

A relação teoria e prática segundo futuros professores de física durante o estágio supervisionado no contexto pandêmico

The relationship between theory and practice according to future physics teachers during the supervised internship in the pandemic context

Jessica dos Reis Belíssimo^{1*}, Fabiano Willian Parma¹, Roberto Nardi²

¹Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube 2085 – CEP 17033-360 – Bauru, SP, Brasil.

²Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube 2085 – CEP 17033-360 – Bauru, SP, Brasil.

*E-mail: jessica.belissimo@unesp.br

Recibido el 15 de junio de 2021 | Aceptado el 1 de septiembre de 2021

Resumo

Por conta da crise sanitária causada pela pandemia da Covid 19, diversas medidas foram tomadas para evitar a propagação do vírus, dentre elas, a substituição das atividades educacionais presenciais por rotinas remotas e virtuais. Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo estudar as representações de futuros professores de Física acerca da relação teoria e prática, durante uma disciplina de Estágio Supervisionado, em modalidade remota, de uma universidade pública brasileira. A partir do referencial teórico e metodológico da Análise de Discurso de filiação francesa, foram analisados os discursos presentes nos relatórios produzidos pelos licenciandos, ao final do estágio. Os resultados revelam que é necessária uma maior aproximação da universidade e a escola, de forma que possibilite a imersão dos estagiários à realidade escolar, espaço natural para o desenvolvimento de suas práxis e, desta maneira, promova ambientes favoráveis para a reflexão e ação sobre o mundo e o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a profissão docente e seu papel na sociedade.

Palavras-chave: Formação inicial de professores de Física; Estágio supervisionado; Ensino remoto; Covid 19; Análise de discurso.

Abstract

Due to the crisis caused by the Covid 19 pandemic, several measures were taken to prevent spread of the virus, among them, the replacement of on-site educational activities by remote and virtual activities. In this sense, this work aims to study the representations of future physics teachers about the relationship between theory and practice, during a Supervised Internship discipline, in remote mode, of a Brazilian public university. Based on the theoretical and methodological framework of the Discourse Analysis of French affiliation, the speeches present in the reports produced by the undergraduates at the end of the internship were analyzed. The results reveal that a closer relationship between the university and the school is necessary, in order to allow the immersion of the interns in the school reality, a natural space for the development of their praxis and, in this way, promote favorable environments for reflection and action on the world and the development of critical thinking about the teaching profession and its role in society.

Keywords: Initial training of physics teachers; Supervised internship; Remote teaching; Covid-19; Discourse analysis.

I. INTRODUÇÃO

Em 2020 o mundo foi marcado pela emergência sanitária ocasionada pela pandemia da Covid-19, a qual afetou o cotidiano de todos os seres humanos de forma econômica, social e política. Para contê-la, foram recomendados o isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e o distanciamento social. No Brasil, uma série de ações de combate à pandemia foram realizadas, tais como o isolamento domiciliar, o distanciamento social e a priorização de atividades remotas, principalmente no setor educacional.

Na busca por minimizar o impacto da suspensão das aulas, o Conselho Nacional da Educação, por meio do parecer CNE/CP nº 05/2020, autorizou a substituição das aulas presenciais por atividades virtuais em meios digitais em todos os níveis de ensino. Levando em consideração tais recomendações, no estado de São Paulo um conjunto de medidas começou a ser implementado. Na educação básica foi criado o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMPS), que disponibiliza aulas gravadas em formato digital. Além disso, tais aulas também passaram a ser transmitidas por alguns canais abertos de televisão (TV Cultura Educação, TV Escola). No ensino superior, os pareceres do Conselho Estadual da Educação nº 109/2020 e 110/2020 trouxeram orientações sobre o desenvolvimento das atividades na modalidade de ensino remoto, dentre elas a readequação de todo o sistema formativo presencial para virtual, incluindo a flexibilização das atividades de estágios presenciais para remotos.

Neste cenário, ao pensar nos cursos de licenciatura, bem como nas disciplinas de Estágio de Regência (ER), na modalidade virtual, entende-se que tais adequações influenciam diretamente no desenvolvimento profissional docente, visto que o Estágio Supervisionado (ES) é vislumbrado por diversos pesquisadores da área (Pimenta e Lima, 2010; Salazar-López e Nardi, 2018; Zabalza, 2015) como um importante espaço para a formação inicial de professores, sendo compreendido como facilitador à mobilização de saberes docentes, à reflexão crítica e ao desenvolvimento da práxis docente. Esta última é compreendida, aqui, no sentido definido por Freire (2019, p. 52) como *“a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”*. Nesta perspectiva, Pimenta e Lima (2010, p. 45) apontam que é durante o ES no *“contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”*. Sendo assim, entende-se que o ES é de grande relevância na formação docente, principalmente, devido à aproximação do aluno ao ambiente escolar.

No âmbito de tais discussões, compreendendo o ES como um espaço de luta política e transformação da realidade, emerge a seguinte questão de pesquisa: Que representações são atribuídas por licenciandos em Física acerca da relação teoria e prática no contexto do ensino virtual?

A presente pesquisa foi desenvolvida no curso de Licenciatura em Física de uma universidade pública brasileira e contou com a participação de quatro licenciandos do último ano do curso, matriculados na disciplina de ES. O referencial teórico e metodológico utilizado foi a análise de discurso (AD) de filiação francesa, a qual tem como principal objetivo compreender como um objeto simbólico produz sentidos de acordo com os contextos históricos e sociais. A constituição do corpus da pesquisa ocorreu por meio dos relatórios entregues pelos licenciandos ao final da disciplina.

II. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

As discussões acerca do Estágio Supervisionado (ES), na área de formação de professores são inúmeras, oriundas dos contextos políticos, sociais, culturais e educacionais. Segundo Ghedin, Costa e Santos (2020), esta pluralidade ocasiona especulações sobre a formação inicial de professores realizadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), bem como sobre as orientações e práticas dos estágios. Sendo assim, salienta-se a importância de *“conhecer o processo formativo da docência e a concepção dada ao estágio nos países que compõem a América Latina.”* (Ghedin, Costa e Santos, 2020, p. 71). Nesta perspectiva, buscando contextualizar o presente estudo, serão evidenciadas algumas considerações sobre o ES dos cursos de formação inicial de professores ofertados pelas IES brasileiras e, os estudos teóricos sobre a temática.

No Brasil, os Estágios, bem como os cursos de licenciaturas, atualmente, são regulamentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vigente desde 2019, após a publicação do Parecer do Conselho Nacional da Educação nº 22/2019. A BNCC estabelece, dentre outras normativas, que a carga horária do curso de formação inicial seja de, no mínimo, 3200 horas, das quais 400 horas devem, obrigatoriamente, ser destinadas ao ES. Entre as justificativas para o direcionamento da carga horária ao ES, são evidenciados o *“reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e das práticas específicas da profissão”* e a *“articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente”* (Brasil, 2019, p. 13).

Sendo assim, o ES e as relações entre teoria e prática assumem uma posição de destaque no processo formativo dos futuros professores. Tal posição foi conquistada após anos de lutas travadas ao longo da história da Educação Brasileira, e possibilitou o estabelecimento de algumas das demandas consideradas importantes por estudiosos da área, visto que o ES na área de formação de professores, conforme defendido por diversos pesquisadores (Ghedin,

Costa e Santos, 2020; Jesus e Nardi, 2016, Pimenta e Lima, 2010), é um campo de conhecimento, facilitador da reflexão crítica e da articulação entre a teoria e a prática, promovendo o desenvolvimento da práxis docente.

No âmbito de tais discussões, Jesus e Nardi (2016) ressaltam que a forma como o ES ocorre está diretamente relacionada com o modelo formativo adotado pela IES e a compreensão entre a relação teoria e prática. Pimenta e Lima (2010) discutem sobre as problemáticas relacionadas ao reducionismo do ES às perspectivas da prática instrumental, ocasionadas, principalmente, pela separação entre teoria e prática, o que torna importante explicitar que o ES faz parte da articulação entre teoria e prática. Concordando com as autoras, Ghedin (2006, p. 133) argumenta que *“a teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana”*. Freire (2019) também traz discussões sobre a temática e argumenta que a teoria e a prática não podem ser *“mecanicamente”* desunidas. Sendo assim, evidencia-se a concepção de uma relação dialética entre teoria e prática, como um processo inseparável e que ocorre simultaneamente.

Na busca por uma formação inicial e um ES que compreendam a relação teoria e prática de forma interligada e interdependente, diversos pesquisadores (Freire, 2019; Ghedin, 2006; Pimenta, 2010) introduzem a discussão sobre o conceito de práxis. Tal conceito é definido por Freire (2019, p. 52) como *“a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”*, ao passo que Ghedin (2006, p. 133), em consonância, aponta que *“a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática”*. Ademais, segundo Pimenta (2010), a práxis é a ação humana, teórico-prática, de transformação da natureza e da sociedade.

Neste sentido, o ES assume um papel importante na formação inicial de professores na perspectiva da práxis, uma vez que, *“o estágio é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.”* (Pimenta e Lima, 2010, p. 45). Sob tal ótica, Leite, Ghedin e Almeida (2008) argumentam que o ES deve promover um processo formativo que possibilite ao licenciando compreender a complexidade da práxis docente, entendendo o professor como um ser histórico capaz de refletir criticamente sobre sua ação tomando como plano de fundo os contextos políticos, sociais e culturais relacionados à realidade escolar e a sociedade.

Sendo assim, aponta-se a necessidade de um ES que possibilite o pensamento crítico e que auxilie na formação de professores como intelectuais críticos, ou seja, que contribua para a compreensão do *“papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas”* (Giroux, 1997, p. 161).

De acordo com Pimenta e Lima (2010), o ES possibilita que os futuros professores aprendam a profissão docente ao transitar da universidade para a escola, uma vez que, é a partir desse movimento que os estagiários podem aprender com os professores de profissão saberes necessários à docência e compreender as relações que se estabelecem entre a educação, a cultura e a escola. Desta maneira, entende-se o ES como um campo do conhecimento constitutivo da docência na formação inicial, pois é por meio dele que ocorre a mediação reflexiva-crítica entre a universidade, a escola e a sociedade.

Sob tal cenário, ao pensar no desenvolvimento do ES no contexto de ensino remoto observa-se uma fragmentação da formação inicial e torna-se importante

... reconhecer os processos polifônicos de formação para a docência no tecido da cultura escolar, assim convocados à docência online e ao ensino remoto, como mais uma lente de nosso percurso formativo, no entendimento de que, dentre tantos desafios, o ensino remoto não é transposição do ensino presencial. (Souza e Ferreira, 2020, p. 16)

Portanto, diante deste contexto, a relação com os pares de formação (professor formador e professor supervisor) e as interações com os colegas estagiários e os alunos da educação básica precisam ser readequadas para o ambiente virtual, de forma que essas vivências possibilitem ao futuro professor refletir criticamente sobre o papel docente como ator de mudança e transformador da sociedade.

III. A ANÁLISE DE DISCURSO COMO REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Esta pesquisa é fundamentada pelo referencial teórico e metodológico da AD de filiação francesa, que tem como principal mentor o teórico Michel Pêcheux. No Brasil, os conceitos relacionados à AD têm sido discutidos por diversos pesquisadores, especialmente, pela professora e linguista Eni Orlandi.

Segundo Orlandi (2015), a AD, nesta perspectiva, se constitui a partir da articulação entre a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise e busca compreender como um objeto simbólico produz sentidos de acordo com os contextos históricos e sociais. A Linguística parte do pressuposto da não transparência da linguagem, mostrando que a relação entre linguagem, pensamento e mundo não é unívoca e direta. O Materialismo busca mediar a linguagem e a ideologia,

partindo da ideia de que há um mundo real na forma com que o homem faz história, no entanto, a história não lhe é transparente e neutra. E a Psicanálise discute sobre o sujeito e a linguagem, possibilitando a compreensão dos efeitos do simbólico e do histórico sobre o homem. Sendo assim, a AD

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (Orlandi, 2015, p. 18)

Sob tal contexto, a AD trabalha com a noção de discurso “que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a psicanálise” (Orlandi, 2015, p. 18). Desta forma, o discurso é vislumbrado como a mediação necessária entre o homem e a sua realidade, o que torna possível a produção de sentidos por meio da junção da língua com a história, não existindo controle sobre a forma que os indivíduos são afetados por ela. Portanto, o discurso é o efeito de sentido construído no processo de interlocução, como uma forma de materialização dos conflitos de caráter ideológico refletidos pelas manifestações das relações de forças e de relações de sentidos. Nas palavras de Pêcheux:

o discurso é, enquanto tal, da ordem da fala, na qual se manifesta a “liberdade do locutor”, ainda que, bem entendido, seja proveniente da língua enquanto sequência sintaticamente correta. Mas o mesmo discurso é tornado pelo sociólogo como uma parte de um mecanismo em funcionamento, isto é, como pertencente a um sistema de normas nem puramente individuais nem globalmente universais, mas que derivam da estrutura de uma ideologia política, correspondendo, pois, a um certo lugar no interior de uma formação social dada. (Pêcheux, 1997, p. 76-77)

Concordando com Pêcheux, Orlandi (2015, p. 13) salienta que a AD “procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Neste sentido, a AD permite problematizar as diferentes manifestações da linguagem, se preocupando com o processo de produção e para o que está além do produto. Todo discurso se produz por certas condições e é a partir delas que os processos de significações podem ser interpretados.

As condições de produção do discurso se constituem por meio de três fatores: relações de sentido, mecanismo de antecipação e relações de forças. As relações de sentidos explicam que não há discurso que não se relacione com outros, uma vez que, não há começo e final absoluto para o discurso. O mecanismo de antecipação leva em consideração que todo sujeito tem a capacidade de se colocar no lugar de seu interlocutor, numa tentativa de antecipar-se frente aos efeitos de sentidos que suas palavras produzem. E, por fim, as relações de forças partem do pressuposto de que o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz. (Orlandi, 2015)

Neste cenário, entende-se que as condições de produção englobam os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si e do outro e os contextos históricos e sociais e, portanto, torna-se fundamental para o desenvolvimento da pesquisa que o analista considere as condições de produção dos discursos e os sujeitos durante a constituição dos dados que serão analisados.

IV. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS

Os dados da pesquisa foram constituídos nas disciplinas intituladas “Estágio Curricular Supervisionado III” e “Estágio Curricular Supervisionado IV” no curso de licenciatura em Física de uma universidade pública brasileira. O curso estudado fica localizado no estado de São Paulo e foi fundado em 1969. Ao longo da história, o mesmo passou por inúmeras reestruturações atendendo as demandas da sociedade e das políticas educacionais. Atualmente, o curso é composto por disciplinas semestrais, dentre as quais as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) I, II, III e IV, ficam dispostas nos quatro últimos semestres, isto é, nos dois anos finais do curso.

O ECS I possibilita o primeiro retorno do licenciado à escola de educação básica, dessa vez não só como aluno, mas também com as primeiras impressões de um docente; o ECS II tem como objetivo que os licenciandos voltem às escolas direcionando suas observações para a realidade escolar e políticas educacionais; o ECS III prioriza que os licenciandos repensem sobre as ações pedagógicas em sala de aula, a partir da realidade escolar observada e, levando em consideração suas reflexões sobre o ambiente, planejem atividades de ensino para serem ministradas no ECS IV. Por fim, o ECS IV objetiva possibilitar que os futuros professores, ministrem as aulas planejadas por eles e reflitam criticamente sobre a profissão docente.

Os licenciandos participantes dessa pesquisa realizaram as duas primeiras disciplinas de ECS (I e II) no ano de 2019, antes do início da pandemia de Covid-19, na forma presencial. E os dois estágios seguintes (ECS III e IV) foram reestruturados e adaptados para o ensino remoto, com encontros periódicos virtuais por meio da plataforma Google

Meet e conforme orientação dos pareceres dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação (Brasil, 2020; São Paulo, 2020a; 2020b).

Nas reuniões virtuais de ECS III foram discutidas as experiências dos estágios anteriores e possibilidades, dúvidas e inquietações sobre a realização do estágio remoto. Entre as principais problemáticas elencadas pelos licenciandos estava o fato de que não conseguiam contato com as escolas de educação básica, visto que muitas estavam fechadas e com todos seus funcionários trabalhando de forma remota. Neste sentido, o docente formador, responsável pelas disciplinas de estágio na universidade, entrou em contato com dois professores de Física de escolas da educação básica que tinham parceria com a Universidade por meio de outros projetos. Após este contato, os professores da escola aceitaram receber os licenciandos, acompanhar as reuniões e orientar o desenvolvimento de atividades virtuais.

Com a parceria entre a universidade e a escola e com a orientação dos professores que compartilharam com os licenciandos suas experiências durante o ensino remoto, a realidade de seus alunos e as limitações e possibilidades, foi acordado quais atividades de regência seriam desenvolvidas pelos licenciandos na disciplina de ECS IV.

No total, 13 licenciandos participaram das disciplinas de ECS III e IV e optou-se pela divisão destes estagiários em seis grupos de duas ou três pessoas, as quais ficaram responsáveis pelo desenvolvimento de videoaulas de curta duração (20 a 30 minutos) disponibilizadas por meio da plataforma do Youtube, e de duas questões por grupo a partir de acesso via Google Forms. Dessa forma, cada grupo de licenciandos selecionou uma das seguintes temáticas: Mecânica, Astronomia, Termologia, Óptica, Eletricidade e Física Moderna e Contemporânea. Tanto as videoaulas quanto as questões foram encaminhadas pelos professores da educação básica aos seus alunos.

Todo o processo de elaboração das videoaulas e dos questionários foi discutido e refletido pelos professores supervisores e pelo professor formador. No final da disciplina de ECS IV, como forma de avaliação, foi solicitada aos licenciandos a produção de um relatório individual. Para tanto, foi disponibilizado um modelo de relatório que continha algumas questões orientadoras com o objetivo de incentivá-los a refletirem criticamente, embasados pela teoria, sobre suas atividades de docência durante o estágio.

Dos 13 licenciandos matriculados na disciplina, nove eram alunos do último ano e os outros quatro de anos anteriores, uma vez que, durante a pandemia, o curso retirou os pré-requisitos de todas disciplinas. Ademais, dos nove discentes de último ano, cinco já atuavam como professores substitutos na rede básica de ensino. Sendo assim, a presente pesquisa contou com a participação de quatro licenciandos do último ano do curso que tiveram sua primeira experiência de regência no contexto de ensino remoto.

No âmbito de tais discussões, entende-se que o percurso descrito se configura como as condições de produção dos discursos, as relações de forças e de sentidos, que se constituem na formulação dos relatórios finais, principal ferramenta utilizada para a constituição dos dados desta pesquisa.

V. O DISCURSO DOS LICENCIANDOS

Na elaboração dos relatórios, os licenciandos tinham liberdade para se aprofundar nas questões norteadoras o quanto quisessem. Nessa perspectiva, serão analisados os trechos dos discursos dos licenciandos sobre a relação teoria-prática e suas reflexões sobre sua formação docente durante o curso de licenciatura e as disciplinas de estágio em uma perspectiva auto avaliativa.

Os primeiros trechos discursivos analisados foram produzidos pelos licenciandos sobre o relacionamento teoria e prática. Além disso, é importante ressaltar que os nomes utilizados para cada participante são fictícios a fim de preservar suas identidades. A seguir, pode-se visualizar algumas unidades discursivas destes licenciandos:

TABELA I. Unidades discursivas dos licenciandos sobre a relação teoria e prática

<i>Participantes</i>	<i>Trechos discursivos</i>
Ana	A prática é muito importante, os estágios supervisionados estão presentes durante a formação inicial justamente para que a teoria seja aplicada a partir de uma prática que é supervisionada.
Valéria	...metodologias são completamente necessárias para relacionar os conteúdos teóricos que verificamos com as formas de apresentá-los na prática, além de possibilitar uma análise de progressão do graduando na análise de resumos e nos planos de aula desenvolvidos, para mim aluna de Licenciatura quanto mais matéria desde o início da formação voltadas para o Ensino, mais preparados estaremos ao final.
Célio	A teoria fundamenta a prática. Nesse sentido, as pesquisas na área de ensino de Ciências tornam-se de vital importância, pois, com elas, é possível fundamentar-se bem para o desenvolvimento das aulas.
Lúcio	A teoria fundamenta a prática e orienta potenciais reflexões nela e sobre ela, enquanto a prática propicia a aplicação da teoria e eventuais modificações ou adequações na mesma. Não há prática sem teoria, e nem teoria sem prática. É nesse sentido também que não é possível hierarquizar-las.

Os discursos de Ana e Valéria revelam o entendimento da relação teoria-prática de forma desarticulada. Ao dizerem: “a teoria seja aplicada a partir de uma prática” (Ana) e “...metodologias são completamente necessárias para relacionar os conteúdos teóricos que verificamos com as formas de apresentá-los na prática” (Valéria), as licenciandas evidenciam em sua materialidade discursiva a compreensão de que a teoria precede a prática, não entendendo a ação docente como atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente. Segundo Pimenta e Lima (2010), essa compreensão é comum, uma vez que traduz as posturas dicotômicas em que a teoria e prática são tratadas separadamente, gerando problemas na formação inicial de professores e no desenvolvimento da práxis docente.

Ana, ao escrever “os estágios supervisionados estão presentes durante a formação inicial justamente para que a teoria seja aplicada a partir de uma prática que é supervisionada”, elucida em seu discurso o entendimento de que as disciplinas de estágios supervisionados são as únicas responsáveis pelo relacionamento entre teoria e prática. Tal compreensão, de acordo com Pimenta e Lima (2010), é errônea, dado que em um curso de formação inicial todas as disciplinas que compõem o currículo são ao mesmo tempo teóricas e práticas. Ainda, segundo as autoras, essa concepção de que o estágio é uma atividade prática e as demais disciplinas teóricas acaba reduzindo o estágio à perspectiva da prática instrumental, expondo os problemas no curso de formação docente.

Ademais, no discurso de Valéria - “para mim aluna de Licenciatura quanto mais matéria desde o início da formação voltadas para o Ensino, mais preparados estaremos ao final” - é possível identificar os fatores que constituem as condições de produção do discurso. Por meio de mecanismo de antecipação a licencianda tenta produzir os efeitos de sentido que ela considera que seu interlocutor gostaria de ouvir, neste caso o professor formador, que é um dos responsáveis pelas disciplinas de ensino na instituição. No entanto, nesta tentativa de tentar atender as demandas que ela considera importante, a licencianda também deixa claro que considera que quanto mais disciplinas de ensino, mais preparada ela estaria para o exercício da docência. Tal entendimento, assim como o de Ana, revela algumas problemáticas relacionadas com o curso de Licenciatura estudado, uma vez que, segundo Pimenta e Lima (2010, p. 44), num curso de formação de professores, todas as disciplinas, inclusive as de conhecimentos específicos, “devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação”.

Os discursos de Célio e Lúcio sugerem que, diferente de Ana e Valéria, eles foram em busca de referenciais teóricos para sustentar seus dizeres, visto que são evidenciadas relações de sentido nas quais seus discursos se relacionam com outros institucionalizados por teóricos da educação estudados durante o curso de formação inicial. Célio, ao discorrer “A teoria fundamenta a prática”, e Lineu, ao dizer “Não há prática sem teoria, e nem teoria sem prática. É nesse sentido também que não é possível hierarquizar-las”, salientam suas compreensões de que a teoria e prática são processos indissociáveis e que ocorrem simultaneamente.

Somando-se a isso, ao refletir criticamente sobre sua formação inicial e sobre a disciplina de ECS IV, Célio produz o seguinte discurso:

Acredito que a maior lição tirada deste trabalho realizado no Estágio Supervisionado IV, foi em relação ao que oferecemos como professores quando somos retirados do nosso local rotineiro: a escola. Sinto um misto de improvisos e adaptações e a fraca relação que tivemos com os alunos. Devemos nos preocupar com as intenções dos líderes políticos que mais parecem serviços da classe dominante, pois o ensino remoto poderá se tornar uma realidade na educação básica quando a intenção é reduzir os investimentos na classe dos professores, afinal, bots digitais e vídeos gravados não reclamam e tampouco se mobilizam em greve. Não tenho nada contra ou a favor do ensino remoto, acredito que é um meio da nossa atualidade que oferece possibilidades e possui limitações, mas temos que nos atentar com as finalidades. (Célio)

Em seu discurso, o licenciando faz um movimento de reflexão crítica sobre seu papel enquanto professor e como participante de uma classe (a de professores). Ao refletir criticamente sobre a realidade da educação básica, levantando problematizações acerca do ensino remoto, Célio demonstra o desenvolvimento de uma consciência crítica indo ao encontro do modelo de professor como intelectual crítico. De acordo com Giroux (1997, p. 163), “os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças.” Além disso, o autor também salienta a importância de que os professores como intelectuais se manifestem contra as diversas injustiças (econômicas, políticas e sociais) dentro e fora da escola.

Segundo Freire (2019), a práxis é o pensar dos homens sobre a realidade e sobre suas ações para transformá-la. Sendo assim, é possível identificar na materialidade discursiva construída por Célio o desenvolvimento da práxis, visto que o mesmo reflete criticamente sobre a realidade e se coloca na posição de professor.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo buscou-se compreender as representações de futuros professores de Física acerca da relação teoria e prática durante o estágio supervisionado no contexto do ensino remoto. Ao analisar as produções discursivas, foi possível perceber que dois dos quatro licenciandos participantes da pesquisa revelam em suas representações a compreensão da relação teoria e prática de maneira desarticulada. Além disso, também apresentam o entendimento de que as disciplinas de ensino, dentre elas a de estágio supervisionado, são as únicas responsáveis pela formação para a atuação docente. Esses entendimentos demonstram problemáticas relacionadas com o curso de formação inicial estudado, uma vez que num curso de formação de professores todas as disciplinas devem ser teóricas e práticas, promovendo reflexões sobre o exercício da profissão. Tal problemática pode ser justificada a partir do fato de que o curso contempla duas modalidades de formação (bacharelado e licenciatura). Sendo assim, tanto licenciandos quanto bacharelados estudam as disciplinas específicas em comum e, por relações de forças, o bacharelado se sobrepõe ao curso de licenciatura em decorrência do status e poder adquiridos pelos professores formadores das disciplinas específicas, que são maioria no departamento do curso. Além disso, o conteudismo supervalorizado nestas disciplinas específicas dificilmente abrem espaços para a formação humana e emancipatória dos licenciandos.

Ademais, ao refletir sobre os dados da pesquisa, observou-se que nas produções discursivas de apenas um licenciando apareceram problematizações relacionadas aos contextos sociais que assolam o país, demonstrando o desenvolvimento do pensamento crítico e da práxis docente. Isto é justificado devido ao fato de que este aluno, diferente dos demais, realiza iniciação científica na área de ensino e, portanto, está imerso em mais discussões acerca do exercício da profissão docente. Por fim, conforme os resultados encontrados, entende-se que é necessária uma maior aproximação da universidade e a escola, de forma que possibilite a imersão dos estagiários à realidade escolar, espaço natural para o desenvolvimento de suas práxis e, desta maneira, promova ambientes favoráveis para a reflexão e ação sobre o mundo e o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a profissão docente e seu papel na sociedade.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/PROAP) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio ao desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

Brasil. (2019) Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº: 22/2019, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União.

Brasil. (2020) Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020, de 1 de junho de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União.

Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido* (71 ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Ghedin, E. (2006). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. Em Pimenta, S. G. e Ghedin, E. (org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. (4 ed.) (129-150) São Paulo: Cortez.

Ghedin, E., Costa, M. L. J. e Santos, P. M. (2020). Da formação inicial do professor ao estágio: os diferentes olhares sobre a produção científica na América Latina. *Revista Práxis Educacional*, 16(43), 69-91.
doi: 10.22481/rpe.v16i43.6838

Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Jesus, A. C. S. e Nardi, R. (2016). Imaginários de licenciandos em Física sobre a Educação de Jovens e Adultos e o ensino nessa modalidade. *Revista Ensaio*, 18(3), 51-71.

doi: 10.1590/1983-21172016180303

Orlandi, E. P. (2015). *Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos*. (12 ed.) Campinas: Pontes.

Pêcheux, M. (1997). Análise Automática do Discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. (3 ed.) (61-162). Campinas: Editora da Unicamp.

Pimenta, S. G. (2010). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* (9 ed.). São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G. e Lima, M. S. L. (2010). *Estágio e Docência*. (5 ed.). São Paulo: Cortez.

Salazar-López, T. I. e Nardi, R. (2018). Interpretando a mobilização de saberes docentes em uma futura professora de Física: um recorte sobre a concepção do experimento no ensino. Em Bastos, F. e Nardi, R. (org.). *Formação de professores para o ensino de Ciências Naturais e Matemática: aproximando teoria e prática*. (91-110) São Paulo: Escrituras.

São Paulo. (2020a) Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE 109/2020, de 15 de abril de 2020. Consulta da Unicamp que resulta em Orientações para Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, devido ao surto global da Covid-19. Diário Oficial de São Paulo.

São Paulo. (2020b) Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE 110/2020, de 15 de abril de 2020. Consulta da Unesp que resulta em Orientações para Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, devido ao surto global da Covid-19. Diário Oficial de São Paulo.

Souza, E. M. F. e Ferreira, L. G. (2020). Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia Covid 19. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1-20.
doi: 10.20952/revtee.v13i32.14290

Zabalza, M. A. (2015). *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez.