eram optativas entre aspas, porque **quem tinha intenção de fazer alguma pesquisa no futuro, de continuar na carreira acadêmica, a gente já tinha noção de que elas eram obrigatórias**. (Fernando, entrevista).

Nessa direção, Carlos, Fernando e Ricardo indicaram o interesse em dar continuidade aos estudos na pós-graduação em Física, o que se concretizou após a conclusão da graduação para Carlos e Fernando. Ricardo ainda não havia concluído o curso no momento da entrevista.

(...) como o **meu foco era também possivelmente ir para o bacharel mais tardar**, mais lá pelo **mestrado**, então, **é algo que me chamou bastante atenção**, então, eu sequer cogitei ir para ciências exatas ali [em outra instituição] porque a nossa grade [do IFPR] era melhor. (...) **O curso do instituto caía como uma luva para mim. Iria me ajudar a futuramente dar uma aula melhor e iria me capacitar como bacharel para entrar no mestrado futuramente**. (Carlos, entrevista).

Eu tinha uma **noção que existia mestrado, doutorado, as áreas de pesquisas**, já tinha uma noção acadêmica em relação a isso, mas não era delimitado o que acontecia na minha cabeça, sabe? Então, **desde cedo eu tinha interesse em ir para essa área que finalmente estou estudando hoje, e eu já pensava que isso ia acontecer na graduação** (Fernando, entrevista).

Além disso, para Ricardo, a informação sobre ex-alunos que conseguiram ingressar em programas de pós-graduação em Física também foi relevante para a escolha do curso.

Depois de ver, pesquisar que **tinha alunos formados ali que conseguiram seguir, né, no mestrado, na área que era mais, ciência pura assim, né, não era na área de educação**. Isso me deu uma **motivação** também a fazer o curso aqui. (...) Seria um caminho para seguir o que eu queria também, né?

De seguir na pós, no mestrado e depois se possível um doutorado. (Ricardo, entrevista).

Para Fernando, Daniele e Marcos, a Física não era a primeira opção e passou a ser a partir da relação com outros professores, evidenciando em suas falas alguns elementos de ID Profissional, com características relacionadas à afetividade e sentimento de pertença.

(...) até então, **eu não gostava muito de física por causa do professor** que estava dando aula para mim no primeiro e no segundo ano do ensino médio. Porque assim, foi complicada a situação com ele mesmo. E daí **quando mudou o professor no terceiro ano, eu tive outra visão**. Com certeza, mudou tudo assim. E daí **eu passei a gostar muito**. (...) E querendo ou não, **influência profissional** foi meu professor do 3º ano, professor Tiago⁷, de Física, que também eu tinha umas **conversas muito particulares e sérias com ele assim sobre carreira** né, e também me ajudou bastante nesse aspecto (Fernando, entrevista).

(a diretora) me deu uma outra visão, assim, ela falou **a gente precisa mesmo de professores, de professores qualificados** e tudo mais (...) lá no IFPR tem o curso de Física, foi ela que falou do curso de Física e a gente tem muitos **poucos professores em Paranaguá formados** e eu sei que se você se propor **você vai ser uma boa professora, você vai se formar, você vai ter a sua área** (...) vai ser muito bom tanto para gente que precisa desses professores como para você, no sentido de que o IFPR era um bom lugar de se estudar, ela falou disso, dos professores, como também no sentido de **ser uma área que tem menos do que Matemática assim com relação a professores formados** e tudo mais (Daniele, entrevista).

(...) tive **alguns professores que marcaram com certeza, inclusive de física no segundo e terceiro ano do médio**, tive um processo que fica muito bom, hoje dá aula lá em Curitiba, que me fez, assim, **nunca pensei em ser professor**, né, admitindo assim, **mas com aquelas aulas e como eu sempre me dei bem naquela área**, eu falei bom, **tem esse curso aqui na minha cidade, acho que vai ser interessante eu fazer**, acho que é algo que eu eu me interesse, que eu gostei e foi bom (Marcos, entrevista).

No caso do Fernando, a troca de professor de Física no 3º ano do Ensino Médio fez com que passasse a gostar da disciplina e as conversas sobre carreira com este professor ajudaram a esclarecer dúvidas nesse sentido. Para Daniele, foram as conversas com a diretora escolar que indicaram a necessidade de professores de Física na região, além de incentivar a própria escolha pela licenciatura. Marcos também ressaltou a proximidade da relação com o professor de Física do segundo e terceiro ano e a forma como o professor conduzia as aulas como aspectos que influenciaram sua escolha, ainda que nunca tivesse pensado em seguir a carreira docente.

⁷ Nome alterado para preservar a identidade do professor.

As motivações iniciais da escolha do curso para Carlos, Fernando, Ricardo e Marcos parecem indicar uma maior afinidade com a área da Física em relação à licenciatura propriamente dita.

(...) **gostava bastante de Física**, que eu queria fazer Física de alguma forma (...) **como o meu foco era também possivelmente ir para o bacharel** mais tardar, mais lá pelo **mestrado**, então, é **algo que me chamou bastante atenção**, então, eu sequer cogitei ir para ciências exatas ali [em outra instituição], porque **a nossa grade [do IFPR] era melhor**. (...) **O curso do instituto (IFPR) caía como uma luva para mim. Iria me ajudar a futuramente dar uma aula melhor e iria me capacitar como bacharel para entrar no mestrado futuramente** (Carlos, entrevista).

Daí o que ficou na minha cabeça foi **bacharel ou licenciatura**. E isso eu só consegui decidir... na verdade eu não sei, **eu não sei se foi uma decisão minha ou se foi decisão da vida**. Porque se eu tivesse passado... **eu não passei no bacharel, passei só na licenciatura ali no IFPR**. Então, se eu tivesse passado nos dois, eu não sei o que eu faria. **Eu acho que provavelmente eu não conseguiria estudar aqui [em Curitiba] por questões financeiras**, mas eu não sei, talvez **muito provavelmente eu teria escolhido bacharel** (Fernando, entrevista).

(...) **de início eu fiquei meio relutante em fazer, por ser licenciatura, que não era minha opção**, né? Só que **depois de ver, pesquisar que tinha alunos formados ali que conseguiram seguir, né, no mestrado, na área que era mais, ciência pura assim, né, não era na área de educação**. Isso me deu uma **motivação** também a fazer o curso aqui (Ricardo, entrevista).

Eu me inscrevi para fazer o vestibular ali do IF por esses motivos, né, por **ser dentro da cidade, por ser uma disciplina que eu interessava em saber mais, mas antes de entrar eu não tinha assim noção do que era uma licenciatura**, um curso de licenciatura. (...) **Eu entrei sabendo que era física**, depois ali, depois da prova e tal, sabendo que era o curso que também capacitaria mesmo para dar aulas de física, então, foi isso que me fez prestar o vestibular ali no IF e foi onde eu acabei ingressando (Marcos, entrevista).

Por outro lado, Daniele destacou que sempre gostou de ensinar os colegas desde o final do Ensino Fundamental, "(...) eu sempre gostei muito de ensinar, eu sempre, eu acho que nessa época eu tinha 16 anos, eu já tinha dado aula de violão para criança, eu tinha feito várias crianças a nadar nas férias (...)" e mesmo sem o apoio dos professores do Ensino Médio, cujas representações sobre a profissão docente estavam marcadas pela desvalorização, decidiu que cursaria uma licenciatura, sendo que a escolha pela área da Física ocorreu em segundo momento, indicando assim uma maior proximidade com a docência propriamente dita em relação a área de conhecimento específico da Física.

(...) naquela época eu meio que já sabia mas.... **eu ficava, tipo, professora?** Também tinha esse olhar de que ah, vou ser professora, e quando eu falei tá, eu vou, **é uma possibilidade para mim, vou cursar matemática** então, e **quando eu falei para os professores da época** assim, quando eles perguntavam e tudo o mais, **todo mundo foi tipo "Meu Deus", meio que contra**, sabe? **[os professores] enxergavam que eu era uma boa aluna,**

na cabeça deles então, **eles pensavam que se eu fosse fazer tipo uma outra engenharia** que fosse, eu também ia conseguir ingressar, né, então, todos eles meio que foram assim, sabe? Porque talvez por eles pensarem... **eles sentirem na pele que não é uma profissão prestigiada**, a galera quando você fala assim, **não brilha por exemplo os olhos como uma engenharia**, então, eles não queriam isso porque como era uma aluna... era uma boa aluna e tinha um convívio bom com eles, **na cabeça deles o melhor seria que eu fosse para outro curso** (Daniele, entrevista).

Na fala de Daniele, é possível perceber indícios de que seus próprios professores da educação básica desvalorizavam a profissão docente, como uma profissão sem reconhecimento e prestígio para os outros e nesse sentido, indicam que a opção por um curso de engenharia possibilitaria que Daniele tivesse um melhor reconhecimento por ser uma boa aluna. Depreende-se desta forma, indicativos de elementos da ID Proletária, pelo desprestígio e pela desvalorização do trabalho docente. Além disso, a declaração de gostar de ensinar os colegas da educação básica remete a elementos da ID Profissional no que se refere à característica associada a um sentimento de pertença em relação à profissão.

A partir das falas dos licenciandos, ressaltamos que a opção pela licenciatura não necessariamente significa uma opção pela docência como profissão, fato também apresentado por Ferreira e Guerra (2020) com licenciandos da área de Ciências da Natureza, especificamente Física e Matemática. Daniele foi a única que manifestou a opção pela docência, diferente dos demais licenciandos.

5.3 O CURSO DE LICENCIATURA

Como aspectos positivos sobre o curso de licenciatura em Física, Carlos, Daniele e Ricardo destacaram o papel das amizades iniciadas no curso, da união da turma e da importância desses relacionamentos no decorrer de algumas disciplinas como apoio e motivação. Daniele relatou que o contato com Carlos e Fernando continuou após a conclusão do curso.

No geral eu tive experiências que seria como uma montanha-russa mesmo na graduação. (...) eu tive experiências boas, principalmente porque **minha turma era uma turma muito unida**, mas eu também tive as minhas pedrinhas no sapato, seja pelo jeito que o professor administrava a aula dele ou pelo jeito que ele tratava as pessoas mesmo (Carlos, entrevista).

(...) mas também tem um lado bom, sabe, a gente acha que talvez desde o início isso, tendo isso, foi uma das questões que **a gente se uniu** tanto, sabe? A gente tem... inclusive o grupo que a gente tem até hoje no Whats[app] é um

dos primeiros grupos de F1⁸ que a gente tinha, que foi trocando o nome agora (...) que **um tentava ajudar o outro** (...) todo mundo ficava do mesmo jeito, meio que um **ajudava o outro no que podia**, sabe, então, **acabou unindo a gente assim como como turma** (Daniele, entrevista).

Então, daí, posteriormente, **eu fiz amizade com o José também, com o Gustavo da turma de 2018**. E ao conversar com eles, assim, sobre conteúdo, sobre a matéria, eu via que isso **me motivava**. Então, esse era **um fator que tinha de positivo** para me dar aquele ânimo que eu tinha no primeiro semestre (Ricardo, entrevista).

Fernando e Daniele apontaram como um aspecto positivo a proximidade com os professores do ponto de vista da possibilidade de diálogo mais aberto com os estudantes, em que duas professoras da área de Educação são citadas por Daniele por demonstrar empatia e motivação para continuidade no curso.

(...) **o nível de conversa com que a gente tinha com professores assim era uma coisa mais natural do que eu pensava**. Aquela imagem tipo assim você ter aula com doutores era uma coisa assim, sabe? Nossa, tanto que eu lembro que a primeira semana que tive aula com o professor João e a professora Maria, foi uma coisa tão... eu não conseguia nem fazer pergunta direito para eles. Teve uma vez que eu falei isso pra Maria, ela deu risada da minha cara assim "se toca guri, fala normal" enfim, esse foi o primeiro choque assim para mim, **uma coisa bem mais próxima** (Fernando, entrevista).

Conhecer tipo professora, algumas professoras, foi muito legal, sabe, (...) uma, por exemplo, nem é uma professora da área da física, mas que **mostrava assim que não é todo mundo que é igual, que ela tinha essa visão mais humana, que realmente ajudava**, sabe? Lembro de um dia eu estava antes da prova de F1 assim, tipo ela pegou e falou assim: "Eu ia passar isso para vocês, vocês vão ter que me prometer que vocês vão ler, tá? Vocês vão fazer isso e vão ter que me entregar isso, tá?" Daí a gente falou: tá. Agora sim, agora **se acalmem**. Tipo ela não deu a aula dela, de ir lá no quadro, ficar falando, pra tipo conversar com a gente porque era uma aula antes daquela prova. (...) a professora, ela não deixou de cobrar o que ela precisava, de cobrar o que ela precisava passar para a gente, mas **ela teve esse olhar de que naquele momento todo mundo estava desesperado** e não ia adiantar nada ela tipo ir lá para frente da sala de aula fazer aquilo entendeu? (...) Então **foi um ponto de alívio** assim, sabe, de no meio de tudo isso. (...) também tinha essa professora que a gente tinha contato tanto lá no PIBID que **a gente conseguia conversar mais tempo nesse diálogo** assim e tudo mais, então também foi algo que a gente não tem que reclamar tipo de **ter essa troca** e como nas disciplinas que ela deu no superior (Daniele, entrevista).

então, foram professoras que para mim **foram essenciais**, sabe, **tanto para eu não pirar quanto para não fazer eu perder o interesse, perder aquela motivação lá do início** que eu tinha (...) eu queria ser muito diferente daquele daquela professora que eu tinha na época sabe, eu queria ser diferente daquela professora de física, então, **ter contato com essas professoras me**

⁸ Utilizaremos siglas para identificar as disciplinas do curso mencionadas pelos licenciandos em suas falas quando ressaltam aspectos que podem identificar os sujeitos envolvidos. Para as disciplinas de conteúdo específico da área da Física e/ou da área da Matemática, adotaremos F1, F2, F3, sucessivamente na ordem em que aparecem nos extratos. Para as disciplinas de formação pedagógica e/ou da área de Educação e/ou da área Ensino de Física, utilizaremos EF1, EF2, EF3, da mesma forma adotada para as disciplinas de conteúdo específico.

mostrava que sim era possível você ser diferente da maioria (Daniele, entrevista).

Consideramos que as relações professor-aluno, estabelecidas de uma forma mais horizontal, com abertura, possibilidade de diálogo e proximidade, aproximam-se de características de afetividade, como elemento da ID Profissional docente indicada pelos professores e pelas professoras mencionadas por Fernando e Daniele.

Aspectos relacionados ao currículo, em que as disciplinas específicas da Física são mais evidenciadas do que as disciplinas de Educação e de formação docente, foram destacados por três dos entrevistados, ainda que com perspectivas diferentes. Para Carlos e Fernando, as disciplinas de Física avançada, presentes na grade curricular e aproximando-se da grade de um curso de bacharelado, foram positivas no sentido da intenção futura em seguir na pós-graduação em Física.

Só que eu não sinto que **não é uma grade muito convidativa para alguém que está fazendo licenciatura**, mas como o meu foco era também possivelmente ir para o bacharel mais tardar, mais lá pelo mestrado, então, é algo que me chamou bastante atenção, então, eu sequer cogitei ir para ciências exatas ali [na UFPR em Pontal do Paraná], porque a nossa grade [do IFPR] era melhor (...) eu sinto que **o curso não é convidativo para a área de docência porque se dá muito mais atenção nas disciplinas de Física propriamente dita** (Carlos, entrevista).

Não é incomum os cursos de licenciatura pararem nas Físicas básicas. Na UFPR cortaram bastante disciplinas de exatas e agora são optativas. **A gente tinha Mecânica Clássica, Termo e Física Estatística, Moderna A e B como obrigatórias. Mecânica Quântica e Teoria Eletromagnética eram optativas.** Eram “optativas” porque **quem tinha intenção de seguir na carreira acadêmica já sabia que eram obrigatórias. Para ser professor do Ensino Médio não precisa todo esse conteúdo**, mas ao mesmo tempo é **útil porque você tem mais segurança** do que você fala. Você entende os fenômenos com uma clareza maior. **Isso vai muito do professor que você quer se tornar. Que bom que a gente tinha esse um pouco a mais.** (Fernando, entrevista).

O aprofundamento teórico em tópicos considerados mais avançados pode ser compreendido pelos licenciandos como um aspecto da ID Profissional relacionada ao domínio de conhecimentos específicos da profissão, neste caso, conhecimento do conteúdo específico da área da Física. Muitas vezes, os cursos de licenciatura são considerados como apêndices do bacharelado e se baseiam no modelo da racionalidade técnica, com uma valorização maior do conhecimento da área específica em relação à área de ensino (Gatti et al, 2019; Silva, 2020).

Para Daniele, o objetivo principal da licenciatura é formar professores e com isso esperava que o curso proporcionasse uma formação para a docência mais sólida,

o que acabou se concretizando com o PIBID e as experiências vivenciadas em sua participação neste programa no início do seu curso. Percebemos elementos da ID Profissional relacionada a competências e habilidades específicas da profissão, para além do domínio conceitual, o conhecimento pedagógico de conteúdo, o como ensinar.

Sinto que **a gente acaba valorizando muito o conhecimento da Física avançada.** (...) A gente tem disciplinas de física quântica, eletromagnetismo, mesmo que sejam optativas, tem esse reforço... não que é errado, mas que acaba sendo supervalorizado, sabe? **E na parte da educação a gente enxerga que não tem o mesmo empenho. A gente vê um ou dois professores nadando contra a maré.** Só que querendo ou não **o objetivo do curso é formar professores de Física.** Tudo bem formar físicos pesquisadores, faz parte, mas o objetivo principal é formar professores. **Pessoas que queiram estar em uma sala de aula, que vão estar em sala de aula, que vão saber como lidar ali. Mais do que ter o conhecimento dessa Física mais avançada é você saber passar o que o aluno precisa ali.** (Daniele, entrevista).

Na fala de Daniele, percebe-se uma valorização da área Física em relação à formação para docência, o que é uma crítica recorrente no campo da pesquisa em ensino de Física. Esta valorização também foi mencionada por Carlos quando destacou o maior número de professores de áreas específicas da Física e em relação à área de Educação como um possível fator para que a configuração curricular se aproxime de um curso de bacharelado.

(...) tanto que **boa parte dos professores ali são bacharéis,** né? (...) pelo menos **trabalhavam com a parte de Física bacharel.** Acho que só Cristina, o Tiago e o Francisco⁹ (que não). Mas tipo dá para perceber que nesse sentido é minoria. E pra mim não faz sentido ser minoria, para mim tinha que ser o contrário, sabe? (Carlos, entrevista).

Este elemento também é reforçado na fala anterior de Fernando, ao considerar que a maioria das disciplinas optativas do curso contempla tópicos de Física avançada, pouco comuns nos currículos de licenciaturas.

Se a pessoa entrou ali com o objetivo puramente de fazer uma licenciatura e ela não estava preparada para lidar com os níveis mais avançados do curso de Física, isso com certeza vai trazer algum impacto negativo sobre ela. Eu entendo que existe esse público (Fernando, entrevista).

Além disso, Daniele evidenciou que há um maior incentivo por parte dos docentes do curso para que os estudantes prossigam em áreas específicas da Física em detrimento da área da docência, indicando elementos de desprestígio e

⁹ Nomes alterados para preservar a identidade dos professores.

desvalorização da profissão docente na perspectiva de ID Proletária.

Que o aluno que dizia isso [que gostaria de estudar uma área específica da física como, por exemplo, física quântica], ele **era super incentivado a ler aqueles livros, a pegar aqueles artigos, a desenvolver, então, desde o começo, desde o primeiro ano, a gente sente isso. Enquanto os alunos que alegavam estar pela educação, mesmo que poucos**, pelo menos que eu... no meu convívio ali, **a gente vê que [a reação é] ok, se é o que você quer (...)** a visão que os professores têm e daí entra muito naquilo que até **os próprios professores eles acabam não valorizando se um aluno ele escolhe ter essa formação voltada para educação e seguir com um mestrado na educação (...)** (Daniele, entrevista).

Sobre as experiências formativas, há relatos de experiências positivas tanto nas disciplinas de Física Básica e Cálculos quanto da área de Educação, dando relevo a elementos de afetividade e sentimento de pertença, relacionados a ID Profissional.

(...) **quando eu tinha F2 ou F3 ou F4** e eu via, tipo, tá, **eu de fato escolhi o curso certo. E quando eu tinha as minhas disciplinas de EF1, EF2, EF3** eu falava assim, tá, **de fato eu escolhi o curso certo** (Carlos, entrevista).

(...) quando você vai entendendo, **a satisfação de ir entendendo aquele conteúdo acho que foi um dos motivos que fez continuar** assim. Também **toda a estrutura do IF** de pegar os alunos e **colocar um pré-cálculo, colocar uma física introdutória**, aquilo serviu para muita coisa naquele momento, para lembrar assuntos do primeiro ano, (...) por exemplo, eu lembro de alguns colegas que falaram que nunca tinha visto aquilo, como estudei em uma instituição particular eu lembro, lembrava de todos aqueles conteúdos, serviu mais como uma um algo para recapitular e muito útil inclusive. Acho que era um dos pilares que mantinha, por mais que pequena, mantinha os alunos ali para continuar no curso, do que se fosse já cair numa Física 1 ou um Cálculo 1 logo de cara. Então, acho que isso já foi o primeiro semestre passou muito rápido, aí quando começou ali cálculo, (...) se eu não me engano foi com o professor Roberto, foi incrível nessa parte também, gostei muito de aprender sobre essa parte da Matemática (Marcos, entrevista).

Carlos, Fernando e Daniele mencionaram o PIBID como um aspecto positivo de sua trajetória formativa, tanto pela identificação com a escolha pelo curso quanto pela possibilidade de atuação em um projeto como bolsista no início do curso e pela motivação e abertura para o diálogo com a professora coordenadora. Daniele e Marcos também destacaram as contribuições que a participação no PIBID trouxe para a formação para a docência, mencionando aspectos teórico-metodológicos abordados no programa.

(...) eu acho que **eu aprendi muito**, por exemplo **no PIBID**, que foi algo extra né, não é [sic] todos que passam pelo PIBID. (...) o PIBID **foi aquele primeiro momento de você chegar lá no lugar, pessoal te olhar, chamar de professora, ou mesmo que não chame, você vê que os alunos ele te enxergam não com mais um estudante ali na sala de aula.** (...) foi o **primeiro contato** que a gente vê que como um **planejamento de uma aula** em uma sala dá o tempo e na outra não (...) (Daniele, entrevista).

Outro aspecto positivo foi que não esperava que teria **projetos como o PIBID**, não sabia que podia **entrar tão cedo em projeto**, achava que era geralmente da metade para o final da minha formação que poderia fazer alguma coisa. Então, **estar fazendo alguma coisa logo no começo da minha formação e ainda recebendo**, mesmo que seja uma migalhinha, para fazer aquelas coisas, já era bom, então foi um aspecto bem positivo (Fernando, entrevista).

Na fala de Daniele, há indicativo de aprendizados relacionados ao planejamento e gestão do tempo de aula, como aspectos de ID Profissional relativos aos saberes e conhecimentos específicos da profissão. Ainda, podemos destacar o sentimento de pertença, também como característica de ID Profissional, ao ser reconhecida como professora pelos alunos do ensino médio, o que reforça também a identidade para o outro, na perspectiva de Dubar (2005). Por outro lado, Fernando apresenta elementos que podem remeter a ID proletária no sentido de trabalhador assalariado quando se refere ao recebimento da bolsa pela atuação no projeto.

Os aspectos negativos mais evidenciados nas falas dos entrevistados dizem respeito a situações na relação professor-aluno e a questões metodológicas em algumas disciplinas, tanto no sentido de aulas pouco interessantes e atrativas quanto pela abordagem do conteúdo centrada no livro texto e no formalismo matemático envolvido. Nesse sentido, são apontados elementos da ID Profissional relacionados à afetividade e às competências e habilidades específicas da profissão.

(...) F5 porque para mim foi um choque **o jeito que a professora administrou a disciplina**. Hoje em dia talvez eu entenda o que ela fez e como fez, mas acho que eu, como professor, teria feito algumas coisas diferente, como todo professor, ele olha o jeito que o outro dá aula e tem os seus pitacos, tem a sua a sua forma de tratar. (...) a F6 eu posso dar uma colher de chá porque **foi no EAD, então eu entendo o quão difícil é para um professor ele se reinventar no EAD porque ninguém foi treinado para dar aula a distância**, absolutamente ninguém, e tinha que do nada dar essas aulas (...) Mas, vendo alguns outros professores como eles se portavam e depois de algum tempo de pandemia eu esperava algumas aulas melhores vinda de algumas disciplinas, eu sentia que eram aulas um pouco preguiçosas, tipo, você pegar a Playlist de outro professor e você dar, você fazer a sua avaliação como se você tivesse dando aquela aula (..) não fazia muito sentido, tipo, você deu a vídeo aula de outro professor e você criou a sua própria lista de exercício sem olhar a vídeo aula do professor, sabe? Não, para mim não batia muito bem não, por isso que eu tive algumas experiências muito ruins no EAD (Carlos, entrevista).

De negativo, eu acho que foi **algumas decepções que eu tive em relação a disciplinas específicas**, sabe? Eu pensava que **por aquelas pessoas que estavam à frente terem tanta experiência**, estarem ali há tanto tempo, **eu teria uma aula fenomenal**, claro com problemas mas uma aula que desse conta de todas minhas dúvidas mais pertinentes, mas **diversas vezes saí com muitos problemas**, assim, que preciso corrigir depois, isso **tanto na área de exatas como algumas disciplinas de humanas também, de formação pedagógica** mesmo, acho que algumas pessoas se deixaram

levar por algumas ideias assim mais filosóficas da coisa, mas **deixaram faltar uma base** que a gente precisava muito, então tem esse aspecto que também foi uma coisa ruim, mas essas coisas que mais marcaram foram isso, assim (Fernando, entrevista).

Era uma disciplina que ninguém, ninguém não, tinha quem gostasse, mas **a maioria não gostava**, então a gente meio que jogava para a disciplina em vez de jogar para o professor (...) porque **a gente transferiu do professor para disciplina**, sabe, então **em vez de falar eu não gosto do professor, a gente falava não gosta da disciplina porque a disciplina era totalmente ele**, a gente tipo enxergava ele na disciplina (Daniele, entrevista).

Tem alguns **negativos em relação a metodologia abordada**, né, em algumas disciplinas assim, que foram bem sofridas, por exemplo, por exemplo F5 que foi muito difícil assim, já no ensino médio para mim porque o que acontece até onde eu lembro a disciplina de introdução a física era uma introdução mais a mecânica e claro que a gente vai subindo nos níveis, né, F2, F3, F4, aquilo vai escalando e vai de uma forma que faz sentido, mas parece que assim quando chegou na física C tudo meio que virou de cabeça para baixo assim na minha cabeça (...) em relação, assim, ao que eu lembrava daquele conteúdo de física do terceiro ano que é mais relacionado a F5, para o que eu vi na graduação, parecia que destoava muito e daí acabou que acho que a metodologia da aula também não foi algo que eu me identifiquei assim, então **foi uma disciplina que teve um pouco mais pesada, assim, psicológico e de tempo que demandou de estudo e fazer exercício e rever aulas**, aulas de 50, 60 minutos (...) **só aponta a fórmula, escreve a fórmula, aponta para o quadro, grifa isso, isso está no livro**, eu acho que daí fica... acaba ficando mais **monótono**, né, fica mais **maçante** (Marcos, entrevista).

Ainda no que diz respeito à relação professor-aluno, percebemos um atravessamento de questões relacionadas à desigualdade de gênero em alguns trechos das entrevistas de Carlos e Daniele, trazendo à tona uma temática bastante delicada e ainda pouco discutida no ensino superior.

Eu **tive experiências muito ruins** como em F1. Na real eu **me senti pessoalmente atacado pelo professor da disciplina** na época, porque, por exemplo, **o professor ele resolvia explicar a disciplina (...) para algumas pessoas que apresentavam alguns traços mais masculinos**, sei lá, pessoas que eram claramente heteros ali, o professor ele tinha uma facilidade a mais de ir lá e explicar, e **enquanto para outras pessoas que não eram hetero**, assim, tipo de visualmente ou **que não eram homens, ele raramente queria explicar e quando queria, explicava de qualquer jeito**, então, além de não ser uma disciplina que eu particularmente gosto, eu tive esses problemas pessoais com ele. (Carlos, entrevista)

(...) no segundo semestre, entrou a disciplina de F1, que para mim foi F1, F6, F7 né, foi [sic] as piores disciplinas, **eu realmente não conseguia desenvolver, não conseguia ficar bem na sala de aula, ia muito mal nas provas** mesmo sabendo a parte teórica e as provas na verdade eram mais teóricas, mas mesmo assim eu não ia bem porque como já falei algumas vezes inclusive **era um ambiente que como mulher e às vezes a única que tinha** (...) eu sentia que tinha isso, sabe, que **por eu ser mulher, por eu fazer uma pergunta às vezes eu não ia ser respondida ou iam tirar sarro**. Eu lembro que na primeira, uma das primeiras aulas que eu tive de F1 eu perguntei algo e ele [o professor] respondeu para um guri, sabe? Tipo, eu perguntei algo para ele [para o professor], perguntei diretamente e ele [o professor] não me respondeu, aí ele pegou e falou pro guri assim "ó, isso

daqui". (...) tipo ele pegou e respondeu para outro menino, eu falei "nossa, é nitidamente a pessoa em vez de conversar comigo, ela escolheu conversar com o menino para não me responder, sabe?" Então, eu senti muito sabe, disso de que qualquer coisa que eu falasse, eu precisava, **às vezes, se eu sabia alguma coisa eu falava tipo para outra pessoa falar no lugar ou responder (...) eu não me sentia bem**, que assim que era muito mais sentido de que a vibe que ele passava pra gente (...) o jeito dele lidar com aquilo era complicado, sabe? (Daniele, entrevista)

Sobre as questões apresentadas nos extratos de fala acima, destacamos a necessidade de ações institucionais de conscientização para abordar temáticas como a desigualdade e o preconceito de gênero e seus impactos na formação das e dos estudantes. Nessa direção, Surmani e Tortato (2020) realizaram estudo bibliográfico para compreender como os estereótipos de gênero favorecem a legitimação de desigualdades entre homens e mulheres, evidenciando mecanismos mantenedores da desigualdade de gênero e da invisibilidade das mulheres na ciência.

Ricardo, o único licenciando que precisou trabalhar durante o curso, destacou a dificuldade em conciliar os estudos com a jornada de trabalho como um aspecto negativo de sua trajetória no curso e como isso impactou no seu rendimento no curso, pois durante o primeiro semestre havia tempo para estudar e se dedicar e com isso teve um bom rendimento nas disciplinas do curso. Porém, a partir do segundo semestre foi necessário se adaptar à nova rotina de estudante e trabalhador.

Olha, de começo, eu estava gostando bastante assim, porque o primeiro semestre em específico, eu não trabalhava, não tinha essa obrigação de trabalhar, então, eu podia focar 100% nos estudos. Então, **no primeiro semestre do curso ali eu tive um desempenho ótimo**, assim, eu **me divertia muito estudando, gostava muito de estudar, sentia prazer naquilo** e estava me descobrindo que era aquilo que eu queria mesmo. (...) Então, e **a partir do segundo semestre eu já tive que começar a trabalhar. E aí meu desempenho caiu drasticamente e acabei perdendo todo aquele ânimo que eu tinha**, né? (...) a partir do momento que eu tenho que trabalhar, que eu tenho que me adaptar a uma nova rotina. **Descobrir novos meios de estudar, manter a cabeça no lugar, para poder estudar no meu tempo livre, lidar com o cansaço que era diário** assim, né? De sair de casa às sete horas da manhã e só chegar lá por onze e meia, meia-noite. Então, esse **foi um impacto que teve bastante relevância**, porque eu tive que aprender a lidar com isso e demorou bastante para conseguir lidar e botar tudo no lugar. (Ricardo, entrevista).

As cobranças iniciais e um sentimento de obrigação em saber responder a certas questões foram aspectos destacados por Daniele logo no início do curso, que ainda relatou ter vivenciado uma crise de ansiedade após uma avaliação da disciplina de F8, realizando acompanhamento psicológico por um ano, aproximadamente, em decorrência deste episódio. Podemos considerar que essas situações remetem a

elementos de ID Proletária nas relações de poder estabelecidas entre professores e estudantes.

(...) no começo, eu acho que é importante falar que algo que ficou bem mercado para todos nós, é **no primeiro dia de aula a gente receber a notícia que a gente já estava atrasado**, então já começa com esse "nossa"... eu lembro também do professor coordenador do curso falar assim: "vocês estão em uma montanha-russa, agora vocês subiram e agora é só descida" (...) Mas na descida mesmo quando a gente ainda tava tinha que rir para não chorar. (...) depois conversando com um dos professores que foi professor no primeiro semestre eu falei isso para ele, que eles tinham **uma percepção de que era necessário dar essa pressão a mais**, para tipo **as pessoas que realmente quisessem, ficariam** e quem não [quisesse], saísse, entendeu? (...) não tem como não lembrar disso, assim, porque **parecia que era obrigação a gente já estar totalmente ligado assim**, era o início (...) mas parecia que **você tinha que estar no ritmo desde o primeiro dia**, então esse primeiro semestre me marcou isso porque **eu tive essa crise forte de ansiedade**, eu tive que ir ao médico depois que eu saí da prova [de F8]. Inclusive, como que a cabeça da gente tão doída né, eu fui muito bem nessa prova, eu gabaritei essa prova de F8, só que eu fiquei tão nervosa, tão sentimento que eu era ruim naquilo que aquilo me fez passar mal depois (Daniele, entrevista).

A responsabilização do estudante pelo seu desempenho pode ser considerada um elemento da cultura de formação em cursos licenciatura em Física (Silva, 2020) nos quais a naturalização de um ambiente formativo rigoroso no que tange à formação no ensino superior contribui para reprodução de práticas que se constituem um desafio que interfere na permanência e no êxito do curso. Os níveis de autocobrança dos estudantes, as expectativas em relação a si e ao seu desempenho e a percepção de uma "cultura da sobrevivência" também colaboram com o sofrimento estudantil.

O período de isolamento social durante a pandemia foi mencionado como um aspecto negativo por três dos cinco licenciandos - Marcos, Ricardo e Carlos -, como um momento em que a motivação para estudar e aprender foi afetada por conta do distanciamento social que implicou as aulas remotas.

(...) quando retornou **as aulas de maneira remota**, eu senti, **não foi dificuldade no sentido de realizar as atividades, foi no sentido de dificuldade de estar aprendendo. Sentir que eu estava adquirindo conhecimento**. Porque algumas matérias, o professor ou a professora passava um curso que já tinha disponível de uma outra faculdade pra gente assistir. Então, **a gente perdia esse contato virtual ao vivo, né? Pra tirar dúvida, para ter o professor explicando a matéria**. Então, nessa parte, eu acho que **não foi muito produtivo para o meu aprendizado**. (...) [os próprios] professores [das disciplinas] também gravarem vídeo aulas pra gente assistir também teve um impacto diferente, porque **não é a mesma coisa do que está presente em sala de aula**, assim, eu sentia que tinha um... era um **distanciamento que afetava a nossa, a nossa motivação, a vontade de estar ali, de estudar, de aprender**. E fora que tem muitas

distrações aqui, né, então, isso também atrapalha um pouco na hora de absorver o conteúdo (Ricardo, entrevista).

(...) aí quando foi entrar no terceiro aconteceu tudo que aconteceu (...) na terceira semana de aula falaram **vai fechar tudo por 15 dias e esses 15 dias se tornaram o restante da minha graduação**. (...) **toda essa questão da pandemia trouxe um desânimo, de continuar, de fazer**, aquela vontade assim foi... se fosse para expressar num gráfico seria tipo comecei o curso a vontade ali embaixo começou a subir, começou a gostar e tal, aí veio a pandemia, cai tudo de novo e cai para baixo de onde estava no início. Então, foi literalmente assim... **não desisti por faltar menos tempo para concluir do que o tempo que eu já tinha iniciado**. Muito provavelmente se eu fosse da turma de física 2019 eu teria desistido, sendo bem sincero (Marcos, entrevista).

Ainda, ressaltaram os impactos que a pandemia e o ensino remoto trouxeram para sua formação docente, uma vez que impossibilitaram o contato físico com a escola e o cotidiano escolar, principalmente no momento da realização dos estágios supervisionados.

(...) com a pandemia, ela veio num período que que vinha **as matérias que eu considerava cruciais assim, para a gente ter essa formação integral, dentro da escola, vivenciar essa experiência como o professor em sala de aula, poder ver como que seria o cotidiano**, né? Então, **a pandemia, ela meio que estragou um pouco isso, meio que afetou negativamente essa formação docente** (Ricardo, entrevista).

Carlos, Fernando e Ricardo pontuaram algumas sugestões tanto para proporcionar uma maior interação entre as disciplinas do curso, na elaboração e desenvolvimento de planos de aula e projetos de ensino, considerando que no IFPR também há cursos de Ensino Médio ofertados, quanto para ter mais tempo disponível para desenvolver mais atividades em sala de aula com os professores e alunos do ensino médio durante o Estágio de Supervisionado de Docência.

(...) **nas disciplinas de Física básica** eu acho que seria um bom parâmetro de **avaliação você fazer um plano de aula** daquela disciplina no final, sei lá, a última avaliação ser um plano de aula, porque no final a gente tem que, a gente tem que fazer plano de aula, daí **ter uma disciplina a mais de Educação de você desenvolver esse plano de aula**, tipo aumenta o número de **disciplina de educação** e faça com que elas **conversem com as Físicas básicas** porque como eu disse as disciplinas de educação são muito jogadas na minha opinião, tipo elas têm um propósito muito bom só que elas estão lá, tipo, você cursa elas e é isso (Carlos, entrevista).

(...) **integrar melhor as disciplinas**, né, então, por exemplo, projetos, **a gente desenvolve aqueles projetos**, mas gente não usa pra nada, a gente tem **quatro estágios a frente para gente poder aplicar aquilo**, algo poderia ser totalmente programado, já tá, teoricamente, aquele projeto já tá pronto, conversar com os professores se poderia arrumar uma data para fazer isso, a gente não usou para nada e aí isso acho que é uma coisa tão fácil de resolver (Fernando, entrevista).

(...) eu acho que **algumas matérias elas acabam exigindo muito do aluno fora do período de aula, por exemplo, matérias como o estágio. Todos os estágios eram exigidos a escrita de artigos no final da matéria, então, eu acho que isso tomava um tempo que a gente poderia estar vivenciando ali a prática docente** (...) tipo esse tempo que a gente estaria escrevendo o artigo poderia ser um tempo que a gente estaria desenvolvendo alguma atividade para ser aplicada em sala de aula, em conjunto com o professor ou formulando alguma, alguma prova ou corrigindo também (Ricardo, entrevista).

A integração entre as disciplinas na formação inicial de professores tem sido um desafio constante na área da educação. Em que se pese o conhecimento do conteúdo específico e das metodologias e estratégias de ensino, equacionar estes elementos no decorrer de quatro anos é uma tarefa complexa. Esse desafio é frequentemente abordado em pesquisas sobre formação de professores, refletindo o embate enfrentado pelas instituições formadoras diante das reestruturações curriculares apresentadas. As próprias contradições nas resoluções de formação de professores evidenciam os dilemas enfrentados pelos cursos de licenciatura nesse contexto.

5.4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE DOCÊNCIA NO ENSINO REMOTO

Embora os entrevistados tenham realizado todos os estágios supervisionados previstos na grade curricular do curso de licenciatura em Física em ensino remoto devido a pandemia de Coronavírus, o foco das análises e reflexões neste eixo está relacionado aos Estágios III e IV, voltados à prática de docência em Física.

Todos os licenciados reconheceram os desafios e as limitações do desenvolvimento do estágio em formato remoto durante a pandemia em virtude da situação inédita vivenciada e da falta de experiência anterior em relação ao ensino remoto tanto por parte dos professores do curso, quanto por professores da educação básica e pelos próprios licenciandos. Ainda, confirmam a importância do estágio no processo de formação profissional.

(...) quando eu estava **no ensino médio não presenciei o ensino remoto, então como eu, uma pessoa com falta de experiência, devo agir?** (...) Ainda vale a discussão de que assim como eu, **os professores** em sua grande maioria **também não estavam preparados para essa adversidade**, ou melhor ainda, **o mundo não estava preparado** (Carlos, carta de expectativas estágio III).

(...) **como pensar a realização de uma disciplina tão alicerçada em uma visão de escola enquanto instituição presencial, é de fato desafiadora. Enxergamos o estágio como uma primeira aproximação, para muitos estudantes, com a realidade escolar e com o que se irá deparar no**

exercício da sua profissão. É um momento de transição: de licenciando para futuro professor. Isso implica no **contato com elementos que fogem do escopo dos saberes de uma disciplina específica.** Já não basta saber articular estes conhecimentos e, nem somente transpô-los para o nível de ensino que se almeja. Espera-se que **o futuro professor,** assimile a ideia de que **seu papel dentro da escola é múltiplo.**

É realmente um **desafio** pensar no desenvolvimento dessa disciplina, pois **a crise do Covid-19 trouxe inúmeros prejuízos** à sociedade, e a educação brasileira não ficou de fora, na realidade, só **acentuou ainda mais as péssimas condições de ensino e o descaso do governo em oferecer um ensino de qualidade.** (...) Porém, mesmo diante das inúmeras dificuldades que surgem quando analisamos o processo de ensino a distância, como as incertezas no cumprimento da educação de qualidade, entendi que é fundamental **definir novos objetivos e buscar meios para que dar continuidade ao nosso processo de ensino e formação profissional.** (Daniele, carta expectativas estágio III).

Fernando, Daniele e Marcos mencionaram o fato de estarem aprendendo a desenvolver os estágios neste formato remoto e que todos estavam fazendo o melhor possível para o momento, pois ninguém havia passado por algo semelhante e não havia referências ou modelos a serem seguidos, por exemplo.

(...) a gente estava **aprendendo com aquilo que estava acontecendo** ali de como mediar isso de **fazer aula online,** acho que a gente foi uma das primeiras turmas de professores a ter em estágio III e IV de forma remota, né, onde era para estar mais presente na sala de aula, a gente também estava presente na sala, mas ali no ambiente online, totalmente virtual. (Marcos, entrevista).

No contexto do **estágio à distância** mesmo, né, eu acho que não tem muito que comentar sobre isso de forma negativa porque acho que **a gente estava fazendo o melhor que podia no momento,** a gente não foi treinado para ter uma Educação à distância, a gente não teve uma disciplina Educação à distância na nossa formação, acho que nem os senhores [professores] devem ter tido isso, assim, de uma forma tão..., claro que deve ter alguns cursos que vocês fizeram ali, para conseguir mediar as coisas de uma forma um pouco melhor, mas **ninguém tem uma formação específica sobre isso** (...) então, acho que foi o melhor possível para fazer no momento. (Fernando, entrevista).

(...) era **algo novo,** tipo a gente **estava aprendendo** ali também a como **fazer esse estágio desse jeito** né, desse novo modo, enfim, não foi algo super programado, foi o que dava, foi programado, mas para o momento **foi o que deu para fazer.** (Daniele, entrevista).

Embora se tratasse de uma situação nova no âmbito educacional, a necessidade de aprender a preparar e conduzir aulas online, viabilizar o acesso e a participação dos estudantes mobilizou aprendizado de novos conhecimentos da atuação docente relacionados a ID Profissional de cada licenciando e neste caso, conhecimentos novos para os professores em geral.

Fernando apresentou uma série de questões relativas ao contexto do ensino

remoto e para as quais não havia respostas durante o desenvolvimento do estágio supervisionado. Essas reflexões podem dar pistas de como o ensino remoto impactou no Estágio Curricular Supervisionado e na formação dos licenciandos.

(...) Se o objetivo principal é apropriar-se de todas as facetas relativas ao trabalho docente, podemos começar identificando quais são as incumbências de um professor no ensino remoto, distinguindo as aulas digitais das presenciais diante suas características. O que mudou na aprendizagem para os alunos? Quais são os prós e os contras? Como a equipe pedagógica está inserida nessa conjuntura? Há auxílio ao professor que encontrou maiores desafios nessas adaptações? O ensino remoto supre a demanda? (Fernando, carta expectativas estágio III).

Para Carlos, as expectativas em relação ao desenvolvimento dos estágios em contexto de ensino remoto reforçaram a importância do aprendizado coletivo da docência tanto com os colegas em formação inicial quanto com outros professores, evidenciando elementos de afetividade no processo de aprendizagem da docência, neste caso, e desta forma remetendo a características da ID Profissional.

Percorrer este caminho junto de colegas tão queridos e também futuros professores, com certeza será de grande **importância** para minha **formação profissional**. E por fim, **aprender com aqueles que já tiveram um certo tempo para descobrir como lidar com esta responsabilidade do ensino remoto**, é com certeza de **grande valor** (Carlos, carta de expectativas estágio III).

A pouca interação com estudantes nas aulas síncronas com utilização do *Google Meet*, a falta de tempo adequado para aprimorar as propostas de ensino em função do calendário diferenciado e a impossibilidade de realizar escolhas de conteúdos e de metodologias foram destacadas pelos entrevistados como fatores negativos e limitadores no desenvolvimento dos estágios.

(...) muito **complicado** porque **a gente só via o professor, não via os alunos, não via as reações dos alunos**, então, chega nesse momento que é mais difícil né porque a gente só acaba assistindo o professor, não a sala de aula mesmo. Então, **raramente algum aluno perguntava algo**, dizia algo, então, é... isso que **tornava difícil de acompanhar** assim o Estágio III. (Daniele, entrevista).

Agora no que diz respeito ao desenvolvimento dos estágios supervisionados de forma remota, acredito que o maior problema deste método é a **falta de interatividade com a turma** (assim, isso não se restringe apenas a mim, pois representa o cenário nacional) (Carlos, resposta carta expectativas estágio IV).

Eu **tinha que me adequar ao jeito que meu professor dava aula**, ao tempo que ele utilizava para cada disciplina, para cada conteúdo (Carlos, entrevista).

(...) a gente **não conseguiu discutir para apontar o que a gente achava que era melhor forma**, então, a gente só **acabou aceitando** e fazendo aquilo da forma que ele [o professor] queria. Então, **foi meio frustrante** nesse

sentido que **a gente teve que seguir ele [o professor]** sabe, enquanto **a gente tinha uma outra visão** de como aquele conteúdo devia... é... outra visão de como expor aquilo, de como apresentar aquilo para os alunos (Daniele, entrevista).

A partir do reconhecimento dos licenciandos de que as interações entre estudantes e professores implicam diretamente nas relações de ensino e aprendizagem estabelecidas, podemos considerar que ao pontuarem a ausência ou a pouca interação com os estudantes durante o ensino remoto, os licenciandos indicam elementos de ID Profissional na perspectiva de visão interacionista das aprendizagens, considerando que a falta destas interações acarreta implicações para a ID em construção.

Com relação à impossibilidade de realizar escolhas de conteúdos e de metodologias para o desenvolvimento das aulas durante o estágio supervisionado e a necessidade de manter o que já estava proposto pelo professor supervisor podem indicar elementos de ID Proletária com características de relação de poder entre o licenciando estagiário e o professor supervisor da educação básica.

Conforme mencionado no item 4.2.1, nas disciplinas de Estágio III e IV, os estagiários formaram duplas com os colegas de turma, assim organizados: Carlos e Daniele, Fernando e Marcos. Ricardo realizou estágio em dupla com outro licenciando que não participou da presente pesquisa.

Para Carlos e Daniele, durante o Estágio III, a experiência docente não foi considerada positiva pelo fato de não conseguirem desenvolver o conteúdo da forma como gostariam, no sentido de obrigatoriedade em manter o que o professor havia programado:

(...) foi **da forma que ele queria, a gente tinha uma outra visão de como expor o conteúdo**, mas não conseguimos (Daniele, entrevista).

Eu **tinha que me adequar ao jeito que meu professor dava aula**, ao tempo que ele utilizava para cada disciplina, para cada conteúdo (Carlos, entrevista).

A partir das falas acima, consideramos que há uma aproximação de elementos de ID Proletária com características de relação de poder entre os licenciandos estagiários e o professor supervisor da educação básica.

Houve uma mudança de turma para realização do Estágio IV, com o mesmo professor supervisor, e também a possibilidade de desenvolver, no estágio, um projeto

de ensino elaborado em outra disciplina, o que possibilitou uma experiência muito significativa para o estágio de docência de Carlos e Daniele.

De fato desenvolvi um projeto [da disciplina Projetos de Ensino de Física II]. Tinha total **liberdade**. No diário de bordo pode perceber a felicidade em relação ao Estágio III. **O jeito que eu planejo uma aula aparentemente funciona. Senti que os alunos estavam entendendo e gostando das aulas.** (Carlos, entrevista).

(...) a gente teve uma sequência de três aulas, então **a gente ficou à vontade para desenvolver ali o que a gente pensava, para aplicar aquele conteúdo e passar da forma que a gente entendia, com a nossa visão**, um jeito, mesmo que fosse um estágio em dupla, a gente conseguiu trazer um pouco de cada um para as aulas. (Daniele, entrevista).

Por outro lado, para Fernando e Marcos, o estágio de docência em nenhuma das disciplinas ocorreu da forma como esperavam e com isso demonstraram uma certa insatisfação e decepção com o desenvolvimento do estágio pela necessidade de se adequar ao que o professor supervisor já havia planejado, pois havia um cronograma bem definido e não havia possibilidade de uma maior participação dos estagiários e nesse sentido, não foi possível desenvolver os conteúdos da forma como gostariam. Novamente, indicativos de aproximação com elementos da ID Proletária nas características de relação de poder entre o licenciando estagiário e o professor supervisor e da ID Instrumental na ação educativa centrada na ação do professor, no sentido de manutenção da ordem e do controle.

(...) na época, **o professor já tinha a grade dele estabelecida**, já tinha ali todo... como eu acho que ele já tinha dado aquela disciplina no ano anterior, já tinha todo o cronograma lá no ava. Então, **a gente meio que entrou espremido nesse cronograma. (...) não teve muita troca de ideia com ele** [o supervisor] pelo que eu lembro. Havia uma vontade ali, se eu não me engano do Fernando (...) partiu dele de querer fazer mais aulas, mas o professor falou tipo não dá, não dá para fazer mais aulas, já tá cheio, já tá tudo escrito lá, o sistema começa a soltar automaticamente, né, então meio que não dava para mexer e era aquilo. Então, acho que não teve muita troca de ideia com o professor em relação a isso, e só foi mantido o cronograma dele com um pequeno adicional nosso ali. Eu acho que isso foi um pouco decepcionante também em relação a realizar o estágio nesse formato remoto (Marcos, entrevista).

Evidentemente não podemos assumir que a relação entre o professor supervisor e os estagiários foi estabelecida apenas em termos da relação de poder entre eles. Outrossim, devemos levar em consideração as próprias condições de trabalho dos professores no período de realização das atividades de estágio e além disso, reafirmar a importância do papel do supervisor como agente colaborador no processo de formação inicial dos licenciandos (Pinto, Gonçalves, Higa, 2021;

Gonçalves, Karsten, Higa, 2022).

Outro aspecto destacado pelos entrevistados, em virtude do calendário especial devido a pandemia, foi a impossibilidade de maior interação com os estudantes e de escolha dos conteúdos e metodologias para as aulas desenvolvidas pelos estagiários Fernando e Marcos.

A gente ficou um bom tempo só como **ouvintes**. Pelo meu entendimento no último estágio a gente tem que ter pelo menos uma sequência didática, **não tinha tempo para fazer uma sequência didática porque o calendário estava acelerado**, mas você ter uma mini intervenção em cada aula eu acho que era super possível, a gente não teve isso e até mesmo na nossa aula, **a gente teve que fazer coisas bem delimitadas** assim, a gente não teve tanto espaço pra gente, teve que colocar nossas coisas para se encaixarem com as do professor, que ele não queria tirar. (...) **Eu não tive como colocar a minha visão de professor** naquilo porque se eu fizesse a minha, iria interferir na dele e eu não podia interferir na dele. (...) Iria atrapalhar porque as aulas já estavam gravadas. Ele não iria remodelar. Se eu adiantasse o conteúdo iria ficar ruim porque o aluno iria ver na próxima aula. (...) O que a gente fez foi **se encaixar na perspectiva dele daquele conteúdo**. (Fernando, entrevista).

Nesse sentido, o desenvolvimento dos estágios de docência, para Fernando e Marcos, não proporcionou situações para alcançar as suas expectativas em relação às disciplinas de estágio no período de isolamento social da pandemia, uma vez que para Fernando, o estágio é visto como

Um momento em que temos a **oportunidade de ao mesmo tempo ser observadores e de tomar ações** para, minimamente, **verificar se as ideias que temos** para ajudar a melhorar **podem funcionar**. (...) Desta forma, creio que os estagiários do período remoto tem uma oportunidade única nas mãos. **Ao se tornarem professores terão verificado prática e teoricamente os prós e contras das metodologias utilizadas** nos dois contextos e, com sorte, talvez possam articulá-las com maior naturalidade. **O papel do estágio** então, principalmente do último estágio, **é nos permitir testar** e isso não muda seja no período pandêmico ou no período regular (Fernando, carta expectativas estágio IV).

A percepção de Fernando sobre o estágio como um espaço para ação dos licenciandos, para experienciar diferentes metodologias de ensino, com possibilidade de ser e estar na profissão, promovendo o desenvolvimento profissional do estagiário e sua identificação com a profissão, não se concretizou com o desenvolvimento do estágio remoto.

Daniele e Marcos também enfatizaram o sentimento de decepção em relação a não ter a oportunidade de desenvolver os estágios presencialmente. Ainda que tivessem participado do PIBID no início da graduação, consideravam que nos estágios

de docência teriam outra maturidade pessoal e profissional, e neste sentido havia uma expectativa de que alguns aspectos vivenciados no contexto do PIBID seriam aprofundados ou abordados sob outra perspectiva e certamente seria uma experiência diferente do que foi no ensino remoto.

Como uma **estudante que ama a docência, meu desejo era realizar essa disciplina em outras circunstâncias**; uma vez que **as atividades presenciais no cotidiano escolar agregariam em muito na minha formação**, e que **a relação entre teoria e prática é bastante prejudicada com o ensino a distância** (Daniele, carta expectativa estágio III).

Então, **eu gosto de olhar, conversar olhando nos olhos e eu acho que isso muda tudo** (...) para mim foi **muito difícil** porque **eu queria essa experiência de estar ali**. Ainda bem como eu falei que **eu tive essa parte no PIBID**, então, querendo ou não eu vivi isso no PIBID, mas eu sei que ia **ser diferente** porque querendo não eu já estava **no último ano**, a minha **mentalidade era diferente**, no PIBID eu entrei logo no primeiro ano, então, a gente é mais imaturo, e a gente muda, a gente vai amadurecendo tanto pessoalmente como profissionalmente né, como educador e tudo mais, a gente vai aprendendo, então **ia ser legal ter esse outro lado assim** (Daniele, entrevista).

(...) por meio do **PIBID**, já tive **algumas experiências em sala de aula**, talvez esse seja **um dos motivos de sentir falta de alguns aspectos que só as aulas presenciais podem proporcionar**. Por exemplo, durante o PIBID, conseguia **acompanhar as aulas do professor e ver as reações dos alunos** conforme algo era apresentado, ter **percepções que virtualmente não são possíveis** (Daniele, resposta carta expectativas estágio IV).

(...) o **desenvolvimento do estágio** acho que foi uma das coisas que **decepcionou** assim bastante, mas não por conta dos professores, da metodologia, **por conta da pandemia** mesmo, da forma que ele aconteceu, mas também não acho que não deveria ter realizado a disciplina, né, porque até porque **tinha que dar um jeito das coisas andarem**, só que querendo ou não eu tinha uma expectativa sobre aqui, no PIBID eu fiz duas, três intervenções e no estágio talvez eu tenha que fazer 3, 4 aulas e aulas geminadas e fazer sequência didática, coisas assim e do que eu lembro foram realizadas apenas duas (aulas), uma em estágio 3 e uma no Estágio 4, com aulas de 50 minutos. Então, acho que ali foi essa expectativa foi assim.... quebrando. (...) achava que nossa, isso que eu vi no PIBID quando eu ver no estágio vai ser além, e aí não foi o que aconteceu, né? (Marcos, entrevista).

Ainda, Daniele reforçou que o estágio supervisionado é para muitos licenciandos a primeira experiência de atuação docente e nesse sentido, o período de isolamento social na pandemia e o desenvolvimento de estágios de docência em ensino remoto impossibilitaram o contato com o cotidiano escolar, refletindo negativamente na formação dos professores ao restringirem as vivências e possibilidades formativas no interior das escolas.

(...) em minha primeira carta, relatei sobre **o estágio supervisionado** (muitas vezes) ser a **primeira experiência** para o licenciando **relacionar a teoria e a prática**, então o sentimento de **perda**, refere-se sobre possíveis aprendizagens que o futuro docente, nesse modelo de ensino, acaba **não**

vivenciando sobre sua atuação no ambiente de trabalho, pois sabemos que sua **atuação não se limita a sala de aula**, mas que existem diversos **outros ambientes e processos dentro da escola**, o qual o professor também é inserido, e que **só a vivência escolar podem ensinar** (Daniele, resposta carta expectativas estágio IV).

Na fala de Daniele, os elementos da cultura escolar são invisibilizados diante do contexto de ensino remoto, caracterizando assim uma experiência limitada e a um sentimento de perda em relação a um contexto presencial e de proximidade com o cotidiano escolar.

De forma semelhante, Ricardo também lamentou a forma como o seu estágio de docência foi desenvolvido tanto pela impossibilidade de realização presencial em uma sala de aula em função da pandemia quanto virtualmente em aulas síncronas tendo em vista sua condição de estudante trabalhador que estava atuando profissionalmente presencialmente no momento da realização dos estágios de docência.

(...) vivenciar a experiência em sala de aula acho que tem um impacto maior do que estudar a parte um pouco mais teórica da licenciatura em si. Então, não ter essa experiência em sala de aula, eu acho que impossibilitou a gente de aprender muito mais, vivenciar muito mais, poder aprender a lidar muito mais com os alunos, com a sala de aula, com a formulação de outros planos de ensino, de atividades, de provas (Ricardo, entrevista).

Com o retorno presencial ao ambiente de trabalho durante o desenvolvimento dos estágios III e IV, não foi possível realizar nenhuma atividade síncrona com os estudantes. Ainda assim, a possibilidade de realizar o estágio em formato remoto pode ser vista como um aspecto positivo para Ricardo, diante da sua condição de estudante trabalhador. Ricardo tinha uma expectativa diferente em relação aos dois primeiros estágios, pois considerava que nos estágios de docência desenvolveria algumas aulas e poderia evidenciar os desafios do ensino remoto, de preparar aulas remotas e perceber as mudanças na relação professor-aluno nesse contexto.

Uma vez que os estágios foram desenvolvidos em duplas, coube a Ricardo a elaboração de listas de exercícios de Física para os estudantes resolverem e a gravação de vídeo-aulas para auxiliar na resolução dos exercícios, uma vez que durante o período de realização da disciplina de Estágio Supervisionado IV, ele estava trabalhando presencialmente e não havia condições de participar das aulas remotas. Desta forma, seu colega de estágio realizou as intervenções nos encontros síncronos com os estudantes.

(...) **no estágio III e IV eu já tinha voltado a trabalhar presencialmente.** Então, no estágio III e IV são onde a gente realiza as intervenções, né? E eu não pude. **Não tive condições de realizar a intervenção, assim, dando aula, explicando conteúdo.** A minha parte do estágio foi na formulação de atividades que o meu parceiro do estágio aplicava a atividade na intervenção, e eu não pude dar a aula propriamente. (...) E como eu estava no meu trabalho, só ficava escutando, assim, não conseguia prestar muita atenção na aula que ele estava dando, então, o estágio III e IV assim foi um pouquinho difícil assim de lidar. (...) **Acabei gravando vídeo aula** (...) foram duas vídeo aulas que eu gravei, mas foi uma vídeo aula de resolução dos exercícios. (...) **eu tinha bastante dificuldade em falar,** assim, né, **explicar o conteúdo.** Porque era uma **experiência totalmente nova,** tinha que fazer tudo certinho, bonitinho, gravar, estar bem legível. Então, **gravei diversas vezes.** O tempo também era meio escasso para gravar vídeo aula, então, **não ficou tão bom quanto eu queria** (Ricardo, entrevista).

As dificuldades relatadas por Ricardo para a gravação de vídeo-aulas também foram experienciadas por diversos professores que não possuíam o domínio desta forma de atuação docente e até mesmo equipamentos adequados para tal situação a que todos foram submetidos no período de ensino remoto (Souza, Ferreira, 2020; Pinto, Gonçalves, Higa, 2021; Silva, Santana, Mota, 2022). Ainda assim, Ricardo destacou dois aspectos positivos considerados marcantes no desenvolvimento do estágio remoto: a interação com os estudantes pelo chat e o contato com o livro didático dos estudantes. O primeiro possibilitou esclarecer dúvidas dos alunos durante as aulas e o segundo foi por solicitação do professor supervisor que as atividades elaboradas pelos estagiários fossem baseadas no material didático dos estudantes.

(...) algumas intervenções que a gente estava acompanhando, **os alunos digitavam as dúvidas,** assim, **no chat e a gente podia interagir com eles** para tirar dúvida e conversar. Então, **essa foi a parte mais,** mais legal assim poder ver que está **ajudando eles ali, ao vivo.** (...) ter um **contato com o livro didático** que é utilizado pelos alunos, porque **as atividades o professor pediu para tirar do livro,** né? Então foi um único contato, assim que eu tive com o material que é utilizado dentro da sala de aula (Ricardo, entrevista).

Carlos e Daniele também pontuaram possibilidades de aprendizado de novas formas de aprender a ensinar como experiências positivas decorrentes deste período de estágio remoto.

Entretanto, visto este momento de calamidade para a saúde, **não acredito que o ensino remoto nos proporciona apenas más experiências,** a justificativa para este meu apontamento se dá devido **a necessidade de investigar e aprender a transmitir o conteúdo de uma forma diferente** da que era usualmente realizada. Vivenciar esta experiência é de certa forma gratificante, afinal, isto só **me proporciona um ferramental de metodologias diferentes das comumente utilizadas** (Carlos, resposta carta expectativas estágio IV).

(...) acredito que **esse período provisório tem muito o que ensinar e cabe a nós, futuros professores, buscarmos aprender, refletir e transpor tudo**

aquilo que a docência, independente do modelo de ensino empregado, **pode nos ensinar** (Daniele, carta expectativas estágio III).

Então, o jeito que a gente conseguiu elaborar as coisas, como interagir com os alunos, se a gente conseguir interagir, né, porque dependia muito deles também, acho que tudo isso foi efeitos assim que a gente conseguia controlar, né, e isso claro que não reflete um cenário normal, então não teve um estágio que refletisse um cenário normal, e... infelizmente foi que aconteceu. A gente não tinha controle nenhum sobre isso. (Fernando, entrevista).

(...) Então, foi **legal**, foi bem **desafiador** porque **a gente tinha uma visão e às vezes os alunos eles não reagiram da forma que a gente esperava**, então a gente **vai aprendendo nesses detalhes**, né, de que às vezes a gente planeja algo e não vai ser tão bem aceito e daí é (preciso) **pensar em outra maneira de abordar, outra maneira de talvez incentivar eles a participarem mais**, mas no geral, assim, foi bem legal. (Daniele, entrevista).

Na maioria dos extratos de falas apresentados neste eixo, a percepção dos licenciandos sobre o desenvolvimento do estágio supervisionado de docência no ensino remoto resulta em um impacto negativo sobre a sua formação docente decorrente da ausência de contato com a cultura escolar e com os desafios impostos na realidade escolar.

5.5 ESCOLA E ENSINO DE FÍSICA

Neste eixo, apresentamos as considerações acerca das concepções dos licenciandos sobre o papel da escola, da disciplina de Física e do professor de Física e sobre os elementos para uma boa aula de Física.

Quando questionados sobre o papel da escola, a formação para cidadania é apontada de maneira superficial por Carlos, Fernando e Daniele, entretanto, sem especificar qual perfil de cidadãos a escola deveria formar. Assim mesmo, atribuímos a essa concepção, indicativos de ID Profissional associada a razão social da profissão, em uma perspectiva de que o professor é um agente comprometido com a transformação social através de uma postura dialógica em que educando e educador são protagonistas dos processos de mudança tanto de si quanto da realidade que os circundam. A função de transmissão de conhecimentos básicos também foi mencionada por Carlos e Fernando.

(...) você tem **contato com pessoas muito diferentes de você**, que tem vivências totalmente diferentes, que **formam junto com os professores o seu ser cidadão** (...) Então pra mim, a escola é um lugar para isso, é um lugar para você ter sim conhecimento do que é Física, o que é Química, o que é Biologia, História para principalmente não reviver o passado, aprender com os erros, Português para questão de comunicação, línguas, tanto faz, todos os conteúdos são igualmente importantes (Carlos, entrevista).

(...) teoricamente a gente espera que **a escola seja um ambiente para desenvolvimento intelectual das pessoas**, para ter uma **formação cidadã**, as pessoas conhecerem uma **gama básica de conteúdos** que permita a elas **se tornar um cidadão** (Fernando, entrevista).

Na fala de Carlos pode-se observar também o papel da escola como acolhedora, no sentido de um ambiente que proporciona condições de aprendizado e nesse sentido, se relaciona com aspectos da ID Profissional na perspectiva da razão social da profissão.

Eu acho que **a escola é um ambiente**, assim, **incrível**, acho que dá um lugar de descanso para quem não tem esse lugar de descanso, tanto que era algo que a gente, que até foi comentado na nossa entrevista, do ensino remoto, de pessoas terem dificuldade de fazer algo em casa por conta da estrutura familiar mesmo, da...de questão de quarto, de questão de você ter um lugar próprio, de você ter a ferramenta, e a escola é algo, é um lugar, que dá isso, a escola, ela trabalha muito **além de transmitir conhecimento, ela transmite muitos sentimentos**, porque eu acho que é **um lugar muito acolhedor**, muito acolhedor também com algumas aspas também tá, pelo menos em tese deveria ser acolhedor. (Carlos, entrevista).

E na fala de Fernando observamos um posicionamento crítico em relação à formação aligeirada e voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, fato constatado por Santos e Machado (2021) em um levantamento sobre a função da escola ao longo dos anos e que, predominantemente, identificaram que a escola tem como objetivo satisfazer os ideais do modelo capitalista, de forma a manutenção do sistema, e portanto, a escola tem o papel de produzir a mão de obra necessária para a manutenção do mercado. Ainda, à fala de Fernando, associamos indicativos de ID Proletária nas características de trabalhador assalariado.

(...) só que hoje, eu acho que as coisas estão ficando um pouco misturadas, está misturando o que seria uma educação "profissional" com que não é profissional porque a própria educação profissional tem uma... um equilíbrio, essas coisas, né, a liberdade que a gente conhece até o momento, mas a [escola] atual está misturando essas coisas de um jeito ruim, então, eu acho que **a escola está perdendo um pouco dessa cientificidade** dela, está entrando em um aspecto mais de **formação rápida, de formação para o trabalho** (Fernando, entrevista).

Ricardo, Marcos e Carlos ressaltaram a importância da escola no convívio com outras pessoas, contribuindo para a socialização dos estudantes e para as próprias relações humanas. Além disso, a formação de alunos críticos e que aprendam a pesquisar e questionar foi apontada como papel da escola por Ricardo, Daniele e Marcos.

(...) só **o ensino é capaz de construir um futuro diferente** desse nosso presente tão caótico e onde as **relações humanas estão tão polarizadas** e difíceis como a gente tem visto nesse período de pré-eleição. Que a

educação é primordial nesse aspecto ali, você **aprender a ouvir, aprender a questionar**, aprender como eu falei o que eu aprendi nessas aulas de filosofia, **aprender a enxergar outras realidades, enxergar o mundo de forma diferente**, não só pela ótica ali que muitas vezes vem de casa, não que seja um problema porque os seus pais..., mas entender que essa não é a única ótica, a única realidade de todos aqueles... até mesmo dos seus pares, né, outros alunos, outras pessoas que você vai conviver e trabalhar, então, acho que é **primordial para todos os aspectos** ali de **relações humanas** (Marcos, entrevista).

(...) **você tem contato com pessoas muito diferentes de você**, que tem vivências totalmente diferentes, que **formam junto com os professores o seu ser cidadão** (Carlos, entrevista).

(...) **o papel da escola é fundamental** assim, né, **primeiro porque ensina** o aluno coisas que dão... digamos **a pensar**, né, a ser um... a ser um ser pensante, digamos assim. E também porque **providencia essa parte mais social** assim, né, ter contato com outras pessoas, essa vivência deles (Ricardo, entrevista).

Dos extratos das falas acima, depreende-se que o papel da escola na percepção dos licenciandos contempla elementos relacionados a ID Profissional com características de visão política da educação, no sentido de atribuir à educação uma intencionalidade, na promoção da cidadania, e de razão social da profissão em que o professor é o principal agente de transformação social na relação entre os sujeitos escolares.

Explicar fenômenos do cotidiano, aproximando-se da realidade dos estudantes e proporcionando possibilidades de questionamentos foram considerados como papel da disciplina de Física por Carlos, Fernando e Marcos, respectivamente.

O papel da física para mim na escola é justamente você conseguir **trazer para o estudante os fenômenos que o rodeiam**, sabe, tipo, por que que você consegue andar? **Toda criança sempre teve dúvidas em relação a física**, toda criança tem, tipo, por que que essa coisa tá caindo? Por que que tal naviozinho tá boiando? (Carlos, entrevista).

(...) a gente precisa falar de **física de um jeito que aproxime um pouco mais da realidade**, a gente está... só fala do **equacionamento**, daí a gente trabalha ali só em **como resolver conta, encontre o x** e isso e aquilo, mas cadê o **contato com a realidade?** (...) ninguém espera que você forme em física no ensino Médio. Você não precisa fazer eles deduzirem as fórmulas, por que perder tanto tempo com aquilo? Você precisa **entender o conceito, entender o que aquilo representa**, então, acho que nesse sentido (Fernando, entrevista).

Na perspectiva de Carlos, Fernando e Marcos, a Física é vista como disciplina difícil por muitos estudantes da educação básica, que acabam não atribuindo sentido no que estudam e pelo fato de ser uma disciplina que elimina candidatos no vestibular em função da matematização empregada.

(...) **a disciplina de física é só uma disciplina chata**, que você tem que ficar **fazendo cálculo**, você tem que ficar fazendo cálculos e mais cálculos e mais cálculos e é uma disciplina que **todo mundo tem medo**, né, seja por questão de parente, da própria família falar que **matemática e física são disciplinas complicadas**, seja do próprio Professor nos anos iniciais ter assustado com a Física, ter dado a matemática como uma forma de, ter dado exercício de matemática como uma forma de **punição**, quem não escutou quando estava nos anos iniciais "se vocês não ficarem quietos eu vou passar até a letra z de exercício". Matemática, física, não são disciplinas para você punir alguém, não são disciplinas que só existem na grade para punição, então, a física ela nasce para mim com propósito de você entender o que tá acontecendo ao teu redor porque que as coisas dão certo ou não (Carlos, entrevista).

Bom, **a física em si** acho que também é uma dessas ciências, né, que entra ali nas ciências da natureza que **por mais que a pessoa não tenha afinidade** com a física se ela tiver uma boa... uma pessoa instruída, um bom professor diria assim, que vai abordar todos **os aspectos históricos da física**, como que faz uma **metodologia científica**, como que **o processo de inovação em ciência acontece**, isso também está embutido dentro da física, né, então, acredito que isso principalmente é essencial para qualquer pessoa e para qualquer formação, não importa se você vai fazer direito, se você vai fazer qualquer coisa assim, **por mais que a física não esteja presente no restante da sua vida profissional, acho que esses aspectos eles são importantes para a formação como cidadão questionador e entendedor dessa realidade** ali e da realidade a sua volta. E também, outra coisa que com a física que eu aprendi é **aprender enxergar o mundo de uma forma diferente**, da gente ah, por que que tá frio aqui e por que que aqui tá mais quente, porque o ar quente sobe, tudo você enxerga com um olhar um pouquinho diferente ali, então, acho que isso também eu vejo até de pessoas que tiveram esse estudo, mas que não foram para área de física que você **às vezes facilita nas situações mais inesperadas do seu dia a dia** por ter conhecimentos ali de física, de química ou qualquer coisa que seja. (Marcos, entrevista)

(...) eu acho que isso acontece com muito aluno, a ideia que a gente tem, que eles [os alunos] têm de física não é essa disciplina que trabalha com ciência, que descobre os fenômenos, e que tá ali na fronteira... não! É a **disciplina que me atrapalha no vestibular**, eu acho que isso se resumiu física a isso nesses últimos anos (Fernando, entrevista).

Nos extratos das falas dos licenciandos sobre o papel da disciplina de Física, há elementos comuns aos encontrados em Vital e Guerra (2018) e Pereira (2020) no que dizem respeito aos sentidos do ensino de física: disciplina de difícil compreensão, destinada a poucos alunos que conseguem compreender os conteúdos, seu aprendizado consiste na memorização e aplicação de fórmulas matemáticas e conceitos, matemática como elemento indispensável, instrumentalização (aplicação dos conceitos no cotidiano na forma de explicação de fenômenos e equipamentos do dia a dia), disciplina importante para o sucesso em vestibulares.

Além disso, Daniele e Ricardo indicaram o papel da disciplina na relação com desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade.

(...) a disciplina de física entra nisso como compreender, ajudar o aluno a compreender como que, **como que a ciência contribui na nossa sociedade atual, né? Como que o desenvolvimento da ciência pode estar ligado diretamente com o desenvolvimento da sociedade** (Ricardo, entrevista).

Percebemos ao final do excerto da fala de Ricardo que as concepções apresentadas pelo licenciando o aproximam de uma visão linear do desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia, ou seja, uma visão de que mais ciência leva a melhorias na qualidade de vida da população.

Ao se referirem sobre o papel do(a) professor(a) de Física, as respostas pouco convergiram entre os licenciandos, sendo mencionadas diferentes atribuições e funções. Para Carlos, o papel do professor de Física deve ser pensado como o principal agente para promover a cidadania e a curiosidade dos estudantes, para mediar as discussões e debates, explicando os conteúdos para além dos específicos da sua disciplina, abordando aspectos históricos, políticos e econômicos que permeiam o desenvolvimento científico.

(...) o principal **agente de prever essa cidadania**, prever esse contato, intermediar esse contato, para mim é o professor (...) é claro tem aquela parte de psicólogo escolar, secretaria, toda comunidade escolar importa na criação do Estudante ali no âmbito escolar, mas eu acho que o papel principal, infelizmente ou felizmente dependendo do ponto de vista, decai nas costas do professor, porque o professor que, sei lá, vai terminar a discussão de duas pessoas diferentes, é ele **que vai intermediar**, tá tendo **um debate na sala de aula**, é ele que vai intermediar, é ele que vai ter um papel de **alguém que tem experiência**, de **alguém que sabe o conteúdo**, de conseguir entender os dois lados, explicar para os dois lados aquilo. (Carlos, entrevista).

Pontuamos na fala de Carlos elementos relacionados a ID Profissional com características da razão social da profissão, como o papel de agente promotor da cidadania e das competências e habilidades específicas da profissão, tanto no que diz respeito ao domínio do conteúdo quanto à experiência docente para interagir com os estudantes em uma situação de debate em sala de aula.

Fernando valorizou no papel do professor de Física o conhecimento sobre a turma e o seu ritmo de aprendizagem, as escolhas dos conteúdos a serem ensinados, uma vez que o currículo é extenso e cumprir com a ementa das disciplinas não garante que os estudantes estejam aprendendo os conteúdos. Também destacou o papel do professor diante das dificuldades dos estudantes, que não necessariamente estão relacionadas ao conhecimento específico da física, mas que fazem parte do processo de aprendizagem mais amplo.

(...) tem que **saber o que que ele precisa passar para o aluno dele**, que às vezes vencer todos aqueles conteúdos que estão em uma ementa, para algumas turmas funciona, para outras você só vai tá passando conteúdo para a parede, né, então, eu acho que a gente precisa saber.... escolher o momento... a gente precisa dar o *timing* da turma, **precisa estar ali olhando o quão rápido a gente avança, o momento que você precisa parar, o que a gente precisa retomar**, eu acho que o professor tem que estar ali como supervisor daquilo, é claro que você que vai estar ali na frente, **você que vai estar montando a aula, vai estar passando os conteúdos, vai estar transmitindo esse conhecimento, mas o aluno não necessariamente vai estar acompanhando você**, então, acho que o papel mais fundamental para o professor, principalmente de física, é saber **identificar esses momentos, porque a gente já sabe que as dificuldades de matemática vão estar ali**, então, não sou professor de matemática, mas daí, eu vou deixar, eu estou vendo aquilo dali, vou deixar? Vou continuar? O aluno não está entendendo. Eu não sou professor de português, mas se o aluno não está sabendo interpretar, daí vou culpar a professora português? Então, sabe, eu acho que nesse sentido, eu acho que isso em particular no ensino médio, a gente ter esses, **esses momentos assim de verificar como está sendo o nível da turma como um todo, acho que isso é o papel mais importante.** (...) Só vencer o conteúdo por vencer o conteúdo, beleza, você pode fazer isso para qualquer um, mas e daí, ensinou? (Fernando, entrevista).

Interpretamos no extrato da fala de Fernando, indicativos de ID Profissional relacionada a conhecimentos específicos da profissão no sentido de domínio de conteúdos e metodologias adequadas a realidade de cada turma e à visão interacionista das aprendizagens reconhecendo o papel social das interações entre pares para o aprendizado.

Os elementos apresentados por Marcos para o papel do professor de Física vão desde abordar aspectos históricos e o processo de inovação em ciência, preparar as pessoas para serem questionadores, formar cidadãos que entendam a importância da ciência, até preparar os alunos para o vestibular, ressaltando assim, aspectos da ID Profissional relacionados a conhecimentos específicos da profissão e à visão política da educação.

(...) passar **todos aqueles conteúdos**, todos **aqueles conhecimentos da física** ali para os alunos e acho que entra muito nisso que eu tava falando, né, sobre **preparar as pessoas para ser adultos questionadores**, adultos que tem um conhecimento sobre a natureza ao seu redor, também que a física sendo uma ciência da natureza, que entendam a **importância de fazer ciência**, isso é um aspecto muito importante, né, **formar cidadãos que não enxergam fazer ciência como um gasto desnecessário** e acho que em relação aos alunos, principalmente, para eles é se **preparar para o vestibular** (Marcos, entrevista).

Por sua vez, na perspectiva de Ricardo, o papel do professor é ensinar a pesquisar e questionar as informações as quais os estudantes têm acesso, e, nesse sentido, há mobilização de saberes e conhecimentos específicos da profissão, relacionadas a ID Profissional.

Eu acho que o professor de física tem um papel fundamental de **ensinar o aluno a não levar as coisas tudo como verdade, ensinar a pesquisar** como que foi, **como que tais afirmações ou conclusões foram chegadas**, qual que foi **a metodologia utilizada**. Sempre ensinar a ser mais **criterioso** nas coisas que lê ou o que vê, né, no caso. Então, eu acho que é meio que acender uma luz assim no escuro assim, estar guiando o aluno para aprender a lidar com o conhecimento científico, com a metodologia científica para ser mais criterioso, assim, nas suas concepções pessoais até (Ricardo, entrevista).

Em relação aos elementos importantes no planejamento de uma boa aula de Física, diferentes metodologias e estratégias de ensino foram aspectos evidenciados por todos os entrevistados, destacando a utilização de recursos visuais e experimentos, como principais exemplos.

Eu acho que, para você fazer uma boa aula de verdade, você precisa **conhecer um pouquinho da tua turma**, é muito difícil você acertar uma aula logo no começo, você não sabe o ritmo a tua turma, acho que precisa conhecer um pouquinho da tua turma, precisa **conhecer os recursos que a tua escola tem**, né, não adianta você montar uma aula em slide e chegar na hora você não poder usar o projetor, então isso com certeza vai te salvar um tempo muito grande, você conseguir dar uma aula em slide, mas daí, se você não tiver o slide, então conhecer os recursos. De modo geral, uma boa aula, eu acho que **no final dessa aula a gente tem que ter uma avaliaçãozinha**, não uma prova, não necessariamente entregar alguma coisa, mas tem um momento de retomada daquele conteúdo, porque daí você consegue ver se o aluno entendeu ou não, né, nem que seja uma pergunta, nem que seja: "Ah, mas se acontecer isso? Se eu mudar uma vírgula ali, o que acontece?" Se a pessoa não conseguir pensar nada sobre aquilo, acho que ela não entendeu. Então, ter esse momento lá no final, de você só retomar isso para ter certeza que, que foi ou não, acho que isso, isso também reflete uma boa aula, porque daí na próxima você sabe se você pode continuar ou não, precisa retomar (Fernando, entrevista).

(...) **o domínio do conteúdo de física** em si, **saber explicar o conteúdo numa linguagem acessível**, que não é muito técnica, que também que seja **um pouco visual** para o aluno, eu acho que a parte visual contribui bastante no entendimento do conteúdo (Ricardo, entrevista).

(...) saber **metodologias que atraem mais atenção dos alunos**, saber até sobre **curiosidades**, sobre coisas assim, você tem que estar preparado para tudo (...) tem turmas que você pega que se eu deixar aqui de uma forma investigativa vai fluir, os alunos vão buscar, vão querer entender pelo próprio processo de conhecimento científico e tem outros que se eu deixar dessa forma não vão querer fazer nada, vão querer ficar no celular, responder mensagem, fazer qualquer coisa assim, então, acho que trazer **uma aula com muito embasamento, uma aula dinâmica**, hoje em dia a gente tem muitas ferramentas, né, **ferramentas de áudio, vídeo, trazer experimentos demonstrativos**, então acho que essa bagagem de apresentar uma aula, não só aquela aula quadradinha que inclusive os livros trazem (Marcos, entrevista).

O domínio do conteúdo específico da física foi ressaltado por praticamente todos os licenciandos (Carlos, Daniele, Ricardo e Marcos), assim como conhecer os estudantes, sua realidade e a forma que compreendem o conteúdo (Carlos, Fernando,

Daniele), dando relevo ao conhecimento do tema e conhecimento pedagógico geral, assim como encontrado em Milani e Higa (2022).

(...) para mim o que o **professor tem que saber, inicialmente ele tem que saber física, é o essencial, mas ele tem que saber que os estudantes são indivíduos diferentes**, então o jeito que eles compreendem, o jeito que eles entendem a disciplina e que provavelmente eles não vão entender 100% daquilo do que você vai falar é algo real, para mim ele **tem que ter gingado em método de avaliação, em método de explicação para os estudantes (...)** ter diferentes métodos de avaliação, diferentes métodos de ensino esse é o **gingado** (Carlos, entrevista).

(...) **toda a bagagem que a gente tem durante a nossa formação de licenciatura**, saber o que é relevante mencionar, na verdade tem muita coisa que é relevante, né, mas assim **o que é relevante para o tempo que eu tenho**, o que é mais relevante, o que é mais importante.

Abordagem de conhecimentos históricos, do desenvolvimento científico dos conceitos para apresentar a Física enquanto ciência em construção foi destacada por Ricardo, Marcos e Carlos.

Na minha concepção, eu acho que é uma mistura do **conhecimento histórico, do desenvolvimento científico, do conhecimento físico, como foi construído aquilo, para humanizar o cientista**, porque eu acho que existe essa visão ainda que os cientistas são pessoas um pouco acima, né, são muito inteligentes (...) essa parte histórica do conhecimento, meio que humaniza o cientista, né, tira esse papel, assim, meio que divino dele e mostra que é um processo que demora muito tempo, que qualquer pessoa tem a capacidade de fazer, basta ter persistência (Ricardo, entrevista).

(...) um bom professor diria assim, que vai abordar **todos os aspectos históricos da física, como que faz uma metodologia científica, como que o processo de inovação em ciência acontece**, isso também está embutido dentro da física (Marcos, entrevista).

(...) tem muita **questão histórica em física**, tem muita questão histórica em química, tem muita questão histórica em matemática, **absolutamente tudo tem uma questão histórica, política, econômica**. Então, para mim, o professor que ele não consegue ver o quão importante são esses aspectos e não consegue pelo menos passar isso enquanto está dando a sua disciplina, não tô falando para dar isso em todas as aulas, mas algumas tem que ter isso porque senão o papel da física morre, né? (Carlos, entrevista).

Marcos, o único que estava atuando como docente no momento da entrevista, mencionou o manual do professor disponível nos livros didáticos como possibilidade de consulta para os professores sobre outros materiais complementares como vídeos, simuladores, experimentos e livros.

(...) o **guia de professor** que tem (...) traz referências de **vídeo, referências de simulador, experimentos, livros**, até se eu não me engano no primeiro bimestre eu peguei um livro que tinha uma referência de algo ali do que foi desenvolvido no IFPR junto das referências (Marcos, entrevista).

A partir dos extratos das falas apresentadas anteriormente, percebe-se que no que se refere aos elementos para uma boa aula de Física no ensino Médio, os licenciandos destacam aspectos relacionados aos conhecimentos e habilidades específicas da profissão, tanto no âmbito epistêmico quanto metodológico, refletindo desta forma, em elementos da ID Profissional.

5.6 SER PROFESSOR(A)

A experiência (ou falta dela) em sala de aula foi destacada por todos os licenciandos como um aspecto essencial para se sentir professor(a). É inegável que o papel da prática docente no cotidiano escolar configura-se como extremamente importante para a formação e a atuação docente, e o Estágio Supervisionado de Docência na formação inicial de professores apresenta-se como eixo central para a compreensão da realidade e do cotidiano escolar, contribuindo para a construção da identidade e dos saberes docentes.

(...) **eu não me senti professor naquele momento**, eu me senti... **um aluno que sabia um pouquinho mais**. Então, eu tava ali para resolver ... para tirar dúvidas dos alunos, se fosse isso, mas nem isso. Não me senti professor, **não me senti responsável por aquela turma** naquele momento, então, nesse sentido foi falho o estágio, sabe? Mas de novo, **talvez tenha sido a situação atípica [do estágio remoto]**. (Fernando, entrevista)

(...) vou falar que não, mas é **não porque eu não tenho a capacidade**, eu não tenha aprendido, eu só acho que é porque foi muito daquilo de... **eu ainda não tive o meu próprio carro, sabe? Fazendo uma metáfora, eu entendo que eu tenho minha carteira de motorista, eu sou uma motorista**, eu passei, eu passei na prova lá do Detran, eu tenho... chegou já, na verdade não, vai chegar, ainda não chegou, mas tá chegando o diploma, **mas todas as vezes que eu dirigi o instrutor estava do lado, era um carro que tinha ali aquele sistema de professor, professor está do lado**, eu enxergo muito disso, eu e as minhas experiências eu tava andando na maioria das vezes em carros muito bons sabe, muito novos, que tinham essas tecnologias e tudo mais (Daniele, entrevista)

Bem **longe do professor de física**, porque **não estava dentro de sala de aula, era um ambiente totalmente diferente** assim. (...) **eu não pude apresentar conteúdo para eles**, somente fiz, **gravei a vídeo-aula** lá, e **fiz aquela lista de exercícios**. Então, dar aula efetivamente, não dei (Ricardo, entrevista).

Então, após a disciplina de estágio eu diria que **não me sentia um professor**. Acho que **eu me sentia preparado** para ser um, para dar aulas, porém, eu diria que **não tanto pela disciplina de estágio, mas por conta de todos os conhecimentos adquiridos da física e toda bagagem de outras disciplinas** que também trouxeram ali descrições sobre didática, sobre esses conhecimentos que envolvem o que é ali, no caso, dar uma aula, né? (Marcos, entrevista).

Apenas o licenciando Carlos afirmou que se sentia professor após o estágio de

docência, mesmo reconhecendo a falta de experiência em sala de aula e as limitações da formação e do próprio desenvolvimento das atividades no período de isolamento social da pandemia. Para ele, as experiências vivenciadas no estágio IV juntamente com o período em que atuou no PIBID contribuíram positivamente para desenvolver a autoconfiança e a postura de professor em uma sala de aula e com isso considerar-se professor após o estágio de docência.

Eu acho que **sim, mas com ressalvas** eu falo sim com ressalvas porque me **falta experiência em sala de aula**, é nítido que falta experiência em sala de aula (...) então eu me sentia que **eu saí licenciado em Física** mas é claro que **pronto para dar aula, eu acho que eu conseguiria trabalhar, conseguiria dar aula**, assim, só que sempre ia ter aquele medo sabe? Aquela medo da falha e no geral, o estágio e principalmente o PIBID, é preciso deixar muito claro que **o PIBID me ajudou demais na minha confiança como talvez num futuro professor e de como que eu devo me portar em sala de aula**, de qual é a cara dos estudantes quando você quando eles não estão entendendo nada, então são esses dois, não somente estágio mas **o estágio com PIBID me fez criar um uma confiança maior**. (Carlos, entrevista).

Considerando o contexto de realização das atividades de estágio supervisionado durante a pandemia, que modificou as experiências formativas devido à ausência de interações presenciais entre os sujeitos escolares, embora os licenciandos afirmem que possuem os conhecimentos necessários para atuar como professores, indicando, desta forma, elementos de ID Profissional, os licenciandos também apontam a necessidade de experienciar outras situações para de fato sentirem-se como tal, indicando que o desenvolvimento do Estágio Supervisionado de Docência em formato remoto pode não ter sido suficiente para vivenciar a profissão concretamente.

Além disso, Carlos ressaltou que mesmo professores experientes não se sentem totalmente seguros e preparados quando assumem uma turma nova e nesse sentido, pontuou que nenhum estágio vai preparar realmente para a realidade de uma sala de aula.

(...) eu acho que **estágio nenhum te prepara de fato para o que é uma sala de aula** e eu não acho que tipo ficar lá três quatro aulas vá fazer eu me preparar. (...) Eu acho que nem professores que tem uma carreira longa vão se sentir preparados para enfrentar uma turma nova, que é sempre um novo desafio. (Carlos, entrevista).

Na perspectiva de Fernando, faltou autonomia para que pudesse se sentir professor no desenvolvimento do estágio de docência, mencionando que isso foi proporcionado durante o PIBID no início do curso. Nessa direção, o desenvolvimento

dos estágios de docência no ensino remoto durante o período de isolamento social da pandemia parece indicar que não foram proporcionadas situações para exercer o protagonismo em relação à sua atuação como professor, na escolha dos conteúdos e metodologias, no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem e, dessa forma, não se sentia professor após o estágio.

(faltou) autonomia. Eu **me senti mais professor no PIBID**, no segundo semestre da faculdade do que no oitavo semestre finalizando o curso. (...) eu acho que isso é o que deveria ser o estágio, **na realidade você não vai ter ninguém para olhar o teu trabalho**, não vai ter ninguém para ficar ali pegando sua mão, você precisa, **você precisa sair com as ideias sozinho, você precisa ver se aquilo vai funcionar, precisa saber o tempo que você precisa para montar uma aula, precisa ter essas experiências assim para saber o que fazer**, né, então, assim, acho que nesse sentido foi bem prejudicial o estágio. E o PIBID não. **O PIBID eu tive toda essa experiência anterior.** (Fernando, entrevista)

Cabe novamente destacar as limitações vivenciadas no contexto de estágio remoto, como por exemplo, a pouca interação com os estudantes nas aulas e o tempo reduzido das aulas síncronas com as turmas de Ensino Médio, como fatores que não permitiram vivenciar uma realidade educacional concreta e que poderiam alterar as experiências e percepções em relação à docência.

Marcos pontuou que as experiências vivenciadas no PIBID tanto na observação de aulas de outro professor quanto nas aulas desenvolvidas enquanto bolsista do programa contribuíram mais para o sentimento de ser professor do que durante o estágio supervisionado em formato remoto.

Como eu também mencionei outras vezes, acho que **o PIBID acrescentou mais nesse quesito, sobre ver ali e se atentar ao como o professor dava aulas e também até ter a experiência de realizar algumas vezes isso**. É claro que não era a mesma coisa, mas acho que a minha sensação trouxe **algo mais próximo do que é se sentir um professor foi tendo essa experiência do PIBID** e quando eu apresentei a aula na disciplina de estágio supervisionado eu me senti mais como se eu estivesse cumprindo um trabalho de uma disciplina (Marcos, entrevista).

Em que se pese as diferenças existentes entre PIBID e estágio (Pimenta, Lima, 2019), na fala de Marcos, o PIBID desempenhou um papel mais significativo na formação do licenciando pelo fato de ter sido realizado na concretude da realidade escolar em oposição ao estágio supervisionado remoto durante o período de isolamento na pandemia de Coronavírus.

Tendo em vista que as entrevistas foram realizadas alguns meses após a conclusão das disciplinas de estágio, os licenciandos foram questionados se houve

alguma mudança no que se refere a se sentir professor(a) em relação ao momento de conclusão dos estágios.

Mesmo sem vivenciar a docência em sala de aula, Carlos e Fernando afirmaram que houve mudança em suas percepções em relação ao momento de conclusão do estágio, e ambos afirmaram sentirem-se professores no momento da entrevista. Para Carlos, a conclusão do curso de licenciatura, o ingresso no mestrado e as situações de ensino informais para colegas e outros estudantes foram os aspectos que proporcionaram a mudança em relação à sua percepção anterior. No caso de Fernando, a conclusão da licenciatura também foi destacada como fator de maior segurança, juntamente com experiências como professor particular.

Assim, **eu não tive experiência dando aula**, tipo, entrar em sala de aula, mas, tipo, de dar **aula informal**, sabe, para colegas, para estudantes, sim. (...) hoje, eu tenho, tipo, tanto **mais confiança minha**, tanto **os outros confiam mais nas minhas opiniões**, porque, um, **eu sou licenciado**, dois, eu estou **cursando mestrado**. (Carlos, entrevista).

Sim, sim. **A primeira vez que eu dei aula (particular) foi estranho**. Porque eu acho que eu **fui muito rápido** assim, **levei uma carga de conteúdo muito grande**. Daí na metade da aula eu parei e falei: “Nossa, o que que eu tô fazendo?” Olhei para minha aluna e falei: “Até aqui, entendeu?” Ela falou: “Ah, esse ponto não entendi.” Daí eu comecei, tenho que ver no ritmo dela. (...) Nas semanas seguintes fui levando isso em conta e acho que está indo bem tranquilo. (...) **Ter esse click** assim, nossa, **agora estou sendo professor, não estou mais me ensinando, não estou mais montando aquilo para mim, tenho que montar para os outros, então tenho que seguir como que os outros conseguem**, como é que os outros aguentam, **como eles funcionam**, eu não importa mais, nesse sentido. (Fernando, entrevista).

Do extrato da fala de Carlos, depreende-se que a conclusão do curso de licenciatura e o ingresso no mestrado conferem características de competências e habilidades específicas da profissão em uma ID Profissional. Além disso, o reconhecimento do outro, no que Dubar (2005) atribui aos processos relacionais, que consideram a identidade a partir do outro (quem o outro diz que eu sou, a identidade que o outro me atribui), reforça e valida a identidade para si (o que o indivíduo diz de si mesmo, o que pensa ser, o que gostaria de ser). A identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é relacionada à segunda uma vez que o reconhecimento se dá pelo olhar do outro. Esse reconhecimento também é percebido na fala de Fernando ao se colocar no lugar do outro.

Por outro lado, Daniele manteve sua percepção anterior, de não se sentir professora, tendo em vista que ainda não teve experiência como docente em sala de

aula, reforçando a necessidade da prática para tornar-se uma boa professora e sentir-se como tal.

(...) eu entendo muito que ainda não, porque **eu ainda não tive essa experiência sozinha**, todas as vezes que eu **estive em sala de aula eu estive acompanhada**, tinha algum professor, orientador do estágio e tudo o mais, ali comigo, então, por isso que eu ainda não me considero (Daniele, entrevista).

Novamente, destacamos a necessidade de interação com o outro, dos processos relacionais para o reconhecimento da ID para si e para o outro.

Daniele ressaltou ainda que considera-se em condições de exercer a docência com a conclusão da licenciatura e deseja ter essa experiência docente, reconhecendo que tem consciência de que poderá encontrar diferentes realidades das quais vivenciou no contexto do PIBID ou do estágio, mas na expectativa de em breve poder ter outras experiências para considerar-se professora, destacando o desejo de ser diferente da professora que teve e se aproximando das professoras que foram incentivadoras na sua formação docente.

(...) eu sei que **futuramente** talvez quando eu vá ter minha primeira experiência, ter meu primeiro carro vamos dizer assim, talvez seja diferente né, porque **eu sei que tem muitas escolas que não são tão preparadas** vamos dizer assim né, **no sentido estrutural** né, não tem um planejamento tão forte. Eu tenho essa noção então, **eu sei que eu preciso de prática**, eu preciso dirigir bastante para me tornar ainda mais uma boa motorista, uma boa professora, então eu preciso ter essa prática e enfim eu acho que está muito ligado a isso, então não mudou minha visão e ainda tenho essa visão de que **eu não me sinto uma professora mas eu sei que eu sou capaz e espero mudar logo, espero ter essa experiência** assim, **eu amo ensinar e por isso eu terminei minha faculdade**, eu iniciei minha faculdade né e terminei porque **eu quero ser aquela professora que eu não tive ou ser como as professoras que me incentivaram no processo da minha formação como docente**. (Daniele, entrevista).

Ricardo também manteve sua percepção em relação a não se sentir professor, atribuindo isso principalmente à falta de contato com a área da docência e pelas limitações da própria formação inicial, considerando dessa forma que possui defasagens de conteúdo.

Não também (...) porque primeiro **dessa defasagem de conteúdo e também não ter contato com a área docente**. Acho que isso meio que afasta a gente pouco (Ricardo, entrevista).

Novamente, o contato com a área docente, pautado pelas experiências e vivências no cotidiano escolar, é apontado como elemento essencial para o sentimento de ser professor.

Ainda que em outro momento da entrevista, Ricardo tenha afirmado que nunca havia pensado em cursar uma licenciatura, considera que ao longo da graduação também passou a se identificar com o curso: "com o passar o tempo eu acabei me identificando também com a licenciatura, não ficou uma coisa restrita assim ao bacharel" (Ricardo, entrevista). Entretanto, não indicou em suas falas que há interesse em aproximar-se da docência, uma vez que sua expectativa ao terminar o curso de licenciatura é ingressar na pós-graduação em Física.

Marcos estava atuando como professor de Robótica e professor substituto de Física na mesma escola em que foi estudante da educação básica e dessa forma, considera que se sente professor tanto pela experiência docente adquirida quanto pelo fato de ser contratado como professor nesta escola.

E hoje, sim, **eu me sinto professor**. O porquê disso é por conta de **estar contratado em uma escola**. Depois de muito tempo dando aulas, após dar algumas aulas ali e ter essa **experiência prática**, acho que daí agora eu me **sinto realmente professor dessa disciplina de física**. E, agora, atualmente algo que já virou rotina por conta do trabalho como professor em uma escola. Mas, acho que isso **é uma coisa que vem crescente ao longo de toda graduação, começa a se sentir preparado para ser um professor, mas se sentir um professor**, eu acho que no meu caso veio **só depois de estar contratado para tal ofício** (Marcos, entrevista).

Na fala de Marcos percebemos seu sentimento de pertencimento à profissão docente a partir da contratação efetivada por uma escola, remetendo a características de trabalhador assalariado em uma configuração de ID Proletária.

Além disso, ele relatou que aprendeu a gostar de dar aulas, que sente satisfação em fazer parte da formação de outras pessoas, mas não tem certeza se é algo que pretende continuar fazendo ao longo de sua vida, trazendo uma perspectiva de desvalorização da profissão, com elementos de ID Proletária.

Gosto da carreira, gosto de fazer isso, talvez faça isso por muito, muito tempo, **mas não como fonte de renda principal** (...) acho que é meio difícil de explicar o que nós professores a gente vive nessas horas assim, é uma satisfação alguns momentos. Claro que tem uns momentos complicados ali, tem muitos na verdade, momentos complicados, momentos em que **às vezes você é até desvalorizado como um profissional**, mas os momentos bons parece que suprem todas essas coisas. Assim, **você saber que está formando, fazendo parte da formação de alunos e futuros profissionais**, acho que isso, acho que **eu comecei a gostar muito mais da ideia de transmitir conhecimento** tanto é que por isso que eu falei sobre talvez dar aulas de nutrição que é um conteúdo que hoje eu vejo que me interessa até mais do que a Física, mas **o fato de lecionar também é uma coisa** que passou a ser uma... não sei dizer, uma coisa **que eu aprendi a fazer que eu gostei de fazer** (Marcos, entrevista).

Ainda que reconheça que goste de ensinar e a importância em fazer parte da formação dos estudantes, a fala de Marcos revela a sua incerteza quanto a profissão, tendo em vista a questão econômica atribuída à renda e a própria questão da desvalorização profissional, o que também é apontado em pesquisas na formação de professores que revelam que os primeiros anos após a conclusão da graduação são cruciais para a continuidade da carreira docente (Contreras, 2002; Marcelo Garcia, 2010).

5.7 SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS

A título de sistematização dos resultados, resgatamos nesta sessão os aspectos mais relevantes em nossas análises, no sentido de buscar respostas aos objetivos desta pesquisa.

No eixo 1, Identidade pessoal e escolarização básica, todos os licenciandos são moradores da região litorânea do estado, três estudaram em escolas públicas durante toda a escolarização básica, um deles sempre estudou em escola particular e outro a maior parte da escolarização foi realizada em escola particular. Todos os licenciandos estavam cursando seu primeiro curso de graduação, a maioria logo após a conclusão do Ensino Médio, exceto Ricardo que realizou outros processos seletivos, mas não ingressou em nenhum outro curso previamente à licenciatura em Física. A maioria dos pais e mães dos licenciandos entrevistados apresenta nível de escolaridade com Ensino Médio completo, sendo que uma das mães estava cursando Ensino Superior e apenas uma mãe possui escolaridade em nível superior com pós-graduação completa, os demais possuem Ensino Médio incompleto. As experiências escolares na educação básica são influenciadas por aspectos emocionais que refletem nas concepções dos sujeitos sobre ensinar, aprender, e aprender a ensinar. Sobre a disciplina de Física no Ensino Médio, as experiências negativas foram mencionadas na relação professor-aluno e de aulas desenvolvidas por professores temporários contratados sem concluírem a formação inicial, ao passo que as experiências positivas estavam atreladas a professores formados na área.

No que se refere ao eixo 2, Opção pelo curso de licenciatura, todos afirmaram afinidade com a área de Matemática como um fator influenciador. Daniele foi a única que escolheu a licenciatura pela docência e desejo de ser professora. Os demais demonstraram interesse pela área da Física ou não sabiam exatamente o que era

uma licenciatura e a opção ocorreu pela afinidade com a Física em si, sendo que a condição socioeconômica familiar foi destacada por praticamente todos os entrevistados como aspecto que acarretou a opção pela licenciatura tendo em vista a impossibilidade de custear despesas para realizar a graduação, no caso bacharelado, em outra cidade.

Para o eixo 3, O curso de licenciatura, foram destacados pontos positivos e negativos no decorrer de toda trajetória acadêmica dos entrevistados. Como aspectos positivos, as relações de amizade construídas entre os colegas de turma e a proximidade de diálogo com alguns professores do curso foram citados pela maioria dos licenciandos. O PIBID também foi mencionado por praticamente todos os entrevistados como oportunidade de vivenciar a escola e aprender sobre o planejamento e a gestão de sala de aula no início do curso. Os aspectos negativos foram apontados em algumas relações professor-aluno e no desenvolvimento metodológico de algumas disciplinas centradas no livro texto e no formalismo matemático. Sobre o currículo do curso, apontaram sugestões de maior integração entre as disciplinas, uma vez que as disciplinas específicas da área da Física são mais evidenciadas em relação à área de Educação e de formação para a docência. No entanto, para alguns deles a ênfase nas disciplinas da Física não é necessariamente um aspecto negativo, pelo interesse em continuidade dos estudos em pós-graduação na área da Física.

Sobre o eixo 4, Estágio Supervisionado de Docência no ensino remoto, os apontamentos negativos se sobressaíram em relação aos positivos. Todos apontaram os desafios e limitações do desenvolvimento do estágio em uma situação inédita, evidenciando que a pouca interação com os estudantes, a falta de tempo para planejamento e execução das aulas em função do calendário especial devido a pandemia, e a impossibilidade de realizar escolhas de conteúdos e metodologias de ensino, limitaram a experiência docente dos licenciandos. Alguns deles destacaram sentimento de decepção em relação ao desenvolvimento do estágio no ensino remoto pelo impedimento de realização de atividades presenciais nas escolas em virtude do período de isolamento social na pandemia de Coronavírus.

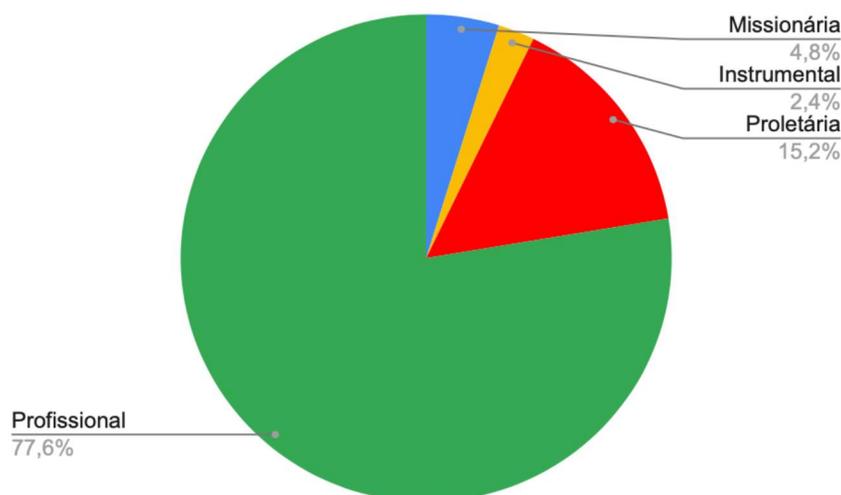
No que concerne ao eixo 5, Escola e ensino de Física, as concepções dos licenciandos sobre a escola referem-se à formação para cidadania e de alunos

críticos, socialização dos estudantes e transmissão dos conhecimentos básicos. Sobre o papel da disciplina de Física, há elementos comuns aos encontrados em Vital e Guerra (2018) e Pereira (2020) no que dizem respeito aos sentidos do ensino de física: disciplina de difícil compreensão, destinada a poucos alunos que conseguem compreender os conteúdos, seu aprendizado consiste na memorização e aplicação de fórmulas matemáticas e conceitos, matemática como elemento indispensável, instrumentalização (aplicação dos conceitos no cotidiano na forma de explicação de fenômenos e equipamentos do dia a dia) e disciplina importante para o sucesso em vestibulares. Para planejar uma boa aula de Física, o domínio do conteúdo específico da Física foi ressaltado por praticamente todos os licenciandos, assim como conhecer os estudantes, sua realidade e a forma que compreendem o conteúdo. Alguns mencionaram abordagem de aspectos históricos da construção da ciência como elemento importante para uma boa aula.

No eixo 6, Ser professor(a), os licenciandos pontuaram a experiência (ou falta dela) em sala de aula como aspecto essencial para se sentirem professores. Mesmo considerando que possuem os conhecimentos necessários para atuar na docência, o Estágio Supervisionado no ensino remoto não foi suficiente para vivenciar a profissão e proporcionar experiências significativas da prática docente. A ausência de protagonismo na escolha dos conteúdos e metodologias de ensino para as aulas desenvolvidas pelos licenciandos nas turmas do Ensino Médio foram destacadas por boa parte dos entrevistados. O PIBID foi mencionado como possibilidade de atuação em sala de aula, ainda que no início do curso, proporcionando aprendizados significativos sobre ser e estar na profissão, a partir das relações estabelecidas com alunos e outros professores no cotidiano escolar.

Em todos os eixos de análise, procuramos identificar elementos relacionados aos tipos de identidade docente apresentados por Almeida, Penso e Freitas (2019) e desta forma, apresentamos no gráfico 1 a distribuição percentual dos elementos encontrados. Os documentos escritos pelos licenciandos durante as disciplinas de estágio supervisionado não trouxeram muitos elementos relacionados aos objetivos desta pesquisa, sendo assim, a maior contribuição para as análises provém das transcrições das entrevistas realizadas.

Gráfico 1: Tipos de identidade docente mobilizadas nas falas dos licenciandos



Fonte: Autoria própria (2024).

O tipo de identidade docente menos presente nas falas dos licenciandos foi a ID Instrumental. Analisamos que este tipo de identidade se apresentou nesta investigação com um sentido negativo no que concerne às experiências anteriores dos licenciandos no contexto escolar como alunos da educação básica, entendemos que isso se deve por esta ID se caracterizar pela regulação do Estado como medida de controle social, em que o professor é concebido como instrumento de transmissão dos conhecimentos definidos pelas normatizações do Estado, assumindo um papel de regulador social na relação que estabelece com os estudantes no exercício de sua função.

A ID Profissional, vinculada à atividade de trabalho sustentada em um conjunto de saberes, competências, habilidades e conhecimentos que definem as características específicas que diferenciam o trabalho docente de outros grupos, aferindo assim uma pertença à determinada categoria profissional, foi o tipo de identidade docente mais evidenciado nas falas dos licenciandos, conforme observado no gráfico 1, dando relevo à dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional (Nóvoa, 1992b) no processo de construção da identidade docente dos participantes desta pesquisa. Essas dimensões estão relacionadas à uma perspectiva que possibilita a interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo que os professores se apropriem dos seus processos de formação para além da conclusão de um curso de graduação, mas em um processo pautado na reflexividade crítica

sobre as práticas, valorizando a produção dos saberes dos professores provenientes de suas experiências pessoais, formativas e profissionais.

Consideramos, a partir dos resultados desta pesquisa, que a terceira dimensão fundamental para a construção da identidade docente - o desenvolvimento organizacional (Nóvoa, 1992b) - que ocorre no interior das escolas, foi menos evidenciada nas falas dos licenciandos, tendo em vista as limitações do desenvolvimento dos estágios supervisionados de docência no contexto do ensino remoto durante o período de isolamento na pandemia de Coronavírus e ausência de contato real com a cultura escolar.

A ID Proletária foi o segundo tipo de identidade docente que mais apareceu nas falas dos licenciandos, principalmente no que se refere às condições de trabalho docente de outros professores, reforçando aspectos relacionados à desvalorização e precarização da profissão, o que também observamos em outras pesquisas na área de formação de professores (Nóvoa, 2017; Beck, 2018; Gatti *et al.*, 2019).

Sobre a ID Missionária, foram identificados elementos relacionados à características de visão redentora, associada à docência enquanto uma vocação. Interpretamos que a pouca representatividade deste tipo de identidade docente reflete a superação de características historicamente vinculadas à profissão docente no que se refere à missão, dom e extensão de cuidado materno e das atividades do lar.

No Quadro 12 explicitamos um panorama qualitativo a respeito dos tipos de identidade docente encontrados ao longo dos seis eixos de análise. A maior parte dos elementos de ID está associada a outros professores com os quais os licenciandos tiveram contato ao longo de suas vidas, corroborando com Marcelo Garcia (2010) e Flores e Day (2006) no que se refere à influência das experiências anteriores como alunos (tanto positivas quanto negativas) na construção da identidade docente.

Quadro 12: Tipos de identidade docente por eixo de análise

	Identidade pessoal e escolarização básica	Opção pelo curso	O Curso	Estágio de docência remoto	Escola e ensino de Física	Ser professor
ID Missionária		X	X		X	X
ID Instrumental		X	X		X	X
ID Proletária	X					
ID Profissional						

Legenda:

Alaranjado: elementos de identidade docente quando os licenciandos se referem a outros professores; Azul: elementos de identidade docente dos próprios licenciandos; X: não foram encontrados elementos de identidade docente.

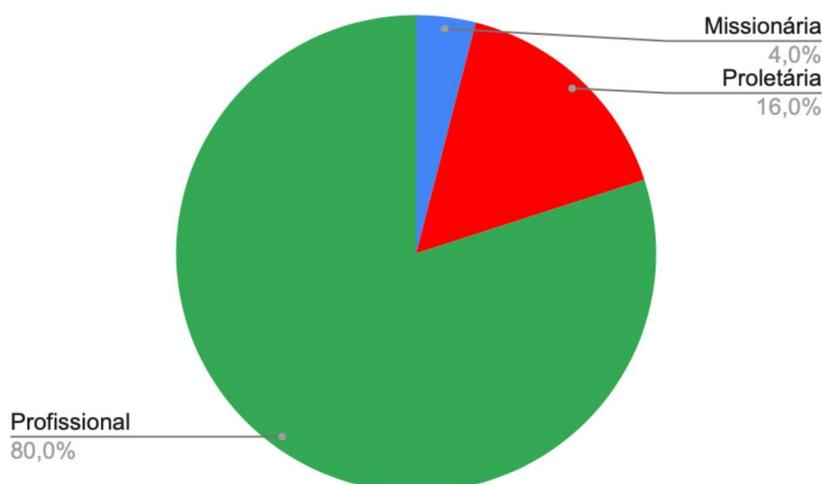
Fonte: Autoria própria (2024).

Observamos no quadro 12 que a ID Profissional foi percebida em todos os eixos de análise tanto no que diz respeito a identidades de outros professores quanto sobre a própria identidade docente dos licenciandos. Outro tipo de ID que aparece com destaque é a ID Proletária, que não foi mencionada pelos licenciandos apenas no eixo Identidade pessoal e escolarização básica, indicando que as características desse tipo de identidade docente não são percebidas pelos licenciandos ao resgatarem elementos de suas trajetórias acadêmicas anteriores à graduação.

A identidade docente dos próprios licenciandos foi destacada nos eixos opção pelo curso, sobre o curso, estágio de docência remoto e ser professor, pelo fato de se referir a situações individuais e que refletem as experiências específicas de cada licenciando. Apenas o licenciando Ricardo não apresentou elementos da sua própria identidade docente, o que pode estar relacionado ao fato de não ter realizado a prática da docência em ambiente escolar presencial, tanto nas disciplinas de Estágio Supervisionado quanto no PIBID.

No que diz respeito às identidades docentes mobilizadas especificamente no contexto do estágio supervisionado de docência no ensino remoto, o quantitativo é apresentado no gráfico 2.

Gráfico 2: Identidades docentes no estágio supervisionado de docência no ensino remoto.



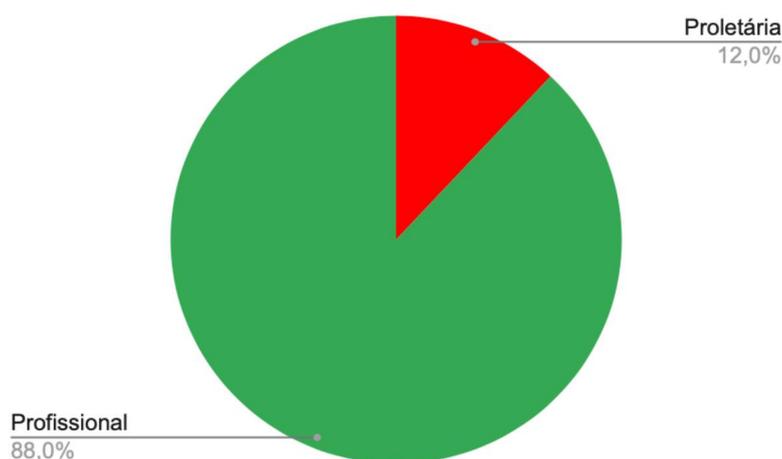
Fonte: Autoria própria (2024).

Percebe-se, no gráfico 2, que não foram identificados elementos de ID Instrumental quando os licenciandos estavam refletindo sobre seu estágio de docência no contexto do ensino remoto. Conforme destacado anteriormente, este tipo de identidade docente foi a menos evidenciada nas falas dos licenciandos e sempre apareceu relacionada a experiências negativas durante a escolarização básica. A quantidade de elementos da identidade profissional é muito mais expressiva do que elementos dos demais tipos de identidade. O percentual de elementos para identidade profissional se manteve acima de 75% tanto no âmbito geral, como observado no gráfico 1 quando apresentamos a totalidade de tipos de identidade docente mobilizadas nas falas dos licenciandos, quanto no que diz respeito especificamente ao estágio supervisionado de docência remoto, conforme o gráfico 2.

Todos os licenciandos apresentaram elementos de identidade profissional relacionada ao estágio supervisionado de docência no ensino remoto, principalmente no que se refere a conhecimentos e habilidades específicas da profissão, destacando o domínio do conteúdo de Física.

No gráfico 3, são indicados os tipos de identidade docente dos próprios licenciandos no estágio supervisionado de docência em ensino remoto, evidenciando também uma predominância de elementos da identidade profissional. Daniele e Fernando apresentaram elementos de ID Proletária relacionada às relações entre supervisor e licenciandos, ressaltando as relações de poder estabelecidas no sentido de impossibilidade de escolhas por parte dos licenciandos.

Gráfico 3: Identidades docentes dos próprios licenciandos no estágio supervisionado de docência remoto.



Fonte: Autoria própria (2024).

No que concerne à identidade docente dos próprios licenciandos no âmbito do estágio supervisionado de docência no ensino remoto, Ricardo foi o único que apresentou somente elementos relacionados à identidade docente quando se referia a outros professores, no caso do professor supervisor de estágio, e não a si próprio. Consideramos que isso se deve ao fato de que ele não realizou interação com os estudantes por meio de aula síncrona, apenas por meio de gravação de videoaula com resolução de exercícios e interação via *chat* com troca de mensagens, uma vez que no desenvolvimento de seu estágio de docência, ele estava atuando profissionalmente em outra área, impossibilitando atuação direta com os estudantes.

No capítulo seguinte, apontaremos as conclusões buscando responder aos objetivos desta pesquisa.

6. CONCLUSÕES

Muitas vezes, o Estágio Curricular Supervisionado consiste no primeiro contato dos(as) licenciandos(as) com as escolas de educação básica na perspectiva da atividade docente, e dessa forma, o estágio apresenta-se como momento formativo importante para a aprendizagem da docência (Marafigo *et al*, 2022).

Nesta direção, com objetivo principal de analisar as implicações do Estágio Curricular Supervisionado no período de isolamento social na pandemia de Coronavírus na construção da identidade docente e na formação de licenciandos em Física, compartilhamos das ideias de Pimenta e Lima (2005) ao considerarmos

O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (Pimenta; Lima, 2005, p. 61).

Entretanto, no período da pandemia de Coronavírus, houve a necessidade de reconfigurar o desenvolvimento das atividades de estágio por meio de estratégias remotas de ensino, o que modificou as relações entre os sujeitos e as possibilidades formativas diante do novo cenário e nesse sentido, construímos como objetivos específicos desta pesquisa:

- I. Categorizar os tipos de identidade docente mobilizados no contexto do Estágio Curricular Supervisionado no período de isolamento social da pandemia de Coronavírus;
- II. Investigar e compreender os impactos que o ensino remoto durante a pandemia de Coronavírus trouxe para o Estágio Curricular Supervisionado de licenciandos em Física;
- III. Analisar as implicações para a formação docente na licenciatura em Física a partir do Estágio Curricular Supervisionado no período da pandemia de Coronavírus.

As características dos tipos de identidade docente explicitadas na literatura por Almeida, Penso e Freitas (2019), que apareceram nas falas dos entrevistados estão mais relacionadas aos professores aos quais os licenciandos tiveram contato ao longo de suas vidas e do que diretamente ligadas às suas próprias identidades

docentes, evidenciando a influência das experiências anteriores como alunos (tanto positivas quanto negativas) na construção da identidade docente (Marcelo Garcia, 2010; Flores; Day, 2006).

Em relação ao objetivo específico I, os elementos de identidade docente que foram destacadas pelos licenciandos no âmbito do estágio supervisionado de docência no ensino remoto estão relacionados à Identidade Missionária, Identidade Proletária e Identidade Profissional, sendo esta última muito mais expressiva do que as demais, dando relevo aos conhecimentos e habilidades específicos da profissão que foram considerados pelos licenciandos, principalmente no que se refere ao domínio do conteúdo de Física. A característica da ID Proletária mais ressaltada pelos licenciandos foi associada às relações entre supervisor e licenciandos, dando ênfase nas relações de poder estabelecidas no sentido de impossibilidade de escolhas por parte dos licenciandos.

Para o licenciando Marcos, que estava atuando como professor de robótica no momento da entrevista, observamos que os elementos da sua própria identidade docente apareceram com mais frequência em relação a identidade de outros professores. Em uma proporção menor, isso também foi observado para os licenciandos Fernando, que estava atuando como professor de aulas particulares, e Carlos, que afirmou ter vivenciado experiências informais de ensino para colegas da pós-graduação. Dessa forma, reforçamos a importância do contato com a cultura escolar como necessário e fundamental para a construção da identidade docente, uma vez que a inserção dos licenciandos no ambiente escolar é condicionante para a vivência e a compreensão do cotidiano escolar, bem como para possibilitar experienciar o ser e estar na profissão fortalecendo o processo identitário docente e isso foi prejudicado no ensino remoto.

Além disso, na percepção dos entrevistados, o Estágio Supervisionado de docência no ensino remoto foi repleto de desafios e limitações, como por exemplo:

a) a pouca interação com os estudantes nas aulas síncronas com utilização do *Google Meet*;

b) o tempo reduzido das aulas remotas com as turmas de Ensino Médio;

c) a necessidade de adequar-se à metodologia e conteúdos propostos pelo professor supervisor, com pouco espaço para seu protagonismo.

Sobre os primeiros aspectos (a e b) destacados pelos entrevistados, Nóvoa e Alvim (2022, p. 25) afirmam que "(...) a educação exige relação e interação humana e não se faz em contextos de isolamento e de "distanciamento social"". Ainda para os autores, a escola física é indispensável para o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, consideramos que o aprendizado da docência e a construção da identidade docente pelos licenciados não ocorreu da forma como se esperava, em virtude do contexto de ensino remoto vivenciado. Diante disso, um aspecto destacado como fundamental para se sentirem professores foi a necessidade de experienciar situações de docência em sala de aula.

Nessa perspectiva, retornamos à Dubar (2005) que compreende a construção da identidade como um processo de interação com os outros e com sua própria trajetória pessoal e social. Na medida em que o processo relacional foi modificado pelo contexto pandêmico vivenciado, o desenvolvimento do Estágio Supervisionado de docência no ensino remoto talvez não tenha sido suficiente para vivenciar a profissão concretamente. A identidade a partir do outro (quem o outro diz que eu sou, a identidade que o outro me atribui), reforça e valida a identidade para si (o que o indivíduo diz de si mesmo, o que pensa ser, o que gostaria de ser). A identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é relacionada à segunda uma vez que o reconhecimento se dá pelo olhar do outro.

Para Marcelo Garcia (2010), a identidade docente não surge automaticamente após o curso de formação inicial, mas demanda de um processo de aprendizagem profissional individual e coletivo, complexo e dinâmico. Desta forma, devemos entender que a identidade docente e a profissionalização dos professores necessitam ser compreendidas no contexto de atuação docente e embora consideremos que o desenvolvimento profissional e a identidade docente sejam construídos ao longo da vida dos professores, é inegável que a ausência de interações presenciais dos licenciandos estagiários com o cotidiano da escola indica uma demanda futura em termos de formação continuada desses profissionais, uma vez que

(...) a relação pedagógica faz-se também "com perguntas e dedos no ar, desentendimentos, sobrancelhas franzidas, sussurros, suspiros, olhares de

surpresa, risos, tédio que os alunos podem manifestar de maneira mais ou menos expressiva (Calafat, 2020, p. 46 *apud* Nóvoa; Alvim, 2022, p.48).

E neste caso, os licenciandos estagiários foram impossibilitados pelo período de isolamento social na pandemia de vivenciar estes aspectos da prática docente, pois no contexto de ensino remoto as interações com os alunos, com os professores supervisores e com os professores orientadores e com o próprio cotidiano escolar foram limitadas e diferentes de um contexto presencial. Dessa inexecutabilidade, depreende-se também os silenciamentos acerca da vivência da cultura escolar e da escola. O pouco contato possível, aconteceu com um jeito de ser e estar na profissão em um formato bastante diferente, mediado pelas tecnologias da informação e comunicação; de formas e com intensidades nada usuais, conforme destacado por Nóvoa e Alvim (2022):

(...) o espaço das aprendizagens, da sala de aula para casa, com todas as consequências na vida familiar e social; depois, a organização do trabalho, da lição para o estudo através de trabalhos propostos pelos professores, realizados num continuum diário e não no tradicional horário escolar; finalmente, as modalidades de trabalho docente que se alteraram profundamente, com recurso a actividades várias, sobretudo através de dispositivos digitais (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 29)

Nessa direção, a dimensão do desenvolvimento organizacional, pautado por Nóvoa (1992b) como uma das dimensões fundamentais para a construção da identidade docente, que ocorre no interior das instituições escolares, não foi promovida de forma a conceber a escola como espaço de atuação e formação dos licenciados, corroborando para a importância do desenvolvimento do estágio supervisionado no cotidiano escolar.

O terceiro aspecto (c) destacado pelos entrevistados reflete que a ausência de possibilidade de ser e estar no papel de professor, exercendo seu protagonismo, colocando suas concepções sobre ensino e aprendizagem nas suas propostas de ensino, também influencia na construção da identidade docente, uma vez que

O processo identitário também passa pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. (Nóvoa, 1992a, p.17)

Não se pode negar que, certamente, haverá lacunas na formação inicial de professores tanto no contexto da pandemia quanto para além dela.

Contribuir na compreensão, a partir dos estágios supervisionados, para os processos de construção da identidade docente e da formação de professores como processos contínuos e dinâmicos a partir dos quais o desenvolvimento profissional decorre ao longo da vida no contexto profissional, reafirma que a formação inicial não abrange todas as informações e respostas necessárias para lidar com os desafios futuros no ambiente escolar.

No entanto, a formação inicial é um período crucial na formação profissional, pois pode contribuir significativamente para a construção da identidade e dos saberes docentes na medida em que as experiências formativas proporcionem o envolvimento em processos reflexivos críticos sobre ser e estar na profissão docente.

Nesse sentido, sobre os objetivos específicos II e III, percebemos que há indícios nas falas dos entrevistados acerca de elementos relacionados tanto ao desenvolvimento do estágio quanto à formação docente que são marcados pelo contexto pandêmico, mas que também representam situações anteriores e até mesmo posteriores a pandemia, como por exemplo, as relações entre os estagiários e supervisores, a parceria escola-universidade, a concepção de estágio supervisionado, o papel das políticas de iniciação a docência, como PIBID e Residência Pedagógica, a necessidade de uma maior articulação entre os conteúdos de áreas específicas e da docência na formação inicial de professores. Tais elementos indicam a necessidade de aprofundamento das pesquisas no campo da formação de professores e cada um deles revela a complexidade de refletir e pesquisar sobre o estágio supervisionado.

No caso do estudo desenvolvido nesta pesquisa, foram sinalizadas lacunas na formação de professores de Física, no que diz respeito a apresentar e problematizar elementos que se relacionam à construção da identidade docente.

Um desses elementos é a dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Ainda que o curso seja uma licenciatura e atenda às normativas legais que regulam tais cursos, existe um maior destaque para as disciplinas e atividades mais próximas à ciência de referência (Física) em detrimento de conteúdos e reflexões sobre a docência. Não é apenas o fato de ter um maior ou menor número de disciplinas que mudará esse cenário.

É preciso proporcionar uma aproximação real, constante e reflexiva na e sobre a escola, ao longo de toda a formação do licenciando, possibilitando a construção de saberes próprios da profissão de professor, no sentido de apoiar os licenciandos, futuros professores, na compreensão de si próprios enquanto professores, proporcionando a passagem de licenciando a professor a partir da reflexão sobre o modo como se veem enquanto professores e como desejam ser, bem como sobre o lugar da profissão docente no contexto político, social, econômico e geográfico em que cada um está inserido. Ou seja, a formação inicial de professores deve estar pautada em articulação com a escola e com a cultura escolar de modo a promover experiências formativas críticas e reflexivas sobre a realidade escolar, almejando o desenvolvimento da identidade profissional docente como elemento constituinte na formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. V. de. **Entre o professor pensado e o que pensa o professor**: práticas curriculares e docentes de professores de Química e Física do Arquipélago de Marajó. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso. Universidade Federal do Pará. Universidade Federal do Amazonas. Belém. 201 p. 2019.
- ALENCAR, J. R. da S. **Saberes docentes e o uso de vídeos no estágio supervisionado em um curso de licenciatura em Ciências com habilitação em Física**. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru. 203 p. 2020.
- ALMEIDA, S. R. de; PENSO, M. A.; FREITAS, L. G. de. Identidade Docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, v. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698204516>. Acesso em: 29 mar 2022.
- ALVES, C. da S. *et al.* Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 269-283, jan-jun, 2007. Disponível em: <https://l1nq.com/zicxU>. Acesso em: 01 fev 2022.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo : Pioneira, 1998.
- ANDRADE, R. R. M. de. **Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000**. In: 30º Reunião Anual da ANPED. MG, Caxambu. Out/2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3165--Int.pdf>. Acesso em: 20 jun 2024.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (org). **Formação de professores no Brasil - 1990 – 1998**. Brasília: Mec/Inep/Conped, 2002.
- BARRETO, E. S. **O ecoar das vozes de professoras de Estágio Supervisionado Obrigatório de Ciências Biológicas**: a história que ninguém te conta. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife. 256 f. 2022.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, P. C. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, n. 20, p. 107–128, 2004. Disponível em: <https://l1nq.com/i6ZUq>. Acesso em: 20/10/2023.
- BELÍSSIMO, J. dos R. **Um estudo longitudinal sobre o imaginário de licenciando(a)s em Física: pensando a identidade profissional**. **Dissertação** (Mestrado em em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru. 150 p. 2021.
- BODEVAN, J. A. de S.; COELHO, G. R. A iniciação à docência de licenciandos e professores de Física: contribuições para o processo de formação docente. In: **XVII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física - EPEF**, 2018.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTON, J.; TOLENTINO-NETO, L. O que falam os trabalhos sobre Prática como Componente Curricular?. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 2, p. 1-21, 16 set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/10790>. Acesso em 15 jan 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 20 jun 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020b.

BECK, J. L. The weight of a heavy hour: understanding teacher experiences of work intensification. **McGill Journal of Education / Revue Des Sciences De l'éducation De McGill**, n. 52, v. 3, 2018. Disponível em: <https://mje.mcgill.ca/article/view/9352>. Acesso em: 14 out 2021.

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, 312 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f6qxr/epub/braganca-9788575114698.epub>. Acesso em: 15 mar 2023.

BRZEZINSKI, I. (org). **Formação de profissionais da educação – 1997-2002**. Brasília: Mec/Inep. Brasília, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELA, B. S. C.; GATTI, S. R. T.; NARDI, R. Identidade e saberes docentes constituídos durante a formação inicial de professores de física: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 13, n. 2, p. 18 - 42, mai./ago. 2020.

CUNHA NETO, J. H. da; OVIGLI, D. F. B. Licenciandos em Física e Matemática: aspectos na constituição de uma identidade. **Revista Triângulo**, v. 9, n. 1, p. 196 - 207, jan./jun., 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4>. Acesso em: 24 ago 2024.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Lentes Teóricas para o Estudo da Construção da Identidade Docente. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9-34, jan/jun, 2016.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 jun. 2023.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. In: **Educação e Sociedade**, vol. 19, n. 62. Campinas, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9CFjqcBMkKSZcj4PXYpBRj/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2022.

_____. Para uma teoria sociológica da identidade. In: **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, L. G.; CORTELA, B. S. C. Diretrizes para a formação de professores: análise comparativa entre os documentos de 2015 e 2019. **Revista Espaço do Currículo**, v.17, n.1, e67317, 2024. Acesso em 21 jun. 2023.

FERREIRA, A. de C.; GUERRA, A. A construção da identidade docente de licenciandos em Física e Matemática: relatos sobre o processo formativo. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 1, n. 1, p. 83 – 96, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7455>. Acesso em 14 fev 2024.

FIGUEIRA, C. V. de S. **Formação Inicial de Professores de Física: O Museu de Ciências como espaço formativo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 228 p. 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, M. A. A formação de professores e a construção da identidade profissional. 93 - 111. In: SIMÃO, A. M. V. da V.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologias e práticas**. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, 329p.

FLORES; M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, n. 22, p. 219 - 232, 2006.

FOERSTE, E. Parceria na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), v. 00, p. 1-13, 2004. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/554Foerste.PDF>. Acesso em: 13 Maio de 2024.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, v. 5, p. 28-49, 1992.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, B. V. do E. **Estudo sobre a adoção de metodologias ativas para o enfrentamento da evasão no curso de licenciatura em física da UNIPAMPA**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Fundação Universidade Federal do Pampa. Bagé. 253 p. 2019.

FRANCO, M. A. S.; SANTOS, R. R. dos. Tessituras formativas: o estágio como prática pedagógica de formação. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, v.4, p. 1 - 17, e023011, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/1136>. Acesso em: 24 ago. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. M. A.; SELLES, S. E. Prática e estágio nas normativas brasileiras sobre formação docente: Sentidos em construção. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 110, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6355>. Acesso em: 20 mai 2024.

GARCIA, T. M. F. B; HIGA, I. Estágio e formação de professores: veredas, fronteiras, caminhos. In: LAWALL, I. T.; CLEMENT, L. **Relatos e reflexões sobre estágio curricular supervisionado: cursos de licenciatura da UDESC**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2016.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.17, n. 53, p. 721 - 737, 2017.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GOULART, B. N. K.; BALDONI, A. R.; ZAMBON, L. B. Desafios enfrentados por professores de Física no desenvolvimento do trabalho docente durante a pandemia. In: **VII EIEMAT - Escola de Inverno de Educação Matemática e I EIEF - Escola de Inverno de Ensino de Física**. Santa Maria (online), 2021. Anais do VII EIEMAT - Escola de Inverno de Educação Matemática e I EIEF - Escola de Inverno de Ensino de Física, p. 23 - 30, 2021.

GONÇALVES; R. M. T.; KARSTEN, K.; HIGA, I. Relações e reflexões sobre o professor supervisor no processo de estágio curricular supervisionado na licenciatura em Física: um estudo de pesquisas acadêmicas em eventos. In: PORTELA, C. D. P.; KARSTEN, K.; GONÇALVES; R. M. T.; HIGA, I. (Orgs.) **Estágio curricular supervisionado na formação de professores de Física**: panoramas a partir de revisão de literatura. (Coleção Aprendizagens e docência na licenciatura em Física – Volume 1). Curitiba: CRV, 2022.

GUIMARÃES, O. M; SOUZA, G. A. P.; CAMPOS, J. da S. Panorama das pesquisas sobre a identidade docente de professores de ciências, biologia, física e química. **Actio: Docência em Ciências**, v. 5, n. 3, 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEGETO, L. de C. F.; LOPES, D. C. Desafios do Estágio Obrigatório em tempos de pandemia: análise com estudantes de Pedagogia da UFPR. In: LORENZETTI, L.; MEIRA, L. M. de (Org.). **Compartilha UFPR**: ensinar e aprender no contexto da pandemia. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2022.

HERMANN, N. A Aprendizagem na Dor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e110033, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236110033>. Acesso em: 14 abr 2023.

IDENTIDADE. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/identidade/>. Acesso em: 17/02/2022.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Física Campus Paranaguá**. Paranaguá, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1TH9sQkeLLy5DgW04wNfQD46_4NNNh8kM/view. Acesso em: 20 jun 2024.

_____. **Resolução nº. 10, de 11 de maio de 2020**. Autoriza, em caráter excepcional, o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais nos cursos presenciais do IFPR durante o período de suspensão do calendário acadêmico como medida de prevenção e enfrentamento à disseminação da Covid-19. 2020a. Disponível em: https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=815173&id_orgao_publicacao=0. Acesso em 20 jun 2024.

_____. **Resolução nº. 29, de 28 de setembro de 2020**. Estabelece o Regime Didático Emergencial para o ano letivo de 2020, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná e dá outras providências. 2020b. Disponível em:

https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=951906&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 20 jun 2024

_____. **Portaria nº. 40, de 22 de outubro de 2020**. Normatiza os procedimentos internos para a proposição e desenvolvimento de atividades de estágio e afins, nos cursos técnicos de nível médio e cursos de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. 2020c. Disponível em: https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=980892&id_orgao_publicacao=0. Acesso em 20 jun 2024.

_____. **Resolução nº. 20, de 29 de junho de 2021**. Estabelece as diretrizes para a organização didática do ano letivo 2021, a partir de 1º de julho de 2021. Disponível em: https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1339061&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 20 jun 2024.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KARSTEN, K. ; BRUM, D. L. ; HIGA, I. Estágio curricular supervisionado no ensino presencial e no ensino remoto emergencial: sentidos da docência mobilizados por uma licencianda em Física. In: Ivanilda Higa; Sheila Sudul Marafigo; Débora Larissa Brum; Karine Karsten; Caroline Dorada Pereira Portela. (Org.). **Aprendizagens e docência: investigações no estágio curricular supervisionado da licenciatura em Física**. 1ed. Curitiba: CRV, 2022, v. 2, p. 55-86.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LIRA, A. A. D.; VILLAS BÔAS, L. **Identidade e práticas docentes: percursos e apropriações conceituais**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARAFIGO, S. S. ; BRUM, D. L. ; HIGA, I. ; SIQUEIRA, L. E. ; LIMA, V. F. ; PICCO, C. L. B. . Estágio curricular supervisionado e docência: relações evidenciadas por licenciandos(as) em Física. In: HIGA, I.; MARAFIGO, S.S.; BRUM, D.L.; KARSTEN, K.; PORTELA, C.D.P. (Org.). **Aprendizagens e docência: investigações no estágio curricular supervisionado da licenciatura em Física**. 1ed. Curitiba: CRV, 2022, v. 2, p. 19-54.

MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v.1 (1), p. 109 -131, 2009.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11 - 49, ago./dez. 2010.

- MELO, E. de S. **Tessituras na formação docente: caminhos de uma (trans)formação no Programa de Iniciação à Docência em Física**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus. 94 p. 2018.
- MENDONÇA, L. B. **As escolhas profissionais de alunos egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Matemática e Física participantes do PIBID-UESB**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié. 88 p. 2019.
- MILANI, I.; HIGA, I. Base de conhecimento de professores: elementos indicados por licenciandos em Física para o planejamento de ações docentes. In: HIGA, I.; MARAFIGO, S.S.; BRUM, D. L.; KARSTEN, K.; PORTELA, C.D.P. (Org.). **Aprendizagens e docência: investigações no estágio curricular supervisionado da licenciatura em Física**. 1ed. Curitiba: CRV, 2022, v. 2, p. 115-141.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- NETO, B. C. T. **Formação inicial de professores de Ciências Biológicas e o uso de recursos tecnológicos digitais no contexto de ensino remoto emergencial**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. 145 p. 2023.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992a.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez., 2017.
- NÓVOA, A.; ALVIM, Y. (Col.). **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p.
- OSTERMANN, F., REZENDE, F. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno Brasileiro De Ensino De Física**, 38(3), 1381–1387, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2021.e85172>. Acesso em: 10 mar 2024.
- PEREIRA, M. M. Sentidos do (e no) Ensino de Física no Ensino Médio: articulação com a teoria histórico-cultural. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v 37, n 1, p. 1 - 5, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2020v37n1p1>. Acesso em 27 out 2023.
- PICCO, C. L. B. ; HIGA, I. O desenvolvimento profissional docente e as experiências de docência: as identidades docentes de licenciandos em Física no estágio. In: **XV Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2021, Curitiba. Anais do XV Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba: PUC/PR, 2021. p. 8393-8403.

PINTO, G. F. J.; GONCALVES, R. M. T.; HIGA, I. Estágio supervisionado de prática de docência em Física em atividades remotas na escola pública e na universidade: Reflexões, dilemas e aprendizagens. In: BAIERSDORF, M. et all (Org.). **Estágios de formação pedagógica e a relação Universidade-Escola: dilemas, desafios e perspectivas em tempos de pandemia**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 247-261.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7a Ed. São Paulo: Cortez, 2009. P. 15 – 34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5 - 24, 2006.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, 24, e240001, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240001>. Acesso em: 20 jan 2024.

PIRATELO, M. V. M; ANDRADE, E. C. de; TEIXEIRA, L. A.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M. O aprendizado docente evidenciado por licenciandos em Física e Matemática. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - IX ENPEC, Águas de Lindóia - SP, 2013.

PORTELINHA, A. M. S. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 216-236, 2021.

SANTOS, A. S.; MACHADO, C. G. Da escola *do* capital à escola *do* proletariado: pela superação da educação *para* o mercado. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v.13, n12, p. 789-802 Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/42462>. Acesso em: 27 out 2023.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**. Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 11 - 26, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SILVA, F. A. de S. S. da. Cultura de formação e formação inicial do professor de física nos Institutos Federais. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 243 p. 2020.

SILVA, S. T. J. M. de P. **Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica no curso de Ciências Biológicas da UFVJM: desafios e possibilidades para a formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina. 116 p. 2022a.

SILVA, A. L. da. **Competências e aptidões pessoais necessárias para o ensino na modalidade remota**: um estudo de caso nos estágios supervisionados da

UFABC. Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências e da Matemática) - Universidade Federal do ABC. Santo André. 122p. 2022b.

SILVA, L. M. da; BARBOSA, R. de C. Aspectos sociais na escola pela licenciatura em Física: uma análise em universidades do Rio Grande do Sul. **Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências**, n. 21, e10544, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172019210112>. Acesso em: 15 mar 2024.

SILVA, M. V. M. da; PORTELA, E. L. Implicações do Estágio Supervisionado para a formação de professores de Biologia no contexto do ensino remoto. **Revista Cocar**. v.16, n.34, p.1-21, 2022.

SILVA, W. D. A. da; SANTANA, A. J. S.; MOTA, M. D. A. O estágio curricular supervisionado das licenciaturas na pandemia: percepções de professores formadores. **Linhas Críticas**, 28, e42239, 2022.

SILVA, J. F. F. da; SOUZA, A. P. G. de; TIBA, A. M. M. Elementos constituintes da identidade docente de duas professoras experientes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v.10, n.2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5168/3048>. Acesso em: 16 fev 2024.

SILVESTRE, M. A. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. In: GOMES, M. O. (Org.). **Estágios na Formação de Professores. Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. 1. ed. Edições Loyola, 2011. p. 165-185.

SOUSA, S. **A formação de professores de Física na percepção dos licenciandos**: um estudo no IFPI - Campus Oeiras. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 138 p. 2023.

SOUZA, E. M. de F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia de Covid-19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, e-14290, jan./dez. 2020.

SOUZA NETO, G. M. de; SILVA, V. A. da; ROCHA, M. S. da. A contribuição do estágio supervisionado na formação docente dos licenciandos em Física do IFNMG-Salinas. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - IX ENPEC, Águas de Lindoia - SP, 2015.

SURMANI, J. de S.; TORTATO, C. de S. B. Influência do estereótipo de gênero na Ciência, Tecnologia e Sociedade. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**. I Encontro Nacional Interdisciplinar em Ciência, Tecnologia e Sociedade (ENICTS 2019) Edição Especial. Paranaguá, PR, v.5, n.1, 88, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 4ª edição, 325 p., 2002.

VITAL, A.; GUERRA, A. Os sentidos que os estudantes atribuem ao ensino de Física e à sua abordagem histórica. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 130–154, 2018. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2018v23n1p130. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/867>. Acesso em: 27 out. 2023.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

YANO, V. T.; ALVES, J. M.; CUNHA, A. L. R. S. **Formação inicial e subjetividade docente no centro de ciências e planetário do Pará.** In: XI ENPEC - XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017.

YANO, V. T.; ALVES, J. M.; CUNHA, A. L. R. S. Subjetividade e formação inicial docente no Centro de Ciências e Planetário do Pará. **Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v. 14 (30), jan - jul, p. 18 - 30, 2018.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A construção da identidade docente no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura em Física no período da pandemia de Coronavírus.

Pesquisador/a Responsável: Ivanilda Higa.

Local da Pesquisa: Instituto Federal do Paraná, *Campus* Paranaguá.

Endereço: Rua Antônio Carlos Rodrigues, 453, bairro Porto Seguro, Paranaguá - PR.

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “A construção da identidade docente no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura em Física no período da pandemia de Coronavírus” tem como objetivo analisar as implicações do Estágio Curricular Supervisionado no período da pandemia de Coronavírus na construção da identidade docente e na formação de licenciandos em Física.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a: participar de entrevistas que serão gravadas em áudio e/ou vídeo com duração aproximada de 40 a 60 minutos; permitir acesso às atividades realizadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Física do Instituto Federal do Paraná, *Campus* Paranaguá; permitir acesso às gravações das aulas das disciplinas de Estágio Supervisionado realizadas no período da pandemia de Coronavírus no curso de licenciatura em Física do Instituto Federal do Paraná, *Campus* Paranaguá; permitir acesso às gravações das aulas realizadas no período da pandemia de Coronavírus em turmas do Ensino Médio no desenvolvimento do Estágio Supervisionado. As gravações das entrevistas serão armazenadas no computador da pesquisadora com backup na nuvem do Google e serão descartadas em cinco anos após o término da pesquisa. O anonimato será garantido por meio do uso de códigos na transcrição da entrevista sendo que nem a imagem nem o som das gravações serão publicizados. Não haverá necessidade de deslocamento para realização das entrevistas, sendo as mesmas realizadas em local de sua preferência ou por meio de serviços de comunicação por vídeo ou áudio com utilização da internet. As entrevistas acontecerão em horário compatível com a sua disponibilidade e serão abordadas questões relacionadas ao desenvolvimento do

Estágio Curricular Supervisionado durante o período da pandemia de Coronavírus, às experiências formativas no curso de graduação e outras situações de aprendizado escolar anteriores à graduação.

Desconfortos e riscos: Os riscos relacionados ao estudo são mínimos: é possível que você experimente algum constrangimento diante da realização de perguntas nas entrevistas. Caso sinta qualquer incômodo ao responder as questões ou falar de suas experiências, informe à pesquisadora para que possamos adequar os procedimentos da pesquisa. Ainda, caso o constrangimento ou desconforto permaneça, você poderá interromper a entrevista, bastando comunicar sua vontade à pesquisadora, sem que isso invalide a continuidade de sua participação no restante da pesquisa.

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização: A sua participação nesta pesquisa é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar a devolução deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você não receberá nenhum valor em dinheiro pela sua participação na pesquisa. Considerando que o estudo será feito durante a sua rotina, de acordo com sua disponibilidade e em local de sua preferência, não haverá ressarcimento de despesas como por exemplo, transporte e alimentação. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras Ivanilda Higa e Caroline Dorada Pereira Portela, responsáveis por este estudo, pelos e-mails ivanilda@ufpr.br e caroline.portela@ifpr.edu.br, no endereço Rua Rockefeller nº 57 Rebouças - Curitiba - Paraná, 3535-6260, de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00 para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência, também pode contatar a pesquisadora Caroline Dorada Pereira Portela, a qualquer horário, pelo telefone (41) 99682-7010.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus Jardim Botânico, (41)3360-4344, ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a

regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a. [se for em meio digital não precisa das duas vias]

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº [campo a ser preenchido após a aprovação] e aprovada com o Parecer número [campo a ser preenchido após a aprovação] emitido em [data - campo a ser preenchido após a aprovação].

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

_____ Data:

___/___/___.

(Assinatura do/a participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista

- 1) Fale um pouco sobre você. Onde nasceu? Onde passou a infância? Com quem mora? Onde mora? Escolaridade e profissão dos pais.
- 2) Conte um pouco sobre sua vida escolar desde o início da escolarização básica até o ensino médio. Como foi essa etapa da sua vida? Como você se relacionava com seus professores e colegas no período de vida escolar? Lembra de algum professor marcante na sua trajetória?
- 3) Fale sobre a escolha do curso superior. Como foi? Tinha outras opções? E o ingresso no ensino superior?
- 4) Que acontecimentos vivenciados na graduação foram mais significativos para você? Durante o curso você se sentiu identificado com sua escolha?
- 5) Como você percebe a formação para a docência no curso de graduação? Há algum aspecto do curso que você considera que poderia ser modificado? Qual?
- 6) Qual é o papel da escola na educação dos jovens? E o papel da disciplina Física?
- 7) Qual é a sua percepção sobre o papel e atuação de um/a professor/a de Física na escola?
- 8) Que elementos você considera importante saber/conhecer para poder planejar uma boa aula de Física para o Ensino Médio?
- 9) Conte um pouco sobre o período da pandemia. Como foi passar por esse momento? Como foi a sua adaptação ao ensino remoto? Que dificuldades você encontrou? Como superou?
- 10) Como você percebeu o trabalho dos professores no período da pandemia?
- 11) Como foi o desenvolvimento do estágio supervisionado durante a pandemia? Relate sobre o planejamento e desenvolvimento das atividades de estágio supervisionado durante a pandemia. Que acontecimentos foram mais significativos?
- 12) Você se sentiu professor(a) após o estágio? Por que? E hoje, sente-se professor? Teve alguma mudança após a conclusão do curso?
- 13) Outras considerações que deseje fazer sobre o estágio supervisionado ou sobre o curso de licenciatura.

APÊNDICE C – Ementa das disciplinas Estágio Supervisionado III e IV

UNIDADE DIDÁTICA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	
EMENTA: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES EDUCACIONAIS. DOCÊNCIA ASSISTIDA.	
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>CARVALHO, A. M. P. OS ESTÁGIOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA. SÃO PAULO: CENGAGE LEARNING, 2012.</p> <p>DIAZ BORDENAVE, J. PEREIRA, A. M. ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM. PETRÓPOLIS: VOZES. 2011.</p> <p>CARVALHO, ANNA MARIA PESSOA DE (COORD). ENSINO DE FÍSICA. SÃO PAULO: CENGAGE LEARNING, 2011.</p> <p>CASTRO, A. D. DE; CARVALHO, A. M. P. DE. ENSINAR A ENSINAR: DIDÁTICA PARA A ESCOLA FUNDAMENTAL E MÉDIA. SÃO PAULO: PIONEIRA. 2001.</p> <p>PIMENTA, SELMA GARRIDO; LIMA, MARIA SOCORRO LUCENA. ESTÁGIO E DOCÊNCIA. 7. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2012. 296 P.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>BIANCHI, A. C. DE M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. MANUAL DE ORIENTAÇÃO: ESTÁGIO SUPERVISIONADO. SÃO PAULO: PIONEIRA THOMSON LEARNING, 2002.</p> <p>BIANCHI, A. C. DE M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. ORIENTAÇÃO PARA ESTÁGIO EM LICENCIATURA. SÃO PAULO: PIONEIRA THOMSON LEARNING, 2005.</p> <p>VILATORRE, A. M.; HIGA, I. ; TYCHANOWICZ, S. D.; DIDÁTICA E AVALIAÇÃO EM FÍSICA. CURITIBA: IBPEX, 2008.</p> <p>CARVALHO, ANNA MARIA PESSOA DE. (COORD.) ENSINO DE FÍSICA – COLEÇÃO IDEIAS EM AÇÃO. SÃO PAULO: CENGAGE LEARNING, 2011.</p> <p>CARVALHO, A. M. P. (ORG.). ENSINO DE CIÊNCIAS: UNINDO A PESQUISA E A PRÁTICA. SÃO PAULO: PIONEIRA THOMSON LEARNING, 2004.</p>

Fonte: IFPR (2017, p. 59 - 60).

UNIDADE DIDÁTICA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV

EMENTA: DOCÊNCIA ASSISTIDA. APLICAÇÕES DE AULAS E PROJETOS. DIAGNÓSTICO E PLANEJAMENTO EM SALA DE AULA. ATIVIDADES EDUCATIVAS PARA A SEGURANÇA NO TRÂNSITO.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CARVALHO, A. M. P. **OS ESTÁGIOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA**. SÃO PAULO: CENGAGE LEARNING, 2012.

CUNHA, M. I. **O BOM PROFESSOR E SUA PRÁTICA**. CAMPINAS: PAPIRUS, 2011.

CARVALHO, ANNA MARIA PESSOA DE(COORD). **ENSINO DE FÍSICA**. SÃO PAULO: CENGAGE LEARNING, 2011.

CASTRO, A. D. DE; CARVALHO, A. M. P. DE. **ENSINAR A ENSINAR: DIDÁTICA PARA A ESCOLA FUNDAMENTAL E MÉDIA**. SÃO PAULO: PIONEIRA. 2001.

PIMENTA, SELMA GARRIDO; LIMA, MARIA SOCORRO LUCENA. **ESTÁGIO E DOCÊNCIA**. 7. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2012. 296 P.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BIANCHI, A. C. DE M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R.; **MANUAL DE ORIENTAÇÃO: ESTÁGIO SUPERVISIONADO**. 2. ED. SÃO PAULO: PIONEIRA, 2002.

BIANCHI, A. C. M; ALVARENGA, M; BIANCHI, R. **ORIENTAÇÃO PARA ESTÁGIO EM LICENCIATURA**. SÃO PAULO: PIONEIRA, 2005.

GOMES, MARINEIDE DE OLIVEIRA (ORG). **ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES FORMATIVAS ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**. SÃO PAULO: LOYOLA, 2011.

PICONEZ, STELA C. BERTHOLO (COORD.). **A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO**. 24. ED. CAMPINAS: PAPIRUS, 2012. 128 P.

CARVALHO, A. M. P. (ORG.). **ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO**. SÃO PAULO: CENGAGE LEARNING, 2013.

EDUCAÇÃO PARA A SEGURANÇA NO TRÂNSITO: LEI 9.503/97 - CÓDIGO DE TRÂNSITO BRASILEIRO.