



UNILAB

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA - UNILAB**

**INSTITUTO DE CIÊNCIA EXATAS E DA NATUREZA – ICEN
LICENCIATURA EM QUÍMICA**

LILIANE CARDOSO DA SILVA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUÍMICA: REFLEXÕES, DESAFIOS E
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE EM CONTEXTOS HÍBRIDOS**

REDENÇÃO

2024

LILIANE CARDOSO DA SILVA

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUÍMICA: REFLEXÕES, DESAFIOS E
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE EM CONTEXTOS HÍBRIDOS

Monografia apresentada ao Curso Licenciatura
em Química, da Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
como requisito parcial para obtenção do título
graduação em Licenciatura em Química.

Orientador: Prof. Dra. Regilany Paulo Colares

REDENÇÃO

2024

LILIANE CARDOSO DA SILVA

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUÍMICA: REFLEXÕES, DESAFIOS E
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE EM CONTEXTOS HÍBRIDOS

Monografia julgada e aprovada para obtenção
do título de Graduação em Licenciatura em
Química da Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Aprovada em: 29 / 11 / 2024

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Regilany Paulo Colares

Prof. José Milton Ferreira Junior

Prof. Viviane, de Castro Bizerra

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Silva, Liliâne Cardoso da.

S586e

Estágio supervisionado em química: reflexões, desafios e construção da identidade docente de em contextos híbridos / Liliâne Cardoso da Silva. – Redenção, 2024.
Of: il.

Monografia – Curso de Química, Instituto De Ciências Exatas E Da Natureza, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2024.

Orientador: Prof. Dra. Regilany Paulo Colares.

1. Estágio supervisionado. 2. Licenciando. 3. Híbrido. I.
Título

CE/UF/BSA

CDD 370.71081

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho foi resultado de uma trajetória de muito esforço, dedicação e apoio de várias pessoas, às quais sou profundamente grata.

Primeiramente, agradeço a Deus, que me guiou e sustentou em cada etapa desta caminhada. Sem sua presença em minha vida, este momento não seria possível.

À minha família, o meu esposo e meu filho, que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo amor, compreensão e incentivo incondicionais, mesmo nos momentos mais difíceis. Suas palavras de apoio foram fundamentais para que eu nunca desistisse dos meus objetivos.

Quero fazer um agradecimento especial à minha querida mãe, que, mesmo não estando mais presente fisicamente, sempre foi minha maior inspiração. Sua força, sabedoria e amor incondicional me guiaram em cada passo desse caminho. Apesar das dificuldades, das crises de ansiedade e do começo da depressão que enfrentei, lembrar de sua coragem e de tudo que ela sempre fez por mim me deu forças para continuar. Este trabalho é dedicado a você, mãe, com todo o meu amor e gratidão. Sua presença ainda ilumina meus dias e me impulsiona a ser melhor a cada dia. Sua memória me guia a cada passo, e este trabalho é também uma homenagem à sua presença eterna em meu coração. Obrigado por tudo, mãe, onde quer que esteja, sei que continua me acompanhando e torcendo por mim

Aos meus amigos e colegas, principalmente a Lais que compartilhou comigo os desafios e as conquistas durante esta jornada acadêmica. Nossa troca de ideias e experiências foi crucial para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Profa. Dra. Regilany Paulo Colares, por sua orientação, paciência e incentivo ao longo de todo o processo. Sua sabedoria e disponibilidade em compartilhar conhecimentos foram essenciais para o sucesso deste trabalho. Sou grata por suas contribuições valiosas e por acreditar no meu potencial.

Por fim, agradeço a todos os professores da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) que, de alguma forma, contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal. Suas lições ficarão comigo por toda a vida.

A todos, o meu mais sincero muito obrigado!

RESUMO

Este trabalho analisa o papel do estágio supervisionado na formação de professores de Química, especialmente no contexto do ensino remoto e híbrido durante a pandemia da COVID-19. O objetivo foi investigar como essas experiências influenciaram a percepção dos estagiários sobre ensino e aprendizagem, considerando diferenças culturais e sociais. Por meio da análise de cartas pedagógicas de 12 estagiários da UNILAB, compararam-se os desafios e adaptações enfrentados por brasileiros e estrangeiros nos Estágios Supervisionados III e IV. Os resultados destacaram que o estágio foi essencial para o desenvolvimento de habilidades técnicas e emocionais, com a adaptação às plataformas digitais sendo uma conquista significativa. Enquanto os estagiários brasileiros demonstraram maior familiaridade com tecnologias, os estrangeiros enfrentaram dificuldades iniciais, mas também enriqueceram o processo formativo com suas experiências culturais. Conclui-se que o estágio supervisionado contribui para uma prática docente reflexiva, flexível e alinhada às demandas de um ambiente educacional diverso e tecnológico.

Palavras-chave: Estágio. Licenciandos. Pedagógicas. Híbrido

ABSTRACT

This study analyzes the role of supervised internships in the training of Chemistry teachers, particularly in the context of remote and hybrid teaching during the COVID-19 pandemic. The objective was to investigate how these experiences influenced interns' perceptions of teaching and learning, considering cultural and social differences. Through the analysis of pedagogical letters from 12 interns at UNILAB, challenges and adaptations faced by Brazilian and foreign participants in Supervised Internships III and IV were compared. The results highlighted that the internship was essential for developing technical and emotional skills, with adaptation to digital platforms being a significant achievement. While Brazilian interns demonstrated greater familiarity with technology, foreign interns faced initial difficulties but enriched the formative process with their cultural experiences. It is concluded that supervised internships contribute to reflective, flexible teaching practices aligned with the demands of a diverse and technological educational environment.

Keywords: Internship. Trainee teachers. Pedagogical. Hybrid.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. OBJETIVOS	12
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
4 REVISÃO DE LITERATURA	13
4.1A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE	13
4.2ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UNILAB-CE.....	14
4.3CONSTRUÇÕES DA IDENTIDADE DOCENTE INICIAL A PARTIR DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	17
4.4 VIVÊNCIAS CULTURAIS E PEDAGÓGICAS DE ALUNOS ESTRANGEIROS	18
4.5 IMPACTOS DA PANDEMIA NO ESTÁGIO E O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	19
5.METODOLOGIA.....	21
6.RESULTADOS E DISCUSSÃO	23
6.1. Adaptação dos Estagiários ao Ensino Remoto	24
6.2. Impacto das Tecnologias Educacionais.....	24
6.3. Transição para o Ensino Híbrido	26
6.4. Trocas Culturais e Enriquecimento Pedagógico.....	26
6.5.Observações e vivências dos estagiários no ensino remoto e híbrido	27
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS	34

1. INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado (ES) é o momento em que os alunos colocam em prática os saberes adquiridos ao longo da formação, aplicando-os no contexto real da área de atuação profissional. Visto que os estagiários se deparam com uma realidade escolar muito diferente daquela vivida na universidade, esse é o meio pelo qual os estudantes se ambientam e conhecem o cenário da sua prática profissional (Pimenta; Lima, 2012). Nesse processo, as práticas pedagógicas desempenham um papel fundamental, pois permitem que os futuros professores experimentem e adaptem metodologias de ensino, testem abordagens diferenciadas e reflitam sobre as necessidades educacionais reais dos alunos. (Silva; Buriti, 2022)

O estágio supervisionado desempenha um papel crucial ao preparar o futuro professor para o ambiente escolar. Por meio dessa prática, ele pode observar a organização escolar, a atuação do professor e as interações com os alunos, além de se familiarizar com o planejamento e a aplicação de metodologias. Esse contato proporciona ao estagiário a oportunidade de se conectar com o espaço no qual poderá atuar profissionalmente (Lopes; Lüdke 2023).

No caso do ensino de Química, o estágio supervisionado assume uma relevância ainda maior. Ensinar Química exige do professor não apenas o domínio do conteúdo, mas também a capacidade de utilizar a didática como uma ferramenta essencial para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Logo, aprender a usar a didática no ensino, a ensinar Química, torna-se algo imprescindível para um docente, de modo a facilitar no processo de ensino-aprendizagem. É nesse contexto que se estabelece o elo entre o estágio supervisionado e o ensino de Química, uma vez que o estagiário presencia diversas realidades em sala de aula e, com base nessas vivências, pode montar estratégias que se adequem a essas realidades, sempre buscando a qualidade de ensino dos alunos. (Massena et al,2021)

Além disso, ao longo do estágio, o licenciando conquista sua independência no ambiente escolar, o que se traduz em maior confiança, tanto em sua trajetória pessoal quanto no ensino de ciências. As práticas pedagógicas, juntamente com a experiência docente, são fundamentais para enfrentar e superar os desafios do ensino. A colaboração entre licenciandos e docentes promove um trabalho conjunto, enriquecendo tanto o planejamento quanto a execução das atividades educativas. Como observa Candau (2011), essa interação é essencial para a formação de uma prática pedagógica mais robusta e adaptável.

No caso específico da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), o estágio supervisionado adquire um caráter ainda mais singular devido à sua identidade multicultural. A UNILAB, criada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, tem como finalidade:

"[...] auxiliar na integração entre o Brasil e os demais membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, particularmente os países africanos, além de fomentar o crescimento regional e o intercâmbio cultural". (BRASIL, 2010, p. 01).

A diversidade cultural da UNILAB, que acolhe estudantes de países como Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Timor Leste, proporciona um ambiente único de troca intercultural, ampliando as perspectivas pedagógicas dos licenciandos e preparando-os para contextos escolares diverso

O interesse em estudar este tema surge da necessidade de entender os impactos do estágio supervisionado na formação docente, especialmente em um contexto único marcado pela pandemia da COVID-19. Essas observações ocorrem no período entre 2020 e 2021, tempo que foram necessárias adaptações significativas nas práticas pedagógicas e na estrutura do estágio, devido às novas demandas impostas pelo distanciamento social e pela emergência do ensino remoto. Esse cenário desafiador e inédito proporcionou aos estagiários a oportunidade de vivenciar as três modalidades de ensino – remoto, híbrido e presencial – e de explorar suas especificidades, impactando suas práticas formativas e habilidades pedagógicas de maneira que nunca havia sido possível.

Durante a pandemia, o ensino remoto emergiu como resposta para assegurar a continuidade do aprendizado em meio ao isolamento social, sustentando-se no uso intensivo de plataformas digitais como Google Meet e Google Classroom para garantir o vínculo entre alunos e professores (Silva; Santos, 2021). Posteriormente, o ensino híbrido foi implementado, integrando o ensino remoto com o presencial e facilitando uma transição gradual para o retorno ao ambiente escolar (Souza, 2020)). Essa adaptação trouxe aprendizados significativos, mas também desafios, exigindo que futuros professores desenvolvessem habilidades tanto na adoção de ferramentas tecnológicas quanto na construção de uma prática pedagógica adaptativa e inclusiva.

Adicionalmente, estudos como os de Oliveira e Lima (2021) e Souza e Lima (2020) destacam que a aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) durante a pandemia desempenhou um papel crucial na mediação pedagógica, embora tenha evidenciado desigualdades educacionais e a necessidade de formação continuada para docentes. Essas

análises reforçam a importância do estágio supervisionado como um espaço para alinhar teoria e prática, promovendo a construção de uma identidade docente reflexiva e adaptativa.

Diante desse cenário, investigar o papel do estágio supervisionado na construção da identidade docente e na formação de uma prática pedagógica flexível tornou-se essencial. Este estudo, além de proporcionar uma oportunidade para refletir sobre as diferenças entre os formatos de ensino, busca entender como essas experiências podem preparar os professores para atuarem de maneira eficaz em contextos escolares complexos e em constante mudança.

Dado o exposto o presente trabalho busca analisar as observações e experiências pedagógicas dos estagiários da UNILAB, com ênfase no curso de Licenciatura em Química, a fim de compreender como as diferentes modalidades de ensino impactaram sua formação. Por meio da análise das cartas pedagógicas — entendidas como narrativas reflexivas (Lima, 2004) —, busca-se explorar como os estagiários enfrentaram os desafios impostos pela pandemia e de que forma essas vivências contribuíram para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas, prontas para responder às demandas de um mundo educacional em constante transformação.

.....

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar e comparar as reflexões pedagógicas presentes nas cartas redigidas por estudantes brasileiros e estrangeiros lusófonos durante o estágio supervisionado no ensino médio, com o objetivo de identificar semelhanças, diferenças e influências culturais na formação da identidade docente e nas práticas pedagógicas adotadas nos contextos de ensino remoto e híbrido.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar como os contextos socioculturais de cada país lusófono influenciam as reflexões pedagógicas dos estudantes durante o estágio supervisionado, analisando de que forma essas influências se refletem na percepção dos futuros docentes sobre a dinâmica de sala de aula e na interação com os alunos.
- Comparar as práticas pedagógicas propostas nas cartas pedagógicas de estudantes brasileiros e estrangeiros, identificando como as especificidades do sistema educacional de cada país contribuem para a formação da identidade docente e para a aplicação de metodologias de ensino ajustadas às realidades locais.
- Analisar como os desafios enfrentados no ensino remoto e híbrido durante o estágio supervisionado em Química impactaram o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes, destacando reflexões sobre a prática docente em cenários de ensino não tradicionais.

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1 A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O estágio supervisionado é fundamental para a formação docente, permitindo ao futuro professor uma compreensão mais aprofundada da carreira e uma preparação prática para interações com alunos e desafios cotidianos da sala de aula. Costa, et al (2024) afirmam que a prática docente exige um entendimento das complexidades do ambiente escolar, e por isso o estágio representa um passo importante na jornada de formação. De acordo com Scalabrin e Molinari (2013), o estágio supervisionado proporciona ao licenciado uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentais para sua atuação profissional. Segundo eles, “[...] busca-se, por meio desse exercício, beneficiar a experiência do licenciando e promover o desenvolvimento no campo profissional, ampliando também seu universo cultural” (Scalabrin; Molinari, 2013, p. 3).

A docência tem se tornado uma prática cada vez mais significativa na construção da sociedade, visto que através da atuação desses profissionais da educação no exercício de suas funções é que se sucedem a transmissão, construção e trocas de conhecimentos que possibilitam a formação cidadã e profissional de todos que por eles são alcançados (Pimenta e Lima 2012). Independentemente do nível de ensino em que um professor esteja inserido, ele sempre traz consigo a responsabilidade de contribuir, no que diz respeito a formação de pessoas e a construção de histórias de vida. Com isso, faz-se necessário que a formação docente possibilite aos alunos dos cursos de licenciatura o desenvolvimento de habilidades tanto da sua área de atuação quanto dos conhecimentos pedagógicos que se fazem essenciais no exercício da atividade docente (Leite et al., 2018).

O desenvolvimento profissional do educador fundamenta-se em um processo contínuo de aprendizagem e adaptação, onde o estágio representa uma fase de experimentação crucial para o futuro docente. Ao participar do estágio, o licenciando tem a oportunidade de vivenciar novas perspectivas pedagógicas e desenvolver práticas e ideias que ampliarão sua atuação profissional. Segundo Nóvoa (1992), a formação docente deve incluir tanto a inovação quanto a experimentação de novos métodos de ensino, com uma abordagem que também incentive a reflexão crítica sobre o impacto dessas práticas em sala de aula. Esse processo permite que o estagiário não apenas adquira habilidades técnicas, mas também desenvolva uma visão crítica e reflexiva que é essencial para sua prática futura. Silva; Gaydeczka, (2024)

Inserido nesse contexto estão as cartas pedagógicas, que se apresentam como um recurso reflexivo valioso no estágio supervisionado, possibilitando que os estagiários registrem suas vivências, emoções e aprendizados durante o processo. Essas cartas incentivam não só a partilha de pensamentos e experiências entre os estudantes de licenciatura, mas também estimulam uma análise crítica das práticas pedagógicas observadas e implementadas. Como ressalta Freire (1996): "cartas pedagógicas permitem que os estagiários façam uma reflexão sistemática de suas experiências e confrontem suas ideias com as práticas observadas, promovendo um processo contínuo de autoavaliação e crescimento profissional" (Freire 1996, p.60).

Através dessas escritas, os futuros educadores conseguem conectar seus conhecimentos teóricos às experiências práticas, incentivando uma reflexão aprofundada sobre sua identidade como educador e sobre as táticas pedagógicas mais apropriadas para as realidades escolares que experimentam (Ferreira; Martins; Gonçalves, 2019). Essa conexão entre teoria e prática, proporcionada pelo estágio, é fundamental para que os licenciandos desenvolvam não só habilidades técnicas, mas também uma compreensão crítica do papel do professor em contextos diversos e desafiadores, o que fortalece sua autonomia e adaptabilidade como futuros profissionais da educação.

Nesse sentido, ao analisar o Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Química da UNILAB-CE, nota-se que essa experiência vai muito além do cumprimento de horas obrigatórias. Trata-se de um momento crucial de amadurecimento profissional, em que os licenciandos têm a oportunidade de aplicar seus conhecimentos teóricos de maneira flexível e contextualizada. Isso os prepara de forma mais robusta para enfrentar as demandas específicas da prática docente em diversos cenários educacionais, fortalecendo sua capacidade de adaptação e sua competência em lidar com desafios reais do ambiente escolar

3.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UNILAB-CE

O estágio supervisionado, especialmente no curso de Licenciatura em Química da UNILAB, oferece uma oportunidade ímpar para que os estagiários articulem conhecimentos científicos com a prática pedagógica em um ambiente escolar real. Ao mergulharem em cenários que integram um contexto multicultural e socioeconômico diversificado, os licenciandos não apenas adquirem experiência direta em sala de aula, mas também aprendem a adaptar e aprimorar suas práticas docentes, desenvolvendo uma compreensão mais rica e contextualizada do ensino e da formação de sua identidade como educadores.

A organização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Química com ênfase nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Para a construção do PPC, diversas Leis e Diretrizes desempenharam um papel fundamental, fornecendo os alicerces para a elaboração do Projeto. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira-UNILAB, essas normas garantem que o curso esteja alinhado com os requisitos legais e educacionais, assegurando uma formação de qualidade para os futuros docentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química (Parecer CNE/CES nº 1.303, 6 nov. 2001; Resolução CNE/CES nº 8, 11 mar. 2002) descreve o perfil do egresso destacando a formação profissional com relação à: formação pessoal, à compreensão da Química, à busca de informação e a comunicação e expressão, ao Ensino de Química e com relação à profissão. (Projeto pedagógico do curso, 2020 p.27)

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) orienta-se por diretrizes que visam integrar teoria e prática, proporcionando ao estudante uma formação sólida e abrangente. Essa abordagem enfatiza o desenvolvimento de competências pedagógicas e científicas, preparando os futuros docentes para atuar de forma eficaz e inovadora no ensino. Ao promover a articulação entre os conhecimentos teóricos e a experiência prática, o PPC busca garantir que o licenciando adquira habilidades tanto no domínio do conteúdo quanto na aplicação de metodologias que favoreçam um ensino de qualidade.

O curso presencial de Química, habilitação em Licenciatura, foi estabelecido através da Resolução 04/2014/CONSUNI/UNILAB, de 07 de março de 2014, com base no processo 23282.000228/2014-90. Posteriormente, foi registrado no e-MEC sob o número 1292766. Possui uma carga horária total de 3725 horas, sendo 405 horas destinadas ao estágio supervisionado, que foi dividido em quatro fases: estágio supervisionado I, II, III e IV, Cada um com seus objetivos e cargas horaria, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 - Ementas das disciplinas de Estágio no PPC de 2020

Estágio Supervisionado I (90 h)
Estágio como campo de construção de conhecimento. Concepções e práticas de estágio curricular na formação de professores. A pesquisa como princípio formativo. A escola de ensino fundamental em movimento - diagnóstico da escola.

Projeto Pedagógico, organização e gestão escolar. A escola e as relações com os sujeitos educativos
Estágio Supervisionado II (90 h)
Profissionalidade e identidade docente no ensino fundamental. Narrativas de história de vida e profissão. Planejamento pedagógico ensino e avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar. A escola e a gestão da sala de aula. Iniciação à docência no ensino fundamental
Estágio Supervisionado III (105 h)
A escola de ensino médio em movimento - diagnóstico da escola. Projetos pedagógicos e ação educativa interdisciplinar. Iniciação à docência no ensino médio.
Estágio Supervisionado IV (120 h)
Profissionalidade e identidade docente no ensino médio. Narrativas de história de vida e profissão. Planejamento pedagógico ensino e avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar. A escola e a gestão da sala de aula. Docência no ensino médio

Fonte: quadro construído pela autora a partir do PPC- Versão 2020

Ainda de acordo com o PPC as principais atividades desenvolvidas pelos discentes no estágio são:

As atividades do Estágio Supervisionado consistem em: observação do dia-a-dia da sala de aula, do ambiente escolar; contempla o estabelecimento da parceria Universidade/Educação Básica, incluindo a relação licenciando, docente da IES e supervisor de estágio; acompanhamento/participação em atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação; prevê também a participação dos docentes da Educação Básica no processo de orientação/formação dos licenciando do curso. (Projeto pedagógico do curso, 2020 p.49)

Dessa forma, pode-se perceber que o estágio propõe ao estudante de licenciatura a realização de determinadas tarefas específicas, com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências necessárias para o exercício da profissão docente. Essas atividades e vivências contribuem para a construção da identidade docente, um processo essencial que se aprofunda a partir das reflexões sobre diferentes abordagens pedagógicas e das práticas realizadas durante a formação.

No tópico seguinte, *Construções da Identidade Docente Inicial a Partir das Tendências Pedagógicas*, será explorado como essas vivências contribuem para a formação de

uma identidade profissional sólida, que alia as teorias pedagógicas estudadas a uma prática crítica e contextualizada.

3.3 CONSTRUÇÕES DA IDENTIDADE DOCENTE INICIAL A PARTIR DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS.

Durante a formação inicial, a construção da identidade do docente é um processo complexo e dinâmico, caracterizado pela construção progressiva de sua identidade docente. Neste momento, os professores em formação começam a moldar sua perspectiva sobre a função do educador e seu método de ensino, unindo seus conhecimentos teóricos, vivências pessoais e práticas de ensino. Este processo, além de dominar os conteúdos a serem transmitidos, inclui o aprimoramento de competências socioemocionais e reflexivas, fundamentais para enfrentar os obstáculos e contextos escolares (Nóvoa, 1992).

Os saberes docentes são constituídos por uma combinação de conhecimentos teóricos, práticos e experienciais, que se articulam para orientar a prática pedagógica e a construção contínua da identidade profissional dos professores. Segundo Tardif (2014):

“Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências. Descrevemo-los sucintamente para, em seguida, abordar as relações que os professores estabelecem com esses saberes”. (Tardif, 2014, p. 37)

Ao longo desse processo, as tendências pedagógicas emergem como importantes orientações teóricas e metodológicas que influenciam a formação docente e a prática educativa. As abordagens construtivistas, por exemplo, centradas no desenvolvimento da autonomia do aluno, estimulam os professores em formação a promover ambientes de aprendizagem que valorizem o protagonismo discente e a construção ativa do conhecimento. Já a pedagogia crítica, inspirada nas ideias de Paulo Freire, incentiva a reflexão sobre o contexto social e cultural, desafiando os professores a adotarem uma postura transformadora em sala de aula. (Freire, 1996).

Essas tendências pedagógicas orientam o desenvolvimento das práticas docentes, tornando o professor não apenas um transmissor de conteúdo, mas um mediador do conhecimento. Garcia (1999). A conexão dos docentes com o saber ultrapassa a mera transmissão de informações já consolidadas; implica a combinação de várias formas de conhecimento, com as quais eles estabelecem variadas interações. A identidade de um docente é construída através de suas relações com colegas, estudantes e a comunidade escolar.

Valores pessoais, crenças sobre o ensino e o contexto social e cultural de um professor também contribuem para formar essa identidade. É fundamental que os licenciandos tenham oportunidades de pensar criticamente sobre sua prática durante a formação inicial. Isso ajudará a entender melhor os desafios e as responsabilidades que acompanham a profissão de professor, conforme destaca Pimenta (1999), ao enfatizar a importância da reflexão crítica na formação docente.

Assim, ao incorporar tendências pedagógicas como o construtivismo, a pedagogia crítica e a abordagem socioemocional, os futuros professores são preparados para enfrentar as complexidades da prática educativa e para atuar de forma mais eficaz em diversos contextos escolares. Esse preparo é ainda mais relevante no contexto multicultural da UNILAB, onde convivem alunos de diferentes origens, culturas e realidades educacionais.

No próximo tópico, será abordado as vivências culturais e pedagógicas de alunos estrangeiros, explorando como suas experiências contribuem para uma formação docente enriquecida e para a criação de práticas educativas mais inclusivas e adaptativas.

3.4 VIVÊNCIAS CULTURAIS E PEDAGÓGICAS DE ALUNOS ESTRANGEIROS

Os alunos estrangeiros de países lusófonos especialmente aqueles que fazem parte da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), trazem suas vivências culturais e pedagógicas de suas nações, enriquecendo a discussão com práticas que podem variar quanto à estrutura curricular, métodos de ensino ou até mesmo à interação com os estudantes, Candau, (2011). Essas diversidades não apenas ampliam o entendimento sobre diferentes abordagens educacionais, mas também promovem um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e colaborativo, permitindo que todos os envolvidos compartilhem e aprendam uns com os outros.

A interação entre estudantes de diferentes contextos culturais permite uma reflexão crítica sobre a educação, destacando a importância da construção de conhecimento como um processo que vai além da simples transmissão de informações (Freire, 1996). Freire ressalta que o aprendizado verdadeiro surge por meio de diálogos e da troca de experiências, fatores essenciais para que os estudantes não apenas absorvam conteúdos, mas desenvolvam uma consciência crítica sobre suas próprias realidades e contextos, possibilitando que atuem como agentes de transformação.

Com isso, a presença de alunos de diferentes contextos na UNILAB não apenas diversifica a experiência de aprendizagem, mas também enriquece a formação de um professor mais consciente e preparado para lidar com as múltiplas realidades que encontrará em sala de

aula. Essa consciência torna-se essencial em um mundo globalizado e interconectado, no qual a valorização das diferenças culturais e sociais é um pilar para uma educação inclusiva e significativa.

Diante desse cenário multicultural, no próximo tópico será explorado os impactos que a pandemia trouxe para o estágio supervisionado, bem como o papel crucial que as tecnologias educacionais desempenharam nesse contexto, auxiliando futuros professores a superarem os desafios do ensino remoto e híbrido.

3.5 IMPACTOS DA PANDEMIA NO ESTÁGIO E O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Antes da pandemia, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação limitava-se, em grande parte, a recursos auxiliares como projetores, materiais audiovisuais e, em algumas situações, plataformas de suporte, sem uma integração total nas práticas pedagógicas cotidianas (Almeida e Silva, 2019). Embora algumas escolas e universidades já utilizassem ferramentas digitais, como Google Classroom, para complementar suas atividades, o uso intensivo e diário dessas tecnologias não fazia parte da rotina pedagógica. O foco nas TICs era, geralmente, auxiliar em tarefas específicas, mas sem exigir dos docentes e alunos uma imersão tecnológica completa.

Com o início da pandemia da COVID-19, o cenário educacional transformou-se radicalmente, levando instituições a adotar o ensino remoto e híbrido para manter o processo de ensino-aprendizagem. Essa mudança emergente trouxe consigo novos desafios, especialmente no que tange à adaptação das práticas pedagógicas e à incorporação de tecnologias digitais, como o uso de plataformas Google Meet e Google Classroom, entre outras, como meio de assegurar o vínculo e a continuidade do aprendizado entre alunos e professores. Segundo Costa e Oliveira (2021), durante a pandemia, as TICs para suporte pedagógico transformaram a didática e a estrutura de ensino aplicada pelas instituições e pelos professores. Isso resultou na utilização de alguns aparelhos indispensáveis para levar a informação à comunidade escolar, tais como computadores de mesa, laptops, tablets e outros dispositivos.

Esses formatos de ensino exigiram dos futuros docentes uma rápida capacidade de adaptação, tanto ao uso de novas ferramentas tecnológicas quanto à reorganização de práticas pedagógicas que atendessem às necessidades dos alunos em um contexto de distanciamento social. Conforme Souza e Lima (2020), a transição emergencial para o ensino remoto impôs desafios significativos à formação docente, demandando que os professores reconfigurassem

suas metodologias e desenvolvessem novas competências tecnológicas para mediar o aprendizado de forma eficaz. Ao introduzir metodologias digitais, os estagiários precisaram compreender as particularidades do ambiente online e desenvolver habilidades para mediar o aprendizado de maneira eficiente, incentivando a participação e o engajamento dos estudantes.

Dessa forma, os autores Oliveira e Silva (2021) destacam que a experiência com o ensino remoto e híbrido se revelou fundamental para a formação inicial de professores, mostrando a importância de uma prática pedagógica flexível e inclusiva, capaz de responder aos desafios da era digital. Ao adaptar-se a essa nova realidade, os licenciandos desenvolveram não apenas habilidades técnicas, mas também uma postura crítica e reflexiva sobre o papel da tecnologia na educação, sendo melhor preparados para enfrentar futuras demandas e para contribuir para um ensino mais acessível e eficaz.

4. METODOLOGIA

Na metodologia desse estudo, foram analisadas as cartas pedagógicas de 12 licenciandos do curso de Licenciatura em Química da UNILAB, selecionados aleatoriamente a partir de um grupo de 18 estudantes, utilizando o site **sorteador.com.br**, durante o sorteio foi estabelecido que seriam selecionados de forma igualitária o número de estudantes estrangeiros e brasileiros, sendo válidos os primeiros números sorteados, seguindo o critério estabelecido. O grupo final foi composto por seis brasileiros e seis estrangeiros. Esses licenciandos participaram dos Estágios Supervisionados III e IV, realizados em escolas públicas de ensino médio da região do maciço de Baturité e cidades adjacentes.

Objetivando analisar os principais desafios enfrentados pelos discentes, foi adotado um estudo de natureza qualitativa, o que, segundo Jardim; Pereira (2009), possibilita ao pesquisador realizar descobertas até mesmo no que diz respeito aos próprios métodos e técnicas a serem utilizados. Esse enfoque metodológico qualitativo permite uma compreensão mais aprofundada das experiências dos estagiários, suas percepções sobre o estágio supervisionado e as dificuldades encontradas no contexto escolar, proporcionando um olhar crítico e reflexivo sobre a formação docente e as práticas pedagógicas adotadas.

Segundo Chaer; Diniz; Ribeiro. (2011), a escolha da técnica de pesquisa não se limita a uma única abordagem, mas sim à seleção da principal técnica a ser utilizada, uma vez que, no decorrer do trabalho, várias técnicas podem ser necessárias. Partindo desse princípio, o artigo utilizou a abordagem de pesquisa descritiva por meio da análise documental, com base em fontes primárias, ou seja, materiais produzidos pelo próprio autor. A pesquisa documental é uma metodologia amplamente utilizada para a investigação de fenômenos sociais, sendo aplicável tanto em contextos acadêmicos quanto em ferramentas de intervenção profissional (Souza; Giacomoni, 2021). A investigação foi dividida em duas partes conforme mostra o Quadro 02:

Quadro 2 – Divisão da investigação

Etapas da Investigação	Descrição
Análise de cartas pedagógicas	Estudo das cartas produzidas por estagiários relatando suas experiências durante os estágios supervisionados III e IV.

Levantamento bibliográfico	Busca e análise de materiais já publicados sobre o estágio supervisionado, com o objetivo de embasar a pesquisa e identificar as principais abordagens teóricas.
----------------------------	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora do trabalho

Para facilitar a análise comparativa, adotou-se um sistema de codificação. Os discentes do Estágio Supervisionado III foram identificados pelo número três, enquanto os do Estágio IV receberam o número quatro. Além disso, utilizou-se a letra "B" para os estagiários brasileiros e a letra "E" para os estrangeiros, resultando em identificações como "3B" para um estagiário brasileiro do Estágio III e "4E" para um estagiário estrangeiro do Estágio IV. Essa abordagem organizou os dados de forma eficiente e permitiu uma análise mais detalhada das particularidades das experiências dos diferentes grupos no contexto do estágio supervisionado.

O uso dessa metodologia possibilitou uma análise comparativa eficaz, destacando as diferentes formas de adaptação às tecnologias educacionais e as práticas pedagógicas durante a pandemia da Covid-19.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a publicação da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante o período de pandemia, alterando significativamente o cenário educacional brasileiro. Essa mudança trouxe desafios relacionados à adaptação tecnológica e metodológica, mas também oportunidades de inovação para a formação docente.

Ao analisar as cartas pedagógicas dos estagiários, é possível compreender com mais profundidade as percepções, os desafios enfrentados e as aprendizagens adquiridas durante essa transição. Pereira, Bortolai e Lima (2021) destacam que as narrativas presentes nas cartas pedagógicas promovem uma reflexão crítica sobre a prática docente, permitindo aos estagiários relacionar teoria e prática de maneira significativa. Além disso, a diversidade cultural e pedagógica entre os licenciandos, brasileiros e estrangeiros, revelou-se um elemento enriquecedor, permitindo uma troca de experiências que potencializou o processo formativo (Candau, 2011).

Além disso, a análise dessas cartas proporciona uma visão abrangente sobre as práticas pedagógicas em diferentes contextos. Os estagiários enfrentaram desafios como desigualdades educacionais e limitações tecnológicas, especialmente no ensino remoto. No caso dos estudantes de licenciatura em Química, essas dificuldades foram ainda mais evidentes, dada a necessidade de desenvolver estratégias para ensinar conteúdos práticos e abstratos em um ambiente virtual. Esse cenário reforça a importância de ajustar práticas pedagógicas às diversas realidades escolares, promovendo uma formação docente mais inclusiva e adaptativa.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Química da UNILAB, os estágios supervisionados são considerados essenciais na formação do futuro professor, pois proporcionam ao licenciando uma aproximação gradual com o ambiente escolar e a prática docente, integrando teoria e prática. Essa imersão, favorece o desenvolvimento de habilidades pedagógicas essenciais.

No Estágio Supervisionado (ES) III, os licenciandos atuam como observadores da prática docente nas salas de aula. Entretanto, com a pandemia de COVID-19, essa observação foi adaptada para o formato remoto. Os estagiários acompanharam as aulas por meio de plataformas digitais como o Google Meet, assistindo às videoaulas, e analisaram materiais pedagógicos disponibilizados pelos professores. Essa experiência, embora desafiadora, permitiu que os licenciandos observassem as práticas docentes em um contexto de ensino remoto, ampliando sua compreensão sobre o uso de tecnologias no processo educacional. Já o ES IV tem como objetivo aprimorar a prática docente por meio de regências em sala de aula,

permitindo que os estagiários desenvolvam e apliquem seus conhecimentos pedagógicos de forma mais ativa. Contudo, nem todos os estagiários conseguiram atuar presencialmente; alguns ministraram aulas de forma remota, enquanto outros tiveram a oportunidade de lecionar presencialmente, uma vez que o ensino estava sendo realizado de forma híbrida devido às restrições da pandemia.

6.1. Adaptação dos Estagiários ao Ensino Remoto

O ensino remoto emergencial, desencadeado pela pandemia da COVID-19, trouxe desafios significativos para os estagiários, tanto brasileiros quanto estrangeiros, que atualmente, na UNILAB existem alunos dos países de Angola, Moçambique e Guiné-Bissau. A partir da análise das cartas e relatos dos estudantes, observou-se que as adaptações exigiram resiliência, criatividade e um esforço coletivo para superar as limitações impostas pela falta de infraestrutura tecnológica e pela ausência do contato presencial.

Segundo Oliveira e Lima (2021), o ensino remoto emergencial foi implementado como uma solução temporária e necessária para evitar a interrupção do processo educacional, mas a transição expôs desigualdades no acesso às tecnologias. Isso se reflete no relato do estagiário 3B1: *“A questão da internet instável, pois antes não tínhamos essa preocupação tão grande em relação a isso, atualmente se não tivermos uma internet estável nós acabamos “perdendo” o momento de interação da aula, uma vez que a maioria das aulas são gravadas e disponibilizadas posteriormente, mas em contrapartida acabamos nos ausentando desse contato virtual de modo “ao vivo”.*

Essa limitação revelou-se particularmente desafiadora em contextos onde a formação prévia dos educadores não contemplava o uso intensivo de ferramentas digitais. Tal lacuna evidenciou não apenas a necessidade de uma maior preparação tecnológica, mas também a urgência de adaptação tanto para docentes quanto para alunos. Como destacam Barbosa, Paula e Santos (2022), 'O aprender e se adequar para atender ao novo cenário: essa passou a ser a realidade vivida pela maioria dos profissionais da educação'. Essa citação reforça que a pandemia acelerou uma mudança no paradigma educacional, demandando maior flexibilidade, criatividade e resiliência para lidar com as exigências tecnológicas e metodológicas do ensino remoto.

6.2. Impacto das Tecnologias Educacionais

Os relatos dos estudantes destacam como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) transformaram o cenário educacional, especialmente no contexto do

ensino remoto e híbrido. Os estagiários brasileiros relataram maior facilidade na utilização de metodologias ativas, em parte devido à maior diversidade de recursos pedagógicos disponíveis e à experiência prévia com o uso dessas tecnologias no ensino remoto. Por outro lado, os estagiários estrangeiros, oriundos de sistemas educacionais mais tradicionais, enfrentaram uma curva de adaptação mais longa ao incorporar ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas.

Como afirmou o estudante 4E3: *"No meu país, a abordagem é mais tradicional, e o uso de tecnologias em sala de aula ainda é muito limitado. Aqui, tive que aprender a integrar essas ferramentas de forma mais dinâmica, o que ampliou minha visão sobre como adaptar o ensino a diferentes contextos."* Esse relato evidencia como o estágio supervisionado também funciona como um espaço de intercâmbio cultural e pedagógico, permitindo aos licenciandos explorar e integrar práticas inovadoras que enriquecem sua formação.

Além disso, o estudante 4B5 enfatizou um ponto relevante sobre o uso das TICs: *"Hoje, com o uso ainda mais intenso das tecnologias, elas não são apenas ferramentas que propõem entretenimento, mas também instrumentos de trabalho. No entanto, é necessário estarmos cientes de que é preciso pôr limites ao uso dos dispositivos."* Essa reflexão reforça a importância de uma formação tecnológica que contemple não apenas o domínio técnico, mas também o desenvolvimento de uma postura crítica e ética em relação ao uso dessas ferramentas no ambiente escolar.

Essas diferenças refletem a relevância da formação tecnológica inicial na prática docente, corroborando Kenski (2012), que destaca que a adaptação ao uso de tecnologias está diretamente relacionada ao contexto prévio de formação e à disponibilidade de recursos. Nesse sentido, preparar os professores para o uso de TICs torna-se essencial em um cenário educacional cada vez mais tecnológico e dinâmico.

A fala do estudante 4B6 também reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à formação contínua dos docentes: *"É válido salientar que, a meu ver, também existe uma boa parte da responsabilidade sobre os órgãos educacionais competentes, pois a formação dos professores exige aperfeiçoamento contínuo, mas existem mínimas políticas públicas que auxiliam para essa formação."*

Investir na preparação tecnológica dos professores não apenas aprimora suas práticas pedagógicas, mas também promove uma educação mais equitativa e inclusiva. Essa formação possibilita que estudantes de diferentes contextos tenham acesso a metodologias modernas e adaptadas às suas realidades, potencializando a mediação pedagógica em ambientes de ensino cada vez mais complexos. Segundo Moran (2015) e Kenski (2012), as tecnologias

digitais são essenciais para inovar os processos educacionais, ampliar o alcance do ensino e construir um ambiente mais acessível e dinâmico.

6.3. Transição para o Ensino Híbrido

A implementação do modelo híbrido trouxe novos desafios e oportunidades para os estagiários, exigindo uma maior capacidade de planejamento e flexibilidade para integrar atividades presenciais e remotas. A experiência anterior no ensino remoto foi considerada uma vantagem significativa, como destacou o estagiário 3B2: *“Hoje em dia, é mais do que evidente que essas ferramentas são indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo neste período de pandemia, tanto para professores quanto para alunos.”*

Apesar dessa vantagem, o modelo híbrido também evidenciou desigualdades no engajamento dos alunos. Estagiários relataram que estudantes com dificuldades de acesso à tecnologia ou com baixa motivação frequentemente se desconectavam das aulas, tanto no formato presencial quanto virtual. Conforme Tapia (1999), compreender os comportamentos e as motivações dos alunos é fundamental para identificar fatores que influenciam a aprendizagem, especialmente em contextos híbridos, onde as dinâmicas são mais complexas.

Essa realidade reforçou a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas às particularidades dos grupos de alunos, como apontam Pimenta e Lima (2004), que destacam a importância de abordagens contextualizadas para atender às especificidades sociais e culturais dos estudantes. Estagiários observaram que, ao personalizar as práticas pedagógicas, foi possível promover um maior engajamento, mesmo em cenários de desigualdade tecnológica.

Para os estudantes estrangeiros, o contato com o modelo híbrido no Brasil foi particularmente transformador. Muitos relataram que essa vivência ampliou suas concepções sobre ensino e os incentivou a adotar uma postura mais reflexiva em relação às metodologias utilizadas em seus países de origem. Esse intercâmbio pedagógico destacou o valor de práticas inovadoras e flexíveis, capazes de integrar ferramentas digitais e métodos presenciais de maneira eficaz, promovendo uma formação docente mais adaptativa e crítica.

Dessa forma, a experiência com o ensino híbrido demonstrou não apenas as dificuldades inerentes à transição entre os dois formatos, mas também o potencial de transformação que essa modalidade oferece para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e responsivas às demandas contemporâneas da educação.

6.4. Trocas Culturais e Enriquecimento Pedagógico

Um ponto central da experiência dos estagiários foi o intercâmbio cultural entre brasileiros e estrangeiros, promovendo uma troca de saberes que ampliou as práticas

pedagógicas de todos os envolvidos. Enquanto os estudantes brasileiros, habituados a um sistema educacional mais dinâmico e diversificado, os estagiários estrangeiros enfrentaram um processo de adaptação mais gradual, marcado pela cautela.

Esse processo, entretanto, não se traduziu em limitações, mas em um aprendizado significativo. Muitos estrangeiros relataram como a vivência no Brasil os incentivou a repensar práticas tradicionais e a explorar o potencial das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas. Conforme destacou o estagiário 4E3: *"A experiência no Brasil me ensinou a explorar tecnologias como ferramentas pedagógicas que antes não eram parte da minha realidade. Isso não apenas diversificou minha prática, mas também mudou minha visão sobre o papel do professor em contextos mais tecnológicos"*.

A convivência e o compartilhamento de experiências entre os dois grupos reforçaram a importância de um ensino adaptativo e plural, essencial para a formação de docentes mais preparados para lidar com diferentes contextos escolares. Segundo Candau (2011), a convivência entre licenciandos de diferentes contextos socioculturais proporciona uma visão mais plural e enriquecedora do ensino. Essa diversidade fomenta a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, contribuindo para a formação de uma identidade docente adaptativa e inovadora.

O estágio supervisionado, portanto, foi um espaço que transcendeu barreiras culturais e metodológicas, promovendo a evolução de práticas pedagógicas mais inclusivas e diversificadas, capazes de atender às demandas de uma educação contemporânea e cada vez mais globalizada.

6.5. Observações e vivências dos estagiários no ensino remoto e híbrido

As observações pedagógicas desempenharam papel central na formação dos estagiários, especialmente em um cenário de transição para o ensino remoto e híbrido. Segundo Thomas Farrell (2005), a prática reflexiva por meio da observação é essencial para que o futuro professor desenvolva uma visão crítica sobre a dinâmica da sala de aula. Essa perspectiva foi especialmente desafiada no contexto da pandemia, onde muitos estagiários relataram dificuldades com a observação presencial. O relato do estagiário 4E1 exemplifica essa questão: *"toda a observação e acompanhamento de aulas ocorreram de forma remota pelas plataformas google meet e Google Classroom"*.

Esses desafios também influenciaram a maneira como os estagiários perceberam a relação com os alunos e a escolha de práticas pedagógicas. Por exemplo, o estagiário 4E2 destacou: *"A adaptação ao ensino remoto foi um grande desafio, tanto para os professores*

quanto para nós, alunos. Precisamos de muita criatividade e resiliência para manter o engajamento. As metodologias ativas e o uso de ferramentas que incentivam a interação em salas de aula virtuais foram fundamentais. Porém, o desinteresse de alguns alunos, tanto no remoto quanto no presencial, sempre foi uma dificuldade. Personalizar as práticas pedagógicas para atender melhor às necessidades dos alunos é crucial”.

A diversidade de abordagens pedagógicas adotadas reflete tanto a adaptação às modalidades de ensino quanto a influência dos contextos socioculturais na prática docente. Essa pluralidade é evidenciada no quadro 03, que resume as metodologias utilizadas e as reflexões dos estagiários durante o Estágio Supervisionado IV.

Quadro 3 - metodologias e reflexões dos estagiários nas modalidades remoto e híbrido.

Licenciando	Modalidade de regência	Recursos utilizados	Comentário sobre a experiência
Estrangeiro	Presencial	Livro didático, quadro branco, apagador e pincel	A regência proporcionou uma experiência enriquecedora e permitiu vivenciar a construção da identidade docente; enfrentou nervosismo inicial, mas se adaptou.
Estrangeiro	Presencial	Tecnologia da educação para apoio às atividades em sala	A regência permitiu o entendimento de que o aluno é um participante ativo no processo e reforçou a importância da adaptação dos professores as mudanças
Brasileiro	Remoto	Internet, gravações das aulas	Destacou a importância da internet estável para o ensino remoto e a ansiedade enfrentada durante as regências
Estrangeiro	Presencias	Quadro branco, pincel e apagador.	Notou interesse dos alunos, embora fizessem poucas perguntas; observou a importância do estágio para entender a dinâmica professor-aluno
Brasileiro	Presencial	Recursos próprios da escola	Demonstrou entusiasmos com o retorno ao ensino presencial e destacou a receptividade dos alunos

Estrangeiro	Presencial	Revisão de conteúdos com alunos	Observou o engajamento dos alunos nas revisões e eficácias da metodologia utilizada
Estrangeiro	Presencial	Material impresso para exercícios	Comparou a realidade de aula brasileira com a de angola, destacando semelhanças nas condições sociais
Estrangeiro	Assíncrono (vídeos gravados)	Software “ocam” para a gravação do vídeo	Observou a determinação dos alunos e a boa compreensão dos conteúdos
Brasileiro	Presencial	Slides e plano de aula	Notou a importância da docência e destacou a satisfação os alunos com a metodologia adotada
Brasileiro	Virtual	Aplicativo google meet	Experiência positiva com os estudantes, mesmo diante das dificuldades com o conteúdo de química
Brasileiro	Online	Google meet, Power point, slides e notebook	Sentiu-se ansiosa por ministrar ala sozinha e preocupada coma adaptação dos alunos.
Brasileiro	Remoto	Aula remota com slides ilustrativo e auto expositivos.	Aula participativa, alunos prestativos

Fonte: tabela criada pela autora do trabalho

A tabela acima demonstra como as metodologias adotadas variaram entre os contextos remoto, híbrido e presencial. Para os estagiários estrangeiros, a regência presencial ofereceu uma maior interação direta com os alunos, enquanto os brasileiros relataram os desafios emocionais de ministrar aulas online, como ansiedade e também por medo do acesso a internet ficar instável.

Como destaca Candau (2011), a convivência entre licenciandos de diferentes origens culturais e pedagógicas enriquece o processo formativo, permitindo uma troca de práticas e perspectivas que favorecem a construção de uma identidade docente mais adaptativa.

Por exemplo, estagiários estrangeiros oriundos de países com estruturas educacionais mais tradicionais relataram que o contato com as práticas pedagógicas brasileiras ampliou suas visões sobre o ensino e a integração de tecnologias em sala de aula.

Os relatos refletem como o estágio supervisionado proporcionou aos licenciandos não apenas a aplicação prática do conhecimento teórico, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais e reflexivas indispensáveis à prática docente. Essas vivências permitiram que os estagiários enfrentassem desafios como a ansiedade, a adaptação a novos formatos de ensino e a personalização das práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de seus alunos.

Como sintetiza Nóvoa (1992), "a formação docente não pode ser vista de forma isolada das condições sociais, culturais e econômicas nas quais os professores estão inseridos". Nesse sentido, o estágio supervisionado destacou-se como um espaço de aprendizado intercultural e troca de experiências, fundamental para a formação de professores sensíveis às diversidades e preparados para atuar em cenários educacionais dinâmicos e desafiadores.

Portanto, essa vivência dos estagiários nas três modalidades de ensino (presencial, remoto e híbrido) em um curto intervalo de tempo traz uma rica contribuição para a formação docente, mas também apresenta desafios únicos. Durante o estágio, eles experimentaram a aplicação da teoria em contextos completamente diferentes, que exigiram adaptações metodológicas e emocionais.

O ensino remoto, introduzido de forma emergencial durante a pandemia, desafiou futuros professores a reinventarem suas práticas (Barbosa; Paula; Santos, 2022). A falta de interação presencial e as dificuldades tecnológicas foram algumas das barreiras enfrentadas, mas também permitiram o desenvolvimento de novas competências, como a utilização de ferramentas digitais e o planejamento para ambientes virtuais. No ensino híbrido, os professores precisaram equilibrar a gestão de alunos presenciais e remotos simultaneamente, uma habilidade que reforçou a adaptabilidade docente. Por outro lado, o retorno ao ensino presencial recuperou a interação direta com os alunos, essencial para criar um vínculo pedagógico mais próximo e avaliar reações em tempo real, algo que o ensino remoto dificultava.

Essa experiência interdisciplinar é uma inovação na formação docente. Ao vivenciar essas três modalidades, os estagiários foram expostos a uma formação mais abrangente e contextualizada, que reflete a complexidade e as mudanças da educação atual. Estudos indicam que o estágio supervisionado desempenha papel central na construção de práticas reflexivas e críticas, pois é onde o futuro docente pode relacionar teoria e prática em cenários desafiadores e reais (Morais, 2021).

Esse trabalho integrar três modalidades e discute como elas moldam a formação docente. Essa abordagem destaca a importância de compreender a complexidade do papel do professor e as adaptações necessárias para lidar com diferentes cenários. Essa reflexão não apenas enriquece o debate acadêmico, mas também oferece compreensões valiosas para o aprimoramento da formação inicial de professores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado é uma etapa fundamental na formação inicial dos futuros professores, proporcionando um espaço de prática, reflexão e análise crítica das realidades educacionais. Através das observações, vivências e regências, os estagiários têm a oportunidade de construir uma identidade docente baseada não apenas no domínio dos conteúdos, mas também na adaptação de práticas pedagógicas às diferentes realidades sociais e culturais que encontram nas escolas.

O uso de ferramentas reflexivas, como as cartas pedagógicas, se mostrou crucial para o desenvolvimento desses futuros professores, incentivando uma postura crítica e investigativa em relação ao ambiente escolar e às interações entre alunos e professores. As experiências relatadas nos estágios supervisionados, tanto de estudantes brasileiros quanto de estrangeiros lusófonos, revelam como a diversidade dos sistemas educacionais e contextos socioculturais influencia a formação docente e a adoção de metodologias de ensino. Esse intercâmbio entre diferentes realidades pedagógicas contribui para uma visão mais ampla, plural e adaptativa do ensino.

A adaptação ao ensino remoto e híbrido durante a pandemia de COVID-19 apresentou desafios inéditos, tanto para docentes quanto para discentes. O uso de tecnologias e metodologias ativas tornou-se essencial para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, demandando maior flexibilidade e inovação por parte dos professores. Apesar de enfrentarem desafios semelhantes, os estagiários demonstraram abordagens distintas para lidar com essas questões, influenciadas por suas experiências culturais e sociais. Esse contexto evidenciou a importância de uma formação docente que seja, ao mesmo tempo, flexível e contextualizada.

Para concluir, e com base nos resultados e análises apresentados, é possível propor algumas melhorias relacionadas ao PPC (Projeto Pedagógico do Curso) de Licenciatura em Química e à formação dos licenciandos, especialmente no que diz respeito à integração de novas tecnologias e à adaptação às demandas contemporâneas do ensino.

Uma das sugestões seria a inclusão de disciplinas ou módulos específicos no PPC que abordem o uso pedagógico de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A abordagem poderia incluir ferramentas práticas como Google Meet, Google Classroom, plataformas de vídeo e metodologias ativas, preparando os licenciandos para atuar de forma mais confiante no ensino remoto e híbrido.

Por fim, considero que esse trabalho reforça a necessidade de uma formação docente adaptada à realidade tecnológica e plural do ensino contemporâneo. A pandemia

evidenciou a importância de um corpo docente preparado para lidar com ferramentas digitais e metodologias inovadoras, mas também sensível às diversidades culturais e sociais que compõem o ambiente escolar. Investir em um PPC mais integrado e atualizado, aliado à formação tecnológica contínua, pode não apenas melhorar a experiência dos estagiários, mas também transformar significativamente a prática docente no ensino de Química e em outras áreas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E.; SILVA, L. A. Tecnologias da informação e comunicação na educação: uma análise das práticas pré-pandemia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 2, p. 213-227, 2019.

BARBOSA, Renata de Faria; PAULA, Yara Aparecida de; SANTOS, Thais Cavalheri dos. Ensino remoto emergencial: desafios e estratégias. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 12, e036896, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.36896>.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 1 dez. 2024.

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, 18 mar. 2020. Seção 1, p. 39.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

COSTA, Mara Célia Rodrigues da; SANTIAGO, Márcia Tallia de Lima, SOUSA, Damião Sampaio de Márcia; BATISTA, Jean de Amorim; QUEIROZ, Zilvanir Fernandes de; MARTINS, Francisco Ranulfo. Reflexões de práticas docentes no contexto do estágio supervisionado envolvendo ensino de funções orgânicas oxigenadas. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.2016037>. Acesso 01 set, 2024.

COSTA, M.; LIMA, J. As tecnologias digitais e a mediação do ensino na pandemia. **Revista de Educação Contemporânea**, v. 7, n. 2, p. 34-50, 2019.

COSTA, Pablo Silveira; OLIVEIRA, Ana Liz Souto. A importância do uso das TICs antes e durante a pandemia do COVID-19: a visão dos professores de uma escola pública integral. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260098, 2021.

FARRELL, Thomas S. C. Critical incidents in ELT initial teacher training. **ELT Journal**, v. 62, n. 1, p. 3-10, jan. 2008. DOI: 10.193/elt/ccm072.

FERREIRA, M.; MARTINS, E.; GONÇALVES, K. O estágio supervisionado como espaço de reflexão sobre o exercício da docência em química no ensino médio. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 11–26, 2019. DOI: 10.31639/rbpf.v11i20.192. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/192>. Acesso em: 3 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, M. C. G.; PRADO, M. E. B. B. A formação docente e o uso das tecnologias digitais: desafios em diferentes realidades educativas. **Educação & Sociedade**, v. 41, n. 153, p. 1-18, 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

JARDIM, Anna Carolina Salgado; PEREIRA, Viviane Santos. Metodologia qualitativa: é possível adequar as técnicas de coleta de dados aos contextos vividos em campo? **Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural**, Porto Alegre, v. 3, p. 1-10, 30 jun. 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

LEITE, Eliana Alves Pereira; RIBEIRO, Emerson da Silva; LEITE, Kécio Gonçalves; ULIANA, Márcia Rosa. **Formação de profissionais da educação: alguns desafios e demandas**

da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Scielo**, [s. l.], 23 ago. 2018. DOI: 10.1590/ES010173302018183273. Acesso em: 3 set. 2024.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Narrativas e formação docente: a carta pedagógica como instrumento de reflexão**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LOPES, R. O., & LÜDKE, E. (2023). O estágio curricular supervisionado em formato remoto: aprendizagem e identidade docente. *Vivências*, 19(38), 187–207. Disponível para acesso em: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v19i38.763>

MINDAL, Clara Brener; GUÉRIOS, Etienne Cordeiro. Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 21-33, 2014. Disponível para acesso em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400003>

MORAIS, F. J. Formação docente em tempos de mudanças: desafios e inovações no ensino contemporâneo. **Educação em Perspectiva**, v. 15, n. 3, p. 25-40, 2021. Disponível em: <https://educperspectiva.ufjf.br>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. [s. l.], 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: set. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Guilherme Laranjeira Mendonça; LIMA, Hélio Guedelha de. Possibilidades e desafios no ensino remoto emergencial: opiniões de professores de escolas públicas na Baixada Santista. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 47, p. 107-122, 2021.

PEREIRA, Franklin Kaic Dutra; BORTOLAI, Michele Marcelo Silva; LIMA, Rafaela dos Santos. Para além do relatório: experiências de escrita no estágio em ensino de química. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 1, p. 183-206,

jan./abr. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v37n1/1678-166X-rbpae-37-1-0183.pdf>. Acesso em: nov. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: CORTEZ, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999.

Prestes Massena, E.; MESQUITA, N.; MACHADO Dorneles, A. ., MILARÉ, T. ., & HERNANDEZ Lindemann, R. . (2021). EDITORIAL: Dossiê: Estágio Supervisionado na Licenciatura em Química: diferentes olhares. **Educação Química En Punto De Vista**, 5(1), 1–4. Disponível em: <https://doi.org/10.30705/eqpv.v5i1.2904>

SILVA, M. A.; GAYDECZKA, B. (2024). IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LICENCIANDOS. In SciELO Preprints. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9210>. Acesso em 12 nov. 2024

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Cordeiro. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, p. 1-12, 2013. Disponível em: <https://alex.pro.br/estagio1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

SORTEADOR. Ferramenta online para sorteios e seleção aleatória. Disponível em: <https://sorteador.com.br>. Acesso em: 27 nov. 2024.

SOUZA, Larissa; GIACOMONI, Cristian. A importância da pesquisa documental na análise de fenômenos sociais. **Revista Educação e Sociedade**, v. 42, n. 153, p. 431-449, 2021.

SOUZA, João Carlos; LIMA, Rafael Tavares. Desafios do ensino remoto na formação docente em tempos de pandemia. [s. l.], 2020.

Souza, E. P. de. (2020). Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. Cadernos De Ciências Sociais Aplicadas, 17(30), p. 110-118. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>

TAPIA, Jesús Alonso. Contexto, motivação e aprendizagem. In: TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999. p. 11-61.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Química. Redenção: UNILAB, 2020. Disponível em: https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2021/01/PPC_Quimica_volume_X-aprovado.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química*. Redenção: UNILAB, 2020. Disponível em: <https://www.unilab.edu.br/ppc-quimica>. Acesso em: 29 nov. 2024.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação reflexiva de professores: ideias e práticas. *Educación XX1*, 2010, v. 13, n. 2, p. 33-50.