



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

SINARA ANTÔNIA FERREIRA PRADO

A Pandemia e o Estágio Supervisionado: os relatos dos orientadores no Instituto de Ciências Biológicas (ICB)

GOIÂNIA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

SINARA ANTÔNIA FERREIRA PRADO

3. Título do trabalho

A Pandemia e o Estágio Supervisionado: os relatos dos orientadores no Instituto de Ciências Biológicas (ICB)

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Sinara Antonia Ferreira Prado, Discente**, em 11/05/2023, às 08:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amone Inacia Alves, Professora do Magistério Superior**, em 11/05/2023, às 10:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3740854** e o código CRC **5DB7C6B5**.

SINARA ANTÔNIA FERREIRA PRADO

A Pandemia e o Estágio Supervisionado: os relatos dos orientadores no Instituto de Ciências Biológicas (ICB)

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: 'Trabalho, Educação e Movimentos Sociais'.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Amone Inácia Alves

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Prado, Sinara Antônia Ferreira Prado

A Pandemia e o Estágio Supervisionado: os relatos dos orientadores no Instituto de Ciências Biológicas (ICB) [manuscrito] / Sinara Antônia Ferreira Prado Prado. - 2023.

109 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Amone Inácia Alves.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2023.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, tabelas.

1. Educação. 2. Estágio Supervisionado. 3. Formação de professores. 4. Pandemia. 5. Professor Orientador. I. Alves, Amone Inácia, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº **22** da sessão de Defesa de Dissertação de **SINARA ANTÔNIA FERREIRA PRADO** que confere o título de **Mestra em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **vinte e oito dias do mês de abril de dois mil e vinte e três (28/04/2023)**, a partir das **09:00**, nas dependências da Faculdade de Educação da UFG, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada *"A Pandemia e o Estágio Supervisionado: os relatos dos orientadores no Instituto de Ciências Biológicas (ICB)"*. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof^ª. Dr^ª. **Amone Inacia Alves (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Rones de Deus Paranhos (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **Universidade de Brasília** - integrante titular interno e Prof^ª. Dr^ª. **Aline de Fátima Sales Silva (FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externa. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Prof^ª. Dr^ª. Amone Inacia Alves, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e oito dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Amone Inacia Alves,

Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos

Prof^ª. Dr^ª. Aline de Fátima Sales Silva

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Aline De Fátima Sales Silva, Professor do Magistério Superior**, em 28/04/2023, às 11:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rones De Deus Paranhos, Professor do Magistério Superior**, em 28/04/2023, às 14:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amone Inacia Alves, Professora do Magistério Superior**, em 04/05/2023, às 11:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3705345** e o código CRC **EA445E82**.

Referência: Processo nº 23070.021681/2023-16

SEI nº 3705345

AGRADECIMENTOS

Na caminhada para a realização desse sonho, o título de mestra, muitas pessoas me deram as mãos, ajudaram-me a enfrentar as dificuldades. De diferentes formas, cada pessoa que esteve comigo nesses dois últimos anos, seja de forma indireta ou direta fazem parte dessa conquista.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ser minha fortaleza e meu refúgio, por todas as vezes que escutou minhas preces e aliviou meu coração, por me amar apesar das minhas falhas e por colocar tantos anjos no meu caminho. O sentimento não poderia ser outro, gratidão; gratidão, gratidão.

Gratidão a minha família que sempre me apoiou e acreditou em mim, mesmo quando eu mesma não acreditava; e que compreendeu minha ausência nos fins de semana e nas festas. Aos meus pais que sempre me incentivaram e estiveram do meu lado, eles que são meu orgulho e a razão de eu estar aqui.

Gratidão ao meu marido, Claudimar, quem esteve comigo durante todo esse processo, acreditou na minha capacidade e me deu o silêncio e a tranquilidade quando eu precisei. Ao meu companheiro que, muitas vezes, me vê maior do que realmente sou.

Gratidão ao meu irmão, Abner. Ele me fez e faz ver a vida por uma ótica diferente, sempre me estendeu a mão, apoiou-me e, juntamente com minha cunhada e amiga Débora, incentivou-me a continuar. Por diversas vezes, ela foi meu braço direito e esquerdo e me ajudou com os textos, a leitura e os trabalhos das disciplinas; e, mesmo quando o desânimo batia, ela acreditou que daria certo.

Gratidão ao meu espírito de luz, minha orientadora linda: Amone Inácia, que aceitou essa empreitada no meio do caminho e sempre me acolheu. E, mesmo sem saber, foi minha calma e minha paz nos momentos de tempestade, trazendo leveza e alegria para essa caminhada.

Gratidão a minha família do Instituto de Ciências Biológicas, a todos que torceram por mim. Tantas vezes os colegas e amigos me davam dicas e sugestões para eu poder ter êxito, à equipe de trabalho da graduação e da pós-graduação; à diretoria, aos coordenadores e vice coordenadores que sempre entenderam minha ausência durante às aulas, e me acolhiam quando estava preocupada e nervosa.

Gratidão aos professores, os quais aceitaram participar das entrevistas, e foram tão solícitos com as respostas. A esses docentes participantes que me deram ideias de como conduzir o trabalho, sugestões de bibliografia e ferramentas as quais me auxiliaram na conclusão da pesquisa.

Gratidão ao meu amigo e companheiro de luta diária Samerson. Sempre me ajudou, apoiou-me e fez o possível para tornar mais leve essa caminhada. Muitas vezes, colaborou com o trabalho desenvolvido por mim e sempre se preocupou com o meu bem-estar, querendo saber se estava bem.

Gratidão à Universidade Federal de Goiás, à Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade do acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. A todos os técnicos, professores, colegas de mestrado, que participaram dessa trajetória comigo. Juntos partilhamos conhecimentos, discussões, bem como nossos sonhos, medos e anseios.

Gratidão aos membros das bancas de qualificação e defesa pelo zelo e carinho com a leitura do texto; e por fazerem parte desse momento de conquista pessoal e profissional.

Gratidão por todas as pedras e dificuldades. Porque foi por meio dos desafios que eu pude enxergar tantas mãos estendidas e tanto amor a minha volta. Encerro esse texto na certeza do meu desenvolvimento intelectual e profissional, mas, principalmente, do meu aprendizado pessoal.

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e ainda mais alegre ainda no meio da tristeza! Só assim de repente, na horinha em que se quer, de propósito — por coragem. Será? Era o que eu às vezes achava. Ao clarear do dia (JOÃO GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 293).

RESUMO

O presente trabalho resulta de uma pesquisa que foi desenvolvida desde agosto de 2021 até março de 2023, compondo a linha de pesquisa: 'Trabalho, Educação e Movimentos Sociais' do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). A dissertação recebe o título de **A Pandemia e o Estágio Supervisionado: os relatos dos orientadores no Instituto de Ciências Biológicas (ICB)** e registra a investigação acerca da implementação do ensino remoto na disciplina de 'Estágio Supervisionado' do curso de Ciências Biológicas da UFG durante a pandemia da Covid-19. Tendo como ponto de partida a percepção dos professores orientadores, a pergunta norteadora que guia este processo investigativo e criativo é: Como a implementação do Ensino Remoto Emergencial impactou na rotina acadêmica dos professores orientadores da disciplina de Estágio Curricular Obrigatório do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas? A investigação teve como objetivo principal: analisar qual foi o impacto e a dinâmica do ensino emergencial na disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, sob percepção dos professores orientadores, examinando o reflexo do ensino remoto durante a preparação e a execução da rotina de aulas ministradas nessa modalidade pelos professores orientadores. Do ponto de vista metodológico, para o desenvolvimento do trabalho escrito foi utilizada a abordagem qualitativa e as pesquisadoras se basearam em momentos históricos, acontecimentos e vivências. O método de pesquisa utilizado foi o estudo de caso, e o instrumento para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Por meio dos nossos estudos identificamos que a concepção de estágio supera a dicotomia entre teoria e prática, se trata de uma atividade de fundamentação teórica e conhecimento teórico, em diálogo, mas é constituída na experiência da realidade que se realiza com a práxis. O estágio é multifacetado e, na pandemia – quando as contradições se mostraram presentes – não tendo uma efetividade nos currículos, ele não se sustentou em relação a essas adversidades. Ou seja, muitas coisas se perderam no que diz respeito à finalidade da formação, aos papéis dos orientadores, e à relação do estágio com a escola. Neste sentido, a referente pesquisa trouxe reflexões que poderão influenciar em novos questionamentos e futuras práticas.

Palavras-chave: Educação; Estágio Supervisionado; Formação de professores; Pandemia, Professor Orientador

ABSTRACT

The present work results from a research that was carried out from August 2021 to March 2023, composing the line of research: 'Work, Education and Social Movements' of the Graduate Program in Education (PPGE) of the Faculty of Education (FE) from the Federal University of Goiás (UFG). The dissertation is entitled The Pandemia and the Supervised Internship: the reports of advisors at the Institute of Biological Sciences (ICB) and records the investigation into the implementation of remote teaching in the discipline 'Supervised Internship' of the Biological Sciences course at UFG during the Covid-19 pandemic. Taking as a starting point the perception of the guiding professors, the guiding question that guides this investigative and creative process is: How did the implementation of Emergency Remote Teaching impact on the academic routine of the guiding professors of the Mandatory Curricular Internship discipline of the Degree in Biological Sciences? The main objective of the investigation was: to analyze the impact and dynamics of emergency teaching in the discipline of Supervised Internship of the Degree in Biological Sciences, under the perception of the guiding professors, examining the reflection of remote teaching during the preparation and execution of the routine of classes taught in this modality by the guiding professors. From the methodological point of view, for the development of the written work, a qualitative approach was used and the researchers were based on historical moments, events and experiences. The research method used was the case study, and the instrument for data collection was the semi-structured interview. Through our studies we identified that the concept of internship overcomes the dichotomy between theory and practice, it is an activity of theoretical foundation and theoretical knowledge, in dialogue, but it is constituted in the experience of reality that is carried out with praxis. The internship is multifaceted and, in the pandemic – when contradictions were present – not having an effectiveness in the curricula, it did not sustain itself in relation to these adversities. That is, many things were lost with regard to the purpose of training, the roles of supervisors, and the relationship between the internship and the school. In this sense, the related research brought reflections that could influence new questions and future practice.

Keywords: Education, SupervisedInternship, Teacher Training, Pandemic, AdvisorTeacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1:	Decretos e Leis sobre o estágio nos anos 1930 e 1940	24
Quadro 2:	Artigos do estágio na Lei 6.494/1977	26
Quadro 3:	Primeiras normatizações sobre formação dos professores	28
Quadro 4:	Instituições promotoras do Estágio não-obrigatório	35
Quadro 5:	Trabalhos Encontrados no ENDIPE – 2018 e 2020	36
Quadro 6:	Trabalhos Encontrados no ENPEC – 2019 e 2021	41
Gráfico 1:	Cursos de Graduação e Pós-Graduação na UFG	50
Tabela 1:	Perfil e habilidade profissional dos egressos	53
Quadro 8:	Distribuição de Disciplinas e Ementas	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNC	Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CEPEC	Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura
CIAMB	Ciências Ambientais
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUNI	Conselho Universitário
CoPC	Comunidade de Prática Científica
CP	Conselho Pleno
CPCE	Campus Professora CinobelinaElvas
CTS	Ciência, a Tecnologia e a Sociedade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FE	Faculdade de Educação
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Piauí
LACES	Laboratório de Análises Clínicas e Ensino em Saúde
LECampo	Licenciatura em Educação do Campo
LDB	Lei de diretrizes e bases
MEC	Ministério da Educação e cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NC	Núcleo Comum
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NE	Núcleo Específico
NL	Núcleo Livre
PD	Proposta Pedagógica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGECM	Programa de Pós-graduação em Ciências e Matemática
PRAE	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PUC	Pontifícia Universidade Católica

REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RP	Residência Pedagógica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC's	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Lista de Ilustrações.....	08
Lista de Abreviaturas e Siglas	09
INTRODUÇÃO –	12
SEÇÃO 2 – A HISTÓRIA DO ESTÁGIO NO BRASIL: limites e contradições	24
2.1 O histórico da Formação de professores no Brasil	27
2.2. Modalidades de Estágio	33
2.3 O estágio em diferentes concepções, o trabalho e a formação do professor.....	35
2.4 O papel dos sujeitos no estágio.....	38
2.5 O Estágio Curricular nos Cursos de Ciências Biológicas nos trabalhos apresentados no ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (2018-2020).....	40
2.6 O Estágio Curricular no Curso de Ciências Biológicas nos trabalhos apresentados no ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (2019 - 2021).....	45
SEÇÃO 3 – A UFG	54
3.1. O Instituto de Ciências Biológicas na UFG	55
3.2. Licenciatura em Ciências Biológicas e o Estágio Curricular Obrigatório no Instituto de Ciências Biológicas da UFG	56
3.3. Ensino e aprendizado na prática durante o período de pandemia na UFG e ICB.....	60
SEÇÃO 4 – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES ORIENTADORES DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	68
4.1 Nas categorias identificação e formação profissional	69
4.2 Na categoria ‘Estágio Supervisionado’.....	70
4.3 À docência e a pandemia.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.	103
APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTÁGIO.	107

INTRODUÇÃO

Em novembro de 2013, após aprovação no concurso público para Técnico Administrativo em Educação, comecei a trabalhar na Coordenação de Graduação do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás (ICB/ UFG). Ainda me lembro do orgulho que senti no momento da posse, aquele instante consagrava não somente os dias de estudo e as aulas do curso preparatório, ia muito além, pois significava trabalhar em um curso no qual eu havia sido discente.

No período de 2000 a 2002 fui mais uma vestibulanda entre muitas, que passava as manhãs em cursinhos pré-vestibular. Vinda de escola pública, tinha o sonho de cursar Ciências Biológicas, porém, na época as opções eram a UFG, a Universidade Estadual de Goiás (UEG), a Faculdade Anhanguera e a Pontifícia Universidade Católica (PUC) – sendo as duas últimas instituições inviáveis pelo valor das mensalidades.

Nesse período, anterior ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹, a UFG² ofertava somente quinze vagas para Licenciatura em Ciências Biológicas, então, foram várias, tentativas até eu, finalmente, conseguir a aprovação na universidade, mas na UEG³. Dessa instituição que me acolheu, guardo boas lembranças, como a oportunidade de aprender com grandes mestres e doutores que, apesar das dificuldades estruturais, esforçavam-se para garantir a excelência do nosso aprendizado. Foram quatro anos intensos, de idas e vindas diárias, no trânsito entre Goiânia e Anápolis – onde é localizado o campus central da universidade.

Mas o sonho da UFG ainda era latente, então fiz estágio durante dois anos no ICB, resultando na pesquisa para minha monografia intitulada “A avaliação do

¹Esse programa foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007; e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 16 de nov. de 2022.

² Esse trabalho faz referência ao Campus da cidade de Goiânia da Universidade Federal de Goiás/UFG.

³Criada em 1999 pela Lei 13.456, a Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, é resultado do processo de transformação e incorporação de importantes instituições de ensino superior como a Universidade Estadual de Anápolis, a Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás e outras Instituições de ensino superior isoladas, mantidas pelo poder público. Disponível em: <https://www.ueg.br/conteudo/13645>. Acesso em: 16 de nov. de 2022.

impacto causado pela introdução de tanques-rede na comunidade zooplanctônica”. Na oportunidade, eu pude conhecer e usufruir de sua estrutura física e da produção intelectual daqueles que ali atuavam. A posteriori, no momento que entrei na UFG, não mais como estagiária, mas como servidora, não pude mensurar a alegria de pertencer à instituição.

Lotada no ICB, na Coordenação de Graduação, passei a conviver com os alunos dos cursos de: Ciências Biológicas, bacharelado e licenciatura⁴; Ecologia e Análise Ambiental; e Biomedicina. Ali, pude escutar seus anseios, suas dificuldades e seus sonhos... E, mais de uma vez, reconheci-me no discurso de cada um dos estudantes com quem pude conviver. Quando surgiu a oportunidade de realizar o mestrado, a primeira ideia para o projeto foi falar sobre aquela vivência, junto aos discentes e junto aos professores. Fiz várias perguntas a mim mesma as quais poderiam ser desdobradas em um projeto de pós-graduação, mas as lembranças da minha formação como licenciada, levaram-me a considerar o universo da licenciatura em Ciências Biológicas.

O que torna o curso de licenciatura tão único e especial? A partir dele formamos professores, que estão/estarão presentes na vida de diversos indivíduos desde a tenra idade. A licenciatura garante a formação de educadores os quais promovem o acesso às grandes descobertas. É, portanto, através desses profissionais que vislumbramos a possibilidade de um futuro com mais ciência, pois, o conhecimento é construído e desconstruído continuamente.

Como mestranda, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), vinculada à Faculdade de Educação (FE) da UFG, integrando a linha de pesquisa ‘Trabalho, Educação e Movimentos Sociais’, iniciei minhas aulas em agosto de 2021 e no mês de abril de 2022 concluí minhas disciplinas. Estas, serviram como norteadoras de base teórica para minhas indagações acerca de uma formação crítica e reflexiva, não somente pelas horas de discussões, mas também pelas leituras provocativas que por diversas vezes me descortinaram vivências e conceitos.

⁴ “O substantivo feminino “licenciatura” (do latim, licere, ou seja, “ter permissão, estar lícito e, portanto, estar livre para a execução”), como o próprio nome sugere, significa “que tem licença”. Dessa maneira, a licenciatura trata-se de uma licença concedida pelo Estado para o exercício legal da profissão docente na educação básica no Brasil” (DINIZ-PEREIRA, FLORES & FERNANDES, 2021, p. 2).

Diante de tantas perguntas e descobertas decidi, juntamente com minha orientadora, estudar o Estágio Supervisionado, sua dinâmica em meio a discussões do contexto indissociável de prática e teoria. E, além disso, buscamos conhecer e entender a realidade do estágio sob a ótica do professor orientador, aquele que acompanha o discente universitário nos primeiros passos dentro da difícil arte de ensinar.

E entre as alegrias e os desafios, fomos surpreendidas pela pandemia. E, diante dessa nova realidade, adequamos o objeto de pesquisa, decidindo-nos por conhecer qual a visão do professor orientador do Estágio Supervisionado nesse contexto imposto sobre sua atividade docente.

A Covid -19, doença causada pelo SARS-CoV-2⁵, foi detectada pela primeira vez em novembro de 2019 na China, em uma província de Hubei. A partir daí, iniciaram-se as notícias, remetendo ao aumento do número de casos em escala territorial e de óbitos, o que levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a decretar a situação de Pandemia em 11 de março de 2020. De acordo com o então diretor da OMS, com os níveis alarmantes de disseminação e contaminação em nível mundial pelo coronavírus e, a COVID-19 poderia ser caracterizada como uma pandemia (OPAS, 2022).

Fomos surpreendidos por um vírus, cuja letalidade provocou uma mudança na economia, na política e na saúde mundial, de modo que a dinâmica social foi alterada. Somente no Brasil foram registrados mais de seiscentos mil óbitos. “Uma pandemia não tem um impacto restrito à questão sanitária, mas também tem consequências importantes para política, economia, relações sociais e meio ambiente” (NETO, 2020, p.3).

A ordem era o isolamento social como uma forma de restringir o contato entre as pessoas e, com isso, evitar a contaminação pelo vírus e o avanço da doença. “Trata-se, de uma forma de combate à proliferação da pandemia e não

⁵ A ICTV anunciou “síndrome respiratória aguda grave coronavírus 2 (SARS-CoV-2)” como o nome do novo vírus em 11 de fevereiro de 2020. Esse nome foi escolhido porque o vírus está geneticamente relacionado ao coronavírus responsável pelo surto de SARS de 2003. Embora relacionados, os dois vírus são diferentes. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline#!>. Acesso em 2 de mar. de 2023.

propriamente de um modo efetivo de resolver em definitivo o problema “(MONTEIRO, 2020, p.26).

Uma das estratégias para que o confinamento fosse bem-sucedido em todo o mundo foi a suspensão das atividades educacionais em todos os níveis – da educação básica à pós-graduação (PRETTO, BONILLA & SENA, 2020). Nas instituições brasileiras de ensino não poderia ser diferente: algumas fecharam; e outras se adaptaram e, com o uso de novas tecnologias, as aulas passaram a ser na modalidade remota⁶. Esta, respaldada pela portaria nº 343/2020 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, durante o período pandêmico.

No caso da UFG, o calendário acadêmico foi suspenso em março através da Resolução nº 18/2020 do Conselho Universitário (CONSUNI). E, após meses em suspensão, o calendário acadêmico da graduação na UFG, foi retomado em agosto de 2020, adotando o modo remoto para algumas atividades acadêmicas.

As afetações experienciadas pela educação pública no decurso da pandemia no Brasil são irreversíveis. Sendo assim, “Conseqüentemente, a educação brasileira escancarou ainda mais o cenário das desigualdades nos ambientes escolares” (BERINO & SANDIM, 2022, p.3). E, neste contexto, “a urgência em se buscar soluções para as dificuldades surgidas em decorrência da doença, principalmente no campo educacional, revelou muitas de suas fraquezas, entre elas, o acesso a informações” (OLIVEIRA, 2020, p. 78).

Na UFG esbarramos na falta de verba para adquirir equipamentos que viabilizassem essa prática. Especialmente quando pensamos no discente vivendo nesse cenário – considerando que boa parte dos estudantes da UFG é de baixa renda – a realidade era de: falta de computador; acesso à internet; alimento em casa; apoio financeiro e psicológico. O desafio, portanto, não se localizou apenas na transposição de metodologias de ensino do formato

⁶ “O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações. A lógica que predomina é a do controle, tudo o que é concebido e disponibilizado é registrado, gravado e pode ser acessado e revisto posteriormente” (MOREIRA & SCHLEMMER, 2020, p. 8).

presencial para o formato remoto. “A UFG, sensível à condição de vulnerabilidade dos discentes, construiu um conjunto de políticas só possíveis de serem realizadas por conta de sua natureza pública e democrática” (ARRAIS, 2022, p.11).

E seguindo as orientações da Resolução CONSUNI nº 22/2020, readequou-se a forma de ensino, baseado em levantamentos das condições dos discentes e docentes. Passou-se da modalidade predominantemente presencial para a modalidade chamada de Ensino Remoto Emergencial (ERE), a qual se configura como uma modalidade de ensino ou aula à distância, utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) – videoaulas, softwares, podcasts e recursos de leitura digital etc. – para possibilitar que as aulas ocorressem mesmo com o distanciamento social e geográfico de professores e estudantes.

Surgiu a necessidade de se repensar o espaço da escola, o lugar da aula e a atribuição de tarefas a serem desenvolvidas. Além disso, agudizaram as desigualdades escolares tributárias das desigualdades sociais com a grande quantidade de estudantes que não puderam estudar em razão da ausência de computadores, celulares ou até mesmo de acesso à internet, para o acompanhamento remoto das atividades escolares (ALVES, FERRAZ & PRUDENTE, 2020, p. 390).

Dentre as ações utilizadas pela UFG, a fim de promover inclusão e isonomia do ensino no período pandêmico, podemos citar: empréstimos e doação de equipamentos de informática e celulares pelas unidades acadêmicas e pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE); ajuda de custo para o plano de internet; distribuição de *chips* para celulares; além de orientação e acompanhamento da implementação do ensino remoto na instituição.

A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a Diretoria de Acompanhamento e Desenvolvimento de Pessoas (DAD) da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROPESSOAS), a Secretaria de Tecnologia e Informação (SETI) e o Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR) auxiliarão as unidades acadêmicas com orientação ou capacitação do quadro docente, técnico-administrativo e discente para o uso das TDIC em seus cursos e atividades, quando necessário, e fará, junto às demais Pró-Reitorias e ao Grupo de Trabalho instituído pela Portaria UFG nº 1210 de 2020, o acompanhamento e aprimoramento dessa modalidade emergencial de ensino na Instituição (CONSUNI nº 22/2020, p.2).

E, diante desse cenário imposto para a manutenção das atividades na área da educação, qual seria a alternativa para assegurar a dinâmica e

consolidação da disciplina Estágio Curricular Obrigatório? Naquele momento, entendeu-se que seria observando seus preceitos e considerando sua relevância para a formação profissional. E, especificamente no caso dos cursos de licenciatura, “à luz de estratégias que considerem as atividades formativas do ensino remoto, tanto já integrantes ao currículo do curso, ou propostas a partir da necessidade de replanejamento advinda da pandemia” (SOUZA, 2020, p. 3).

De acordo com a Resolução CEPEC nº 1539R, o estágio curricular: “é uma atividade privilegiada de diálogo crítico com a realidade, que favorece a articulação ensino-pesquisa extensão, sendo um espaço formativo e de sensibilização dos estudantes para o exercício da docência [...]” (CEPEC, 2019, p.2). Essa atividade curricular deve levar em consideração os valores éticos do profissional da área durante sua prática. Tal prática o aproximará dos contextos vividos em sala de aula, favorecendo a reflexão sobre: a realidade, a aquisição da autonomia intelectual e o desenvolvimento de habilidades inerentes à profissão docente.

Os sujeitos envolvidos diretamente na preparação e realização das atividades propostas pelo Estágio Curricular são: acadêmicos estagiários, professores orientadores e coordenadores de estágio. E dentro das escolas-campo, lócus de atuação dos estudantes de licenciatura, participam desse processo o professor supervisor, a equipe pedagógica e os demais professores.

Para garantir que o Estágio Curricular cumpra o seu objetivo de contribuir com a formação teórico crítica dos acadêmicos, é imprescindível que todos os envolvidos no processo tenham claro suas atribuições, desempenhando seus papéis de maneira responsável em cada etapa do EC, em conformidade com a Resolução CEPEC/UFG Nº 1122 Art. 25 (CEPEC 1527, 2017, p. 60).

É sabido que o Estágio tem essa finalidade supracitada, pensada para o formato presencial; e era esperado, portanto, que ele também conseguisse atingir o seu objetivo, mesmo estando em uma modalidade remota. Desse modo, ainda que nas condições adversas, o estágio ocorreu apesar das dificuldades dos profissionais, tais como: a falta de acesso às novas tecnologias; as novas formas de ensinar pelos ambientes digitais; manutenção da concentração dos discentes nas atividades remotas, assegurando a atenção dos alunos, que não

se encontravam no mesmo espaço físico do professor e o uso das ferramentas tecnológicas durante o desenvolvimento das atividades virtuais.

O maior desafio na condução das aulas foi a ausência de contato visual e a compreensão da linguagem corporal, aspecto muito valorizado nos encontros presenciais. Essa dificuldade se deu por questões de conexão de internet, por opção de alguns estagiários que se sentiam expostos ao abrir a câmera, outros por estarem com familiares em casa e no mesmo cômodo, além de motivos variados [...] cabe mais uma vez acrescentar que a pandemia ofereceu obstáculos à ação docente. Ao mesmo tempo em que o estágio buscou conhecer e problematizar as diferentes realidades das escolas, a reduzida presença e participação de estudantes interferiu na realização da diagnose, para compreender a escola naquele momento, e conseqüente a estruturação de um projeto de intervenção (VILELA, MENDES & PEREIRA, 2022, p. 47 e p.50).

Nesse contexto, em abril de 2022, o semestre letivo correspondente a 2021/2 foi finalizado, completando quatro semestres letivos na modalidade ERE. A disciplina de Estágio Curricular Obrigatório, para os cursos de Licenciatura, ocorreu por meio de atividades síncronas e assíncronas⁷, e é nesse espaço de interação e construção dos saberes que se deu a formação do profissional docente. No momento do curso em que a teoria deveria interagir com a pesquisa e com a prática, houve a implementação do ensino remoto, alterando assim tanto a dinâmica de socialização e quanto a discussão das experiências vividas com os envolvidos.

Nessa vertente, de acordo com relatos da Coordenação de Estágio do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em um primeiro momento o Núcleo Docente Estruturante (NDE) decidiu que seriam ofertados somente os Estágios 1⁸ e 2⁹ devido a viabilidade de execução das tarefas previstas. Porém, os discentes se organizaram e, através de documentos, solicitaram a oferta do

⁷ Entende-se como momento síncrono os encontros em plataformas de videoconferência, com pessoas online ao mesmo tempo, o espaço que se torna diferente. E como assíncrono, a movimentação nas plataformas escolhidas para o trabalho pedagógico em diferentes momentos. Aqui espaço e tempo se tornam outros, de acordo com cada sujeito (OLIVEIRA, 2022, p.96).

⁸ Ementa do Estágio Supervisionado 1: Formação e atuação profissional do professor de ciências/biologia na Educação Básica. Estudo sobre e organização da escola parceira de estágio. Problematização da realidade escolar. Elaboração e socialização do projeto de pesquisa/intervenção junto aos envolvidos no estágio (CEPEC 1527, 2017, p.22).

⁹ Ementa do Estágio Supervisionado 2: Execução e análise do projeto de pesquisa/intervenção na escola parceira. Elaboração do relatório de estágio e socialização/discussão dos resultados junto aos atores envolvidos. (CEPEC 1527, 2017, p.22).

Estágio 3¹⁰, pois muitos eram formandos e precisavam dessa disciplina para concluir a graduação. Então, para atendê-los, iniciou-se uma sequência de diálogos com a escola-campo, tendo como objetivo conhecer e alinhar as práticas das escolas-campo e a forma como os estudantes da graduação poderiam atuar naquele cenário.

O acompanhamento dos professores orientadores nesse período aconteceu de forma integral e constante, na tentativa de contornar as dificuldades de cada processo que estava em formação tanto nas escolas-campo, quanto na UFG. Segundo os autores Marcos Vinícius Vilela, Michel Mendes e Zilene Pereira (2022, p.38), para minimizar os impactos do distanciamento físico causado pela pandemia no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem foi necessária uma cooperação mútua entre a universidade e a escola-campo “oportunizando uma experiência com a práxis docente em uma perspectiva inédita, desafiadora e, quiçá, emancipadora”.

Importante salientar que a polissemia vinculada ao conceito de estágio e os impactos da pandemia levaram a maximização da precarização do trabalho docente abordada nesse trabalho.

Este estudo indica que está em curso uma precarização de novo tipo do trabalho docente em meio às metamorfoses do campo educacional que vêm constituindo: i) o precariado professoral, sendo este um novo contingente do professorado, cujas relações de trabalho estão mais próximas do trabalho por tempo indeterminado e intermitente, modalidades que não param de se expandir; ii) o professorado estável-formal, constituído por professores concursados que passam por diversas formas de precarização; e iii) o professorado subjetivamente adaptado, cuja (con)formação é almejada pelo empresariado, agravando o quadro de expropriação do trabalho docente.(SILVA, 2018,p.8)

Partindo do contexto pandêmico e pensando nesses sujeitos o problema de pesquisa que norteou este estudo é: Como a implementação do Ensino Remoto Emergencial impactou a rotina acadêmica dos professores orientadores da disciplina de Estágio Curricular Obrigatório do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFG?

¹⁰ Ementa do Estágio Supervisionado 3: Fragmentação do conhecimento e sua relação com a escola. Elaboração e desenvolvimento de estratégias para o ensino de ciências/biologia na Educação Básica a partir dos estatutos do conhecimento biológico (Ontológico, Histórico-Social, Epistemológico e Conceitual). Problematização e análise da prática docente em ciências. Elaboração do relatório de estágio e socialização/discussão dos resultados com os atores envolvidos (CEPEC 1527, 2017, p.22).

A partir dessa pergunta, o objetivo proposto deste trabalho foi analisar qual o impacto e a dinâmica do ensino remoto emergencial na disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Goiás, sob a percepção do professor orientador, além de examinar o reflexo do ensino remoto durante a preparação e execução da rotina de aulas ministradas pelo professor orientador nessa modalidade à distância.

Para atingir esse objetivo foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa na qual as pesquisadoras – orientanda e orientadora basearam-se em históricos, acontecimentos, vivências orientadas para a consequência desses fatos, sempre focadas no problema. O caminho metodológico também seguiu os princípios da pesquisa qualitativa, permitindo que as pesquisadoras – a partir de investigações, coleta de dados e análise – fizessem alegações do conhecimento baseado em perspectivas construtivas. Assim, puderam considerar os múltiplos significados das experiências individuais, significados sociais e historicamente construídos,

principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados (CRESWELL, 2007, p. 35).

De acordo com as autoras Robert Bogdan e SariBiklen (1994), a investigação qualitativa se caracteriza por ser descritiva e as informações são obtidas através de palavras ou imagens. Os investigadores são os principais responsáveis pela coleta de dados e podem descrever de forma narrativa os dados e fatos encontrados.

O método de pesquisa utilizado nesse trabalho foi estudo de caso, devido à natureza do objeto investigado. Para Robert Yin (2001), o estudo de caso representa a estratégia preferida quando: se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’; o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos; o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

É a observação detalhada de um indivíduo; de documentos específicos; um contexto ou mesmo um acontecimento contemporâneo. Entende-se que não podemos manipular comportamentos relevantes e a principal diferença desse método é a capacidade do pesquisador de lidar com uma ampla variedade de evidências, além daquelas geralmente disponibilizadas em um estudo histórico convencional (YIN, 2001).

O instrumento para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. De acordo com Robert Bogdan e Sari Biklen (1994, p.135) “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” através desse instrumento.

A entrevista será uma técnica adequada para o conhecimento geral do contexto social em estudo; seu caráter interativo permite a captação imediata e corrente da informação desejada, aprofundando pontos levantados por outras técnicas de coleta, além de permitir o conhecimento do ponto de vista do entrevistado (HORA, 1994, p. 25).

A entrevista foi realizada, via aplicativo de conversa *WhatsApp* e presencialmente, com os professores orientadores da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Ciências Biológicas do ICB/ UFG. A partir daí, discutimos o estágio dentro do contexto pandêmico. Além da pesquisa de documentos legais e informações, a pesquisa documental é uma das formas de coleta de dados em relação a documentos, escritos ou não, denominados fontes primárias. “Assim, documento é uma fonte de dados, fixada materialmente e suscetível de ser utilizada para consulta, estudo ou prova” (SOARES, 2011, p. 3).

Os professores entrevistados foram selecionados seguindo o seguinte critério: deveriam ser professores que tenham sido orientadores em uma das disciplinas de ‘Estágio Supervisionado I, II e/ou III’ do Curso de Ciências Biológicas durante o período pandêmico – ou seja, 2020/1 a 2021/2; e que aceitassem o convite participar da pesquisa.

A princípio, seriam realizadas 6 entrevistas, mas uma das professoras não retornou com as respostas às perguntas realizadas. Portanto, foram realizadas 5 entrevistas com os professores orientadores da disciplina de ‘Estágio Supervisionado’, sendo que 4 delas realizamos via *WhatsApp* e uma foi realizada de forma presencial. Vale enfatizar que, em todos os casos, respeitamos a proposta feita no projeto aprovado no comitê de ética, na época, readequado em

virtude da pandemia; e sendo flexíveis conforme a agenda e disponibilidade do professor entrevistado.

É importante ressaltar que todos os professores entrevistados são servidores da universidade, licenciados em Ciências Biológicas, doutores em Educação e pertencem ao Departamento de Educação do ICB/ UFG. Dos cinco professores participantes da pesquisa, três já atuaram na educação básica e quatro apresentaram experiência com a disciplina de estágio supervisionado no ensino superior. Para essa pesquisa adotamos nomes fictícios para os entrevistados. Os codinomes representam frutos nativos do cerrado.

A elaboração deste trabalho foi aprovada pelo comitê de ética (CEP) da UFG em pesquisa da UFG, sob o número do parecer 5.395.658 emitido na data de 09/05/2022 e com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 56677722.1.0000.5083, sendo que todos os princípios éticos dispostos na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16 foram respeitados, com a anuência dos envolvidos para a assinatura do TCLE.

Para uma melhor exposição do objeto de estudo e suas implicações, a pesquisa, foi composta por 5 seções, incluindo a introdução como primeira seção e as considerações finais, como última seção.

Na Seção 2, discutimos sobre o conceito de estágio, sua importância e suas premissas, além de termos trazido os aspectos históricos que subsidiam essa prática e o enfoque histórico dos cursos de licenciatura no Brasil. Ainda, fizemos o levantamento das pesquisas relacionadas ao Estágio Curricular no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFG no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)¹¹, que ocorre bianualmente, atendo-nos aos anos de 2018 e 2020 e no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)¹², focando-nos nos anos de 2019 e 2021. Discutimos sobre

¹¹ O Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE é um evento científico, no campo educacional, que ocorre bianualmente com a finalidade de reunir pesquisadoras e pesquisadores, docentes da Educação básica e superior, demais profissionais da educação, assim como estudantes de graduação e pós-graduação. A cada edição o ENDIPE se consolida como um dos maiores eventos acadêmicos na área da Educação. Disponível em: <https://anped.org.br/news/xx-endipe-2910-1211-edicao-virtual>. Acesso em: 16 de nov. de 2022.

¹² O Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) é um evento bienal promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC). Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-do-xiii-encontro-nacional-de-pesquisa-em-educacao-em-ciencias>. Acesso em: 13 de jan. de 2023.

quem são os sujeitos dentro do processo da formação docente – professores, supervisores, orientadores – e qual o papel de cada um deles na atividade de estágio. Dessarte, expusemos como funciona a integração universidade e escola-campo; e apresentamos o Estágio em diferentes concepções.

Na Seção 3, apresentamos o ICB da UFG, a Unidade Acadêmica responsável pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e sua trajetória na formação de professores. Trouxemos também as Resoluções e Portarias que norteia esse curso de graduação em questão.

Na Seção 4, relatamos os dados e analisamos as informações coletadas nas entrevistas realizadas com os cinco (05) professores da disciplina de Estágio Supervisionado que atuaram nos semestres 2020/1, 2020/2-2021/1 e 2021/2.

Por fim, traçamos as considerações acerca dos desdobramentos da pesquisa e fazemos apontamentos para ações futuras.

SEÇÃO 2 – A HISTÓRIA DO ESTÁGIO NO BRASIL: limites e

contradições Com a evolução industrial, a relação de interesses estabelecida entre o setor mercadológico e as escolas se torna um marco do início do estágio. Nesse contexto, o estágio aparece como complementação da aprendizagem. No Brasil, as primeiras tentativas de regulamentações aconteceram com: o Decreto nº 20.294 de 12 de agosto de 1931, as Leis Orgânicas de Ensino Industrial (BRASIL/ Lei Orgânica do Ensino Industrial /Decreto-Lei 4.073, 1942) e a Comercial (BRASIL/Lei Orgânica do Ensino Comercial Decreto-Lei 6141,1943). Naquele momento, o objetivo central era a complementação da aprendizagem, porém, não havia uma legislação expressiva sobre o tema (PINTO, 2013).

No que concernem as principais considerações do Decreto nº 20.294, de 12 de agosto de 1931, e das as Leis Orgânicas 4.073/1942 e 6141/1943, O Quadro 1 expõe:

Quadro 1: Decretos e Leis sobre o estágio nos anos 1930 e 1940

Decreto nº 20.294 /1931	<p>Art.3º A Sociedade Nacional de Agricultura se obrigará mediante contrato assinado com o mesmo ministério, a executar o plano por ele aprovado e a submeter igualmente à sua aprovação o regulamento da escola e as alterações que, de futuro, nele tiverem do ser feitas.</p> <p>Art.4º A Sociedade Nacional de Agricultura, mediante acordo com o Ministério da Agricultura, admitirá, na Escola, alunos estagiários e internos, recebendo uma dotação anual por aluno matriculado, logo que, para esse fim, exista verba própria.</p>
Lei Orgânica 4.073/1942	<p>Art.47º Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial.</p> <p>Parágrafo único. Articular-se-á a direção dos estabelecimentos de ensino com os estabelecimentos industriais cujo trabalho se relacione com os seus cursos, para o fim de assegurar aos alunos a possibilidade de realização de estágios, sejam estes ou não obrigatórios.</p>
Lei Orgânica 6141/1943	<p>Art.2º Farão os alunos, conduzidos por autoridade docente, excursões em repartições públicas ou estabelecimentos comerciais ou industriais com o fim de observarem as atividades relacionadas como os seus estudos</p>

Fonte: Criado pelas pesquisadoras, a partir do Decreto 20294 (BRASIL/ Decreto 20.294, 1931), Decreto 4.073 (BRASIL/ Lei Orgânica do Ensino Industrial /Decreto-Lei 4.073, 1942) e da Lei Orgânica 6.141(BRASIL/Lei Orgânica do Ensino Comercial Decreto-Lei 6141,1943).

Dando continuidade ao Decreto-Lei nº 4.073/42, sancionada em 1967, a Portaria 1002 determinou os direitos e deveres na relação entre as empresas e os estagiários. Estes, por sua vez, eram alunos das faculdades ou escolas técnicas de nível colegial. O contrato assinado pelos envolvidos deveria fixar: o valor do pagamento; a carga horária; o seguro contra acidentes; e, principalmente, a ausência de vínculo empregatício, permanecendo o foco nos interesses capitalistas da empresa (COLOMBO & BALLÃO, 2014)

Em relação ao surgimento do estágio,

nota-se que o estágio surge numa conjuntura na qual se constata a escuta da queixa da empresa (ou outras instituições) acerca da qualidade dos profissionais que são preparados pelas universidades. Essa queixa pode ser interpretada como eco da chamada teoria do capital humano que grassa em diferentes contextos, dentre os quais o estágio, anos 1960 (BARRA, 2020, p. 2).

Porém, sua regulamentação veio somente em outubro de 1969, a partir da Resolução nº 09, em que no Art. 2 determina a obrigatoriedade da prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado, devendo ser realizado preferencialmente em escolas da comunidade. Ou seja, priorizando a vivência real no ambiente escolar.

Reside no texto desta resolução o ato que inaugura o estágio na formação de professores. Este dispositivo legal produziria um efeito duplo e imediato. O primeiro é que a prática de ensino passa a se dar na “forma” de estágio supervisionado, o que corresponde ao entendimento de que a formação inicial deve prever uma etapa investida de ações diretamente relacionadas à atuação docente que se darão no lócus da respectiva atuação profissional. O segundo é que os colégios de aplicação (anexados aos cursos de licenciatura) deixam de ser o campo privilegiado da formação dos novos professores (BARRA, 2020, p.3).

Posteriormente, houve a promulgação do Decreto n.º 66.546/70. Nele foi instituído o chamado Projeto Integração, um programa de estágio prático para áreas específicas ditas ‘prioritárias’ do ensino superior, tais como: economia, engenharia, tecnologia, administração.

Ficaram de fora áreas importantes como saúde e educação, pois na época a diretriz desenvolvimentista do governo militar estava focada

na administração de obras. Neste sentido, as palavras “estágios práticos” induziam a um sentido de trabalho para algumas áreas consideradas desenvolvimentistas, em que havia deficiência de mão de obra preparada (COLOMBO & BALLÃO, 2014, p 175).

Sancionada em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL/ Lei 5.692,1971), em seu Art. 6º – prevê o regime de cooperação entre as empresas para a habilitação profissional, porém, não existe nenhum vínculo empregatício entre as partes. A regulamentação do estágio para os estudantes do ensino superior e profissionalizante ocorreu em 1975, com o Decreto nº 75.778 (BRASIL/ Decreto 75.778,1975).

A Lei 6.494 (BRASIL/Lei 6.494, 1977) foi a primeira que tratava especificamente do estágio, e com exceção da obrigatoriedade do termo de compromisso entre as partes. As outras especificidades se mantiveram, pelas mesmas das Resoluções e Portarias citadas anteriormente, como a complementação do ensino através da prática ratificada no Art. 3º e a natureza da contratação, expressa no 4ºArtigo.

Quadro 2: Artigos do estágio na Lei 6.494/1977

Artigo 3º	Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares
Artigo 4º	O estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza e o estagiário poderá receber bolsa, ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada.

Fonte: Criado pelas pesquisadoras a partir da Lei 6.494 (BRASIL, Lei 6.494,1977, np).

Foram poucas as alterações no texto original desta lei até a sua revogação em 2008, são elas: a inclusão de alunos da educação especial, com a Lei 8859 (BRASIL/ Lei 8.859, 1994) e a inclusão de alunos do ensino médio não-profissionalizante no estágio, através da Medida Provisória nº 1.952-24 (BRASIL/MTE / Medida Provisória nº 1952-24, 2000).

A Lei Nº 11.788 (BRASIL/ Lei 11.788, 2008), revoga a Lei 6.494 (BRASIL/Lei 6.494, 1977) que em seu Artigo 1º define o estágio como:

Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições

de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL/Lei 6.494, 1977)

O ato educativo escolar pressuposto nesta lei, prevê o trabalho conjunto das partes envolvidas, de forma didática. As atividades devem perpassar o planejamento, a execução e a avaliação, reafirmando a relação entre o estágio e a prática educativa.

A normatização e a gestão adequada do estágio nas instituições educacionais servem para definir o lugar do estagiário e a relação de trabalho a ser estabelecida, evitando a precarização. Apesar de estar implícita a questão educativa no conceito de estágio, comumente podemos encontrar tanto no dia a dia e em antigas brechas legais, uma ideia de trabalho precário (COLOMBO & BALLÃO, 2014, p.8).

O aporte jurídico busca garantir que o estágio, além de obrigatoriamente fazer parte do projeto pedagógico do curso, integre a formação acadêmica do discente através da sua vivência real. Assim, juntamente com a contextualização teórica, formando-o como cidadão e profissional, estimulando-o e desenvolvendo com ele a sua capacidade emancipatória (MARRAN & LIMA, 2011).

Aqui não tratamos somente da identidade do professor, mas também da polissemia do conceito de estágio percebida nas leis federais que regem o estágio supervisionado, concomitante com as diretrizes da UFG que norteiam sua implementação, e os aspectos legais que normatizam a educação básica na rede pública, que são as escolas-campo.

2.1 O histórico da Formação de professores no Brasil

Somente no final do século XIX, esse processo histórico de construção da identidade das licenciaturas na formação de professores, em nível superior, foi inicialmente regulado. E, “é importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos” (DOURADO, 2015, p. 304).

Para Amélia Castro (1974, p. 2), “as normas evoluem diante de uma realidade que se transforma e de finalidades que vão encontrando meios

diferenciados para sua realização”. E, nesse movimento, podemos traçar uma linha do tempo a partir das primeiras normatizações acerca da formação de professores.

Quadro 3: Primeiras normatizações sobre formação dos professores

Decreto-Lei nº 19.850/31	Promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras.
Decreto-Lei nº 19.851/31	“Organização da Universidade do Rio de Janeiro, facultou a criação da Faculdade de Letras, Educação e Ciências. “O licenciado, segundo o Decreto de 1931, seria o professor dos cursos de ensino secundário, nas Ciências, nas Letras e na Educação” (CASTRO, 1974, p. 5).
Decreto nº 1.190/39	“A Faculdade de Letras, Educação e Ciências Passa a se chamar Faculdade Nacional de Filosofia. O Brasil através desse decreto “passou a legislar sobre os cursos de formação de candidatos ao magistério do ensino secundário em física, matemática, química, história natural, geografia e história, ciências sociais, letras clássicas, neolatinas, anglo-germânicas e pedagogia” (ARAÚJO & VIANNA. 2010, p 3).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61	Apesar de aparecer nas Constituição de 1934 e 1946, só foi publicada no início da década de 1969, criou os Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação.

Fonte: Criado pelas pesquisadoras, a partir dos Decreto 19.850 (BRASIL/ Decreto 19854, 1931), CASTRO (1974, p.5), ARAÚJO & VIANNA (2010, p 3), LDB 4.024 (BRASIL/ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº4.024, 1.961)

A Lei nº 5.540 (BRASIL/ Lei 5.540, 1968), promulgada durante o período do governo militar, tinha como objetivo modernizar as universidades, propiciando o controle da educação ao Conselho Federal de Educação,

a partir da qual, as resoluções do Conselho Federal de Educação vêm determinar a extinção do modelo de licenciatura baseada no formato 3+1, então vinculada ao bacharelado nos cursos superiores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. No entanto, o marco regulatório para a criação dos cursos de licenciaturas, propriamente dito, acontece em 1968, com a promulgação da Lei nº 5.540/68, a qual fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média (SANTOS & MORORÓ, 2019, p. 15).

Nesse contexto de reformas, foram criados os departamentos para cada área de conhecimento. E as licenciaturas – que eram vinculadas à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – passaram a ter um espaço para a pesquisa educacional. Na tentativa de suprir a falta de professores qualificados para ocupar esses espaços, a Lei 5.692/71 definiu a formação mínima para o

exercício do magistério. Foi criada a licenciatura curta, cuja duração seria de 1.200 a 1.500 horas, enquanto a licenciatura plena, contemplava 2.200 a 2.500 horas.

No que concerne a licenciatura em Ciências Biológicas, em 1.970, o Conselho Federal de Educação emitiu o parecer n. °107/70, que apontou que o currículo da Licenciatura em História Natural não continha disciplinas que preparavam seu egresso para atuar nas disciplinas de ciências do então 'ginásio'. Daí, surgiu o curso de Ciências Biológicas, que foi o primeiro a ser regulamentado por Diretrizes Curriculares Nacionais pelo fato do currículo de ciências do daquele período ginásial ser, majoritariamente, composto por conteúdos de biologia (REIS & MORTIMER, 2020).

Para Santos e Mororó (2019), nota-se que, apesar da mobilização de estudantes e professores, as mudanças oriundas da reforma universitária dos anos 1960 e início dos anos de 1970 foram resultados de um conjunto de medidas emergenciais, de caráter administrativo e organizacional.

A partir dessas reformas, foram crescentes os movimentos em prol de uma política de formação de professores. As propostas advindas das reformas implementadas buscavam uma adequação do sistema educacional às transformações econômicas/sociais e políticas pelas quais o país passava.

Especialmente a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso, afirmou-se a centralidade da educação, dando-se grande peso à formação dos seus profissionais. Nesse contexto, diferentes propostas para a formação de professores e especialistas da educação, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, colocam-se na cena e entram em disputa (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020, p.362).

Segundo Santos e Mororó (2019, p. 3) “as políticas de reforma no Estado ocorridas a partir de 1990 podem ser consideradas o marco regulatório do contexto atual das licenciaturas”.

Enquanto em 1996 foi aprovada a Lei 9.394, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazendo consigo o reflexo de profundas mudanças em todos os níveis da educação. Tais transformações foram articuladas através de acordos internacionais, visando atender medidas econômicas globalizadas e políticas neoliberais.

No artigo 26°, a LDB determinou que “currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada

sistema de ensino e estabelecimento escolar” (BRASIL/ Lei 9.394, 1996, np), o que levou o Conselho Nacional de Educação a instituir as diretrizes com enfoque na formação docente, sendo que ao todo foram três resoluções.

A primeira foi a Resolução n.1/2002 (BRASIL/MEC/Resolução CNE/CP 1, 2002, np). Em seu Art. 1º se apresenta como “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL/MEC/ Resolução CNE/CP 1, 2002, np).

Preconizava também que a “aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL/MEC/Resolução CNE/CP 1, 2002, np). Há um enaltecimento da ação prática em relação a teoria, o que sugere maior competência técnica e menor consciência política, crítica, reflexiva e autonomia ao sujeito.

Outra característica foi a condução do ensino a partir das competências descritas no Artigo 6º; e que recebeu diversas críticas de estudiosos da época, pois, segundo eles: “A ênfase na noção de competências como nuclear manifestaria tendência à [re]significação de visões curriculares instrumental tecnicistas, amplamente difundidas no Brasil até o início da década de 70” (ZANCAN & LUNARDI, 2012, p.35).

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL/MEC/Resolução CNE/CP 1, 2002, np).

Devido à necessidade de adequações advindas das Políticas Públicas de Educação, demandas das entidades da área e do contexto em que o Brasil se encontrava, em 2015, foram aprovadas – através da segunda resolução, a

Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. A resolução contemplava cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura. “Pela primeira vez na história, tinha-se um documento orgânico que ousava articular a formação inicial e continuada envolvendo as universidades e a Educação Básica” (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020, p. 364).

Entre as principais proposições da Resolução CNE/CP nº. 2/2015 estão a ampliação da carga horária para os cursos de formação inicial para 3.200 horas, a indicação da elaboração de um projeto institucional de formação de professores por partes das instituições formadoras, a indicação da base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, a definição de que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura (BRASIL/MEC /Resolução CNE/CP 2, 2015, np).

A segunda resolução, Resolução nº 02/2015, trouxe à luz a discussão sobre o tema da formação de professores, com temáticas que envolvem: a vivência extraescolar; as diferenças de cada indivíduo; as diversidades étnico-raciais, sociais, entre outras; as questões pedagógicas e de gestão educacional. Desta maneira, estabeleceu-se um vínculo entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2015, p. 316).

Em síntese, o texto, em suas dezesseis densas páginas, é um convite à reflexão teórica, filosófica, política e ética sobre o que é a docência, o que a compõe, quais são suas dimensões, como se formam os professores, que papel cabe ao Estado nesse processo, que princípios norteiam a base comum nacional para uma sólida formação para o magistério da educação básica, entre outras questões que cercam a temática (BAZZO & SCHEIBE, 2019, p. 676).

Apesar de obter aceitação entre os educadores, a Resolução nº 02/2015 encontrou obstáculos burocráticos. A própria determinação de prazos para sua implantação, que foi adiada por três vezes. Por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2017, em seu Art. 22º, determinou-se que “os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação” (BRASIL, 2017, p.1).

Então, de maneira abrupta, surgiam os primeiros artigos da terceira resolução, a 02/2019 (BRASIL/MEC/Resolução CNE/CP 2, 2019, np). Mesmo com os apelos das entidades da área da educação, o texto da resolução foi elaborado priorizando os interesses das empresas e assessorias educacionais privadas, sufocando a Resolução 02/2015 (BRASIL/MEC/ Resolução CNE/CP 2, 2019, np). Destarte, “O documento resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores e baseia-se no modelo de base utilizado pela Austrália para a formação docente” (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020, p. 366).

As aproximações entre competências no campo do trabalho em geral (trabalho produtivo) e as políticas da formação de professores trazem como consequência uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente, seja pela primazia de um saber-prático, em detrimento da articulação entre teoria e prática, seja pela ênfase no desempenho, tornando secundário o processo, essencial na composição de um percurso formativo sólido e abrangente (SILVA, 2019, p. 133).

A Resolução 02/2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/ BNC-Formação (BRASIL/MEC/Resolução CNE/CP 2, 2019, np). A proposta é composta por trinta artigos os quais estão distribuídos em nove capítulos e, no anexo, está incluso o texto da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/ BNC-Formação, o que comprova que os textos são alinhados entre si.

De acordo com Resolução 02/2019 a formação continuada do docente deixa de existir, assim como as atividades complementares no cômputo da carga horária dos componentes curriculares. O que vemos é a formação dos professores ser modelada e pré-moldada, pois se estabelece a distribuição de conteúdo e de carga horária. Enfim, um padrão a ser seguido, não contestado e,

consequentemente, a exclusão das diversidades e especificidades vai destituindo o papel autônomo das instituições de ensino formadoras.

Por fim, na lógica do receituário pragmatista que incide sobre as políticas curriculares no Brasil, o período que consubstancia a formulação das “bases”, acaba por enfraquecer a ideia de fortalecer os projetos político-pedagógicos das escolas (Art. 12/ LDB, 1996) como proposição identitária, plural e de feição democrática. Os sujeitos nessa compreensão são entendidos como protagonistas e profissionais do processo de produção do conhecimento. A autonomia se faz fundamento nesse percurso formativo (ALBINO & SILVA, 2019, p. 150).

O período que consubstancia a formulação das ‘bases’ para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, acaba enfraquecendo a ideia de fortalecer os projetos político-pedagógicos das escolas. De tal modo, que impossibilita a valorização identitária, plural e de feição democrática dos sujeitos protagonistas e profissionais do processo de produção do conhecimento.

2.2. Modalidades de Estágio

O Artigo 2 da Lei 11.788(BRASIL/ Lei 11.788, 2008) distingue as modalidades de estágio, porque ele pode ser obrigatório ou não. No estágio obrigatório, a integralização de sua carga horária é requisito tanto para aprovação quanto para a obtenção de diploma. O estágio é considerado não obrigatório, quando se trata de atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória do curso¹³.

Considerando o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas da UFG(PPC) a Resolução 1527 (UFG/CEPEC/ Resolução 1527, 2017, np) o estágio curricular é entendido como atividade fundamental para a construção da identidade como professor/educador. Além disso, o estágio ocorre para que as discussões entre as premissas da formação conceitual, pedagógica, sociocultural e epistemológica busquem garantir ao profissional uma vivência da realidade cotidiana da escola. Por isso, tratamos aqui o,

¹³ Para efeitos dessa pesquisa, optamos em analisar o Estágio supervisionado obrigatório.

estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (PIMENTA & LIMA, 2008, p. 61).

O estágio deve atender também às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e aos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Os estágios precisam ser realizados em locais previamente autorizados, mediante a convênios, e devem ser efetivados sob supervisão tanto da parte concedente quanto da instituição formadora.

No que tange ao estágio não obrigatório a mesma Resolução delimita que no curso de licenciatura em Ciências Biológicas será autorizado pela Coordenação de Estágio, em conformidade com o PPC do curso, a partir do segundo período. E, preferencialmente, os estudantes buscam atuar em campos relacionados às áreas de atuação do licenciando, condizentes com os objetivos formativos do curso.

Para Isabela Tiscoski e Ricardo Bittencourt (2017, p. 108), “nessa modalidade o discente realizará as atribuições inseridas no termo de estágio, além de estabelecer relação com as crianças, os professores e a coordenação dentro do contexto escolar”.

Vale ressaltar, embora as modalidades de estágio tenham objetivo de criar “vínculo empregatício”, há uma distinção entre elas: o estágio não obrigatório ser gratificado, em alguns casos. E, por isso, essa modalidade, por vezes, é denominado estágio remunerado (LIMA, SILVA, VICENTE, 2022). O “pagamento de bolsa ao estagiário e [o] auxílio transporte pela parte concedente é compulsório para o estágio curricular não obrigatório e facultativo para o estágio curricular obrigatório” (UFG/CEPEC/ Resolução 1539R, 2019, p.2).

O parágrafo único da Resolução CEPEC 1539R/2019, da UFG, prevê que estágio curricular não obrigatório pode ser mediado por agentes integradores ou instituições conveniadas. Nesse sentido, podemos destacar duas importantes instituições conveniadas à UFG, as quais são pioneiras na promoção da integração indústria/ empresa/ universidade no Estado de Goiás, são elas: Instituto Euvaldo Lodi (IEL) e o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE).

Quadro 4: Instituições promotoras do Estágio não-obrigatório.

IEL	CIEE
Associação civil, sem fins lucrativos, criado em Goiás há mais de 45 anos pela FIEG para desenvolver a integração indústria. Desenvolveu atividades voltadas ao ensino, proporcionando visitas de alunos nas empresas, a promoção de monografias com premiações e em seguida implantou o programa bolsa-escola, promovido pelo MEC, através da UFG. O Programa de Estágio foi implantado no ano de 1971.	Associação civil de direito privado, sem fins lucrativos e de fins não econômicos, reconhecida como entidade de assistência social que, por meio de diversos programas, dentre eles o de aprendizagem e o estágio de estudantes, possibilita aos adolescentes e jovens uma formação integral, ingressando-os ao mundo do trabalho.
Missão: Transformar organizações e pessoas por meio da inovação.	Missão: Contribuir para o acesso e integração ao mundo do trabalho fortalecendo o exercício da cidadania.
Visão: Ser referência em soluções inovadoras para organizações e pessoas no Estado de Goiás.	Visão: Ser reconhecida nacionalmente como uma referência de entidade beneficente de Assistência Social

Fonte: Criado pelas pesquisadoras, a partir dos sites do IEL e CIEE¹⁴

2.3 O estágio em diferentes concepções, o trabalho e a formação do professor

Selma Pimenta e Maria Socorro Lima no livro *Estágio e Docência* (2008) buscam, através da história do Estágio, explicitar as concepções e características de sua prática em diferentes perspectivas.

A prática como imitação de modelos é a concepção a qual defende que o ensinar deve ser feito a partir de observação. Em um movimento de imitação e reprodução de algum modelo considerado ideal, parte da premissa que o ensino e os alunos são imutáveis, ignorando as transformações política e sociais da sociedade. Para Soares,

parte-se do pressuposto de que o ensino e os alunos representam tipos ideais, imutáveis, não condicionados histórica e socialmente... No estágio, essa tendência resulta na busca por observações dos professores sem uma intenção de análise crítica que se projete para além dos limites da sala de aula, que considere o contexto escolar e que equacione os determinantes mais amplos do ensino (SOARES, 2012, p. 40).

Essa concepção do estágio como prática tecnicista e o criticismo vazio não aponta soluções ou sugestões, pelo contrário, impõe a separação de teoria e prática empobrecendo a formação e atuação docentes. O estímulo ao criticismo vazio ocorre, principalmente, porque os estagiários adentram as

¹⁴ Disponível em: <https://ielgoias.com.br/iel/para-empresa> e <https://portal.ciee.org.br/>. Acesso em 10 de out. de 2022.

escolas-campo buscando as falhas e os problemas da prática docente e na dinâmica escolar.

Uma das implicações deste modo de compreender o estágio foi o fortalecimento do mito das técnicas e das metodologias, em que os alunos e os professores, acreditavam que a solução dos problemas, relacionados à profissão docente e ao ensino, seriam resolvidos com a criação de novas técnicas e metodologias que fossem universais, isto é, que pudessem ser aplicadas em qualquer situação, desconsiderando as diferenças que existem entre cada escola, cada situação de ensino-aprendizagem e o contexto mais amplo no qual esta situação ocorre (SOARES, 2012, p. 41).

Já para Pimenta e Lima (2008), essa forma de aprender não é suficiente, pois nem sempre o aluno dispõe de elementos para essa ponderação crítica e apenas tenta transpor os modelos a serem seguidos em situações para as quais são inadequados. Corroborando com a primeira concepção, a segunda considera que a prática profissional consiste no desenvolvimento e na aplicação de técnicas. Ou seja, na perspectiva do modelo tecnicista na formação de professores.

Nessa perspectiva, para ser professor basta dominar, conhecer e empregar técnicas adequadas para resolver as questões diárias e exercer a profissão, reduzindo a docência à prática. Para Pimenta e Lima (2008, p. 37) “a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao “como fazer” [...] ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe [...] gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas”.

Segundo Iraíde Barreiro e Raimunda Gebran (2006) a articulação entre teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo, na construção de sua profissionalização docente. Trabalhar com a teoria e a prática em amálgama, ~~he~~ permite a ele uma permanente investigação, na qual busca por respostas acerca dos fenômenos e das contradições vivenciadas no cotidiano. Seu ‘ensinar aprender’, por meio do par teoria e prática, não devem ser engessadas por modelos prontos a serem seguidos, os quais separem a teoria da prática. Da mesma maneira, deve descartar metodologias modelares as quais não considerem as diferenças individuais, as pluralidades coletivas e, principalmente, as singularidades situacionais. Pois, acreditamos que o aprender precisa

acontecer de forma emancipatória e por meio da interação, considerando a diversidade.

Contradizendo esses modelos anteriores, a concepção do estágio superando a separação entre teoria e prática, trata-se de uma atividade de fundamentação e conhecimento teórico, pautado no diálogo. Tais movimentos dialógicos são constituídos na experiência da realidade que se realiza com a práxis. “Para Marx, *práxis* é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis)” (ALVES, 2010 p. 95).

Ainda no caminho de desconstrução da prática tecnicista, tem-se a quarta concepção que traz o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio. Nessa perspectiva, os professores, ao assumirem uma postura investigativa se mostram capazes de aprender e produzir novos saberes, estabelecendo um paradigma com o conhecimento vigente. Essa forma de educar, potencializa a análise crítica do contexto da prática pelo estagiário. A reflexão crítica, promove o saber como uma construção e, concomitantemente, como uma desconstrução diária, que acontece na interação entre teoria e prática.

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado a mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam... supõe que se busque anovo conhecimento na realça entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa (PIMENTA & LIMA, 2008, p. 46).

É importante reforçar que não há ensino sem pesquisa e não existe pesquisa sem ensino. Quando se pensa em ensino contínuo, faz-se necessária a busca constante pelo saber e a revisitação constante a esse saber, indagando-o e o questionando sempre. Com isso, formando e constituindo novos saberes, como escreve Paulo Freire (2003, p.29): “Ensino porque busco. Porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”.

Segundo Francisca Pires (2011), o estágio contextualizado, considerando a realidade escolar, pode ser permeado pela pesquisa. E, da mesma forma, pode

surgir no estágio, mesmo que aos poucos, a consciência de que os docentes devem oferecer aos educandos muito mais que os conteúdos específicos apresentados pela academia.

A educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam (PIMENTA & GHEDIN, 2006, p 38).

Ensinar é, pois, uma atividade político-pedagógica, complexa e dinâmica. Para exercê-la, é necessário um conjunto de conhecimentos de caráter multidimensional, requerendo assim formação específica, consistente e continuada (UFG, 2022)

“A docência é uma forma laboral, por isso passível de ser tratada como atividade humana de trabalho” (ALVES, 2010, p. 95), portanto, está condicionada às transformações sociais e políticas da sociedade. Sendo que no cenário escolar, apresentam-se desafios educacionais, os quais são necessários conhecermos e têm causado mobilização acadêmica. Para compreendermos a complexidade dos problemas impostos no campo de estágio, estão sendo realizados estudos e desenvolvidas pesquisas para implementação de políticas educacionais. Acredita-se que assim é possível preparar melhor os profissionais para o atendimento às escolas, superando esses desafios, inclusive, suplantando o agravamento da pandemia causada pelo coronavírus a partir de 2020.

2.4 O papel dos sujeitos no estágio

Na UFG, as atribuições do professor orientador, do professor supervisor e dos estagiários são definidas pela Resolução – CEPEC Nº 1527(UFG/CEPEC nº 1527, 2017, p.62). O professor orientador deve auxiliar o estudante na escolha dos locais de estágio; e, em conjunto com o coordenador de estágio, devem planejar, acompanhar, orientar e avaliar as atividades de estágio. Todas essas ações institucionais são efetivadas juntamente com o estagiário e o

preceptor/supervisor/profissional colaborador do local do estágio. Porque o Art.3º da Lei 11.788/2008 prevê que “O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios” (BRASIL/ Lei 11.788, 2008, np).

A função do professor orientador do estágio será, à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências vividas que já trazem consigo e, ao mesmo tempo, projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas. Neste sentido, os professores responsáveis pelo estágio devem considerar as condições objetivas, as histórias de vida e as relações de trabalho já vivenciadas pelos estagiários, esses professores-alunos (PIMENTA & LIMA, 2008)

Já o professor supervisor tem a função de planejar, acompanhar, orientar e avaliar as atividades de estágio juntamente com o estagiário e o professor orientador de estágio. E, ainda, providenciar as assinaturas dos documentos de estágio relacionados à participação dos alunos na escola.

No que tange à educação, em especial, à formação inicial de professores, o termo ‘supervisor’ é utilizado para se referir ao “processo de orientação da prática pedagógica” (WINCH, 2009, p. 81). Cabe ao supervisor conduzir e guiar os futuros professores.

Ao acadêmico estagiário cabe: participar do planejamento do estágio e do processo de avaliação de seu desempenho; seguir o regulamento estabelecido para o estágio; elaborar e entregar relatório sobre seu estágio, na forma, no prazo e nos padrões estabelecidos no regulamento de estágio; atender ao termo de compromisso, estabelecido e assinado por ocasião do início do estágio; entregar, para a coordenação de estágio do curso, uma via do termo de compromisso de estágio com todas as assinaturas exigidas e seus respectivos carimbos.

Diante da importância do Estágio Curricular Obrigatório nos cursos de licenciatura enquanto componente curricular, o papel do professor orientador merece destaque. A relação desse profissional com os discentes deve permeada por respeito, confiança e profissionalismo, pois, a nosso ver, pode e deve determinar uma prática humanista. Para Paula Winch (2009), o orientador deve ser capaz de formar futuros professores que reflitam sobre sua prática, sobre

sua função no espaço em que atuam e que também sejam agentes de transformação nestes espaços.

Vale salientar ser imprescindível que as relações entre os professores orientadores e estagiários tenham um viés pedagógico de aconselhamento, trocas de saberes e experiências de práticas pedagógicas, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários. Com esse entendimento, defendemos a superação da visão de orientação do estágio como uma atividade controladora de disputa de poder ou autoridade para o entendimento de que, o estágio é mecanismo de auxílio ao professor em formação inicial que, tange à superação de pequenas dificuldades e desafios diários oriundos da prática docente (MELO & GUEDES, 2019, p. 454).

A interação e a comunicação entre professores, orientadores, estagiários, bem como entre a escola e a universidade são imprescindíveis para fugirmos da visão autoritária e hierárquica entre os sujeitos envolvidos no processo pedagógico, ocorrido durante o estágio. É preciso entender que essa relação não deve ser de poder e, sim, de aprendizado mútuo. No processo, que deve ser como uma via de mão dupla, há trocas de saberes e experiências de práticas pedagógicas, tendo momentos de: planejamento; prática; avaliação; aconselhamento; implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários; e reflexões críticas.

2.5 O Estágio Curricular nos Cursos de Ciências Biológicas nos trabalhos apresentados no ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (2018-2020)

Nessa subseção fizemos uma revisão dos trabalhos apresentados no ENDIPE, nos anos 2018-2020, a fim de conhecer as publicações sobre as temáticas dessa pesquisa. A escolha da base de dados se deu por ser um evento voltado às atividades de ensino e pesquisa, das áreas de didática.

O recorte temporal dos anos 2018 e 2020 foi escolhido em razão de compararmos o período anterior e durante a pandemia. Embora o objeto não seja a comparação entre os tempos históricos, interessamo-nos pelas transformações na prática docente do orientador no período anterior e posterior à implementação do ERE e, ainda, no retorno às aulas presenciais.

Dentre os objetivos do evento podemos destacar a divulgação de pesquisas; estudos; experiências sobre didática e práticas de ensino; docência

e saberes docentes; currículo; e formação de professores. O evento contempla o entrecruzamento de múltiplos olhares sobre o cenário político-social da atualidade, apresentando desafios, embates, enfrentamentos e implicações sobre a Educação Básica e a Educação Superior (ENDIPE, 2022).

Pode-se afirmar que os ENDIPE'S constituem um verdadeiro espaço de formação contínua para formadores, pelo exercício de reflexão coletiva que propicia, pelo aprender com o grupo, pela busca de alternativas pedagógicas e pela discussão das políticas educacionais e seus determinantes e dos caminhos da educação (PIMENTA & LIMA, 2008, p. 71).

A busca ocorreu nos anais dos respectivos encontros do ENDIPE – 2018 e 2020 – e os descritores utilizados foram ‘estágio’ e ‘ciências biológicas’. Primeiramente utilizamos somente o descritor ‘estágio’, encontramos 57 trabalhos nos anais do ENDIPE 2018 e 38 trabalhos nos anais da edição de 2020, porém, ao adicionarmos à busca o termo ‘ciências’, esse número se reduziu a 4 e 1, respectivamente, e foram os trabalhos analisados.

Quadro 5: Trabalhos Encontrados no ENDIPE – 2018 a 2020.

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)
2018	A contribuição dos Estágios Supervisionados Obrigatórios na perspectiva do orientador de estágio do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UFRPE	Edna Barreto/Monica Lopes FolenaAraujo
2018	O Estágio de observação e os processos reflexivos na formação inicial de professores de Ciências Biológicas	Regiane Barreto Martins/Gardenia Oliveira Muniz
2018	Contribuições do estágio supervisionado em Ciências para formação do licenciado em Ciências Biológicas: um relato de experiência	Márcia Martins Ornelas/Erica Oliveira/ Silvana do Nascimento Silva
2018	O diálogo e a Educação CTS como mediadores do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	Wanna Araújo
2020	Avaliação dos discentes quanto a prática pedagógica dos estagiários durante o Estágio Supervisionado de Ciências	Márcia Martins Ornelas/ Lucas da Conceição Santos/Gleisa Pereira de Souza Lima

Fonte: Criado pelas pesquisadoras, a partir do site do evento¹⁵

¹⁵Disponível em: <http://www.xixendipe.ufba.br/> e <https://www.andipe.com.br/c%C3%B3pia-publica%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em 20 de nov. de 2022.

O primeiro trabalho elencado é o de Edna Barreto e Monica Folea Araújo (2018), trata-se de parte da dissertação de mestrado da primeira autora, cujo título é *O Estágio Supervisionado Obrigatório na formação do professor de ciências e biologia da UFRPE: olhares de estagiários e orientadores*. A pesquisa realizada via questionário enviado por e-mail, contou com a participação de cinco docente do Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas de uma universidade pública de Pernambuco.

O objetivo da pesquisa, segundo Barreto e Araújo (2018, p.2) foi “trazer a voz de quem orienta o estágio, ou seja, na percepção dos orientadores de Estágio Supervisionado Obrigatório, qual seria a maior contribuição dos Estágios Supervisionados na formação inicial de seus licenciandos”.

As autoras concluíram através dos resultados obtidos que os “Estágios Supervisionados Obrigatórios oportunizam aos seus estagiários conhecer o ambiente escolar, antes de seu exercício profissional, mesmo que seja por um curto período de tempo, é um momento enriquecedor para a formação inicial do futuro professor” (BARRETO & ARAUJO, 2018, p. 5).

Outro ponto importante observado foi não só conhecer o ambiente escolar, mas entender que o estágio propicia aos discentes experiências e vivências as quais possibilitam seu desenvolvimento profissional por meio de práticas docentes cotidianas, realizadas na escola.

Além disso, os resultados encontrados nos fazem refletir que os estágios proporcionam aos licenciandos o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções e visa beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso, além de favorecer, por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos futuros professores (BARRETO & ARAÚJO, 2018, p.5).

O trabalho *O Estágio de observação e os processos reflexivos na formação inicial de professores de Ciências Biológicas* de autoria de Regiane Martins e Gardenia Muniz (2018), foi realizado no contexto da realização de um estágio de docência no ensino superior. As autoras acompanharam as aulas da disciplina ‘Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia’, analisando a caminhada dos licenciandos participantes. As investigações foram pautadas nas observações dos encontros realizados durante o referido componente curricular

e nos relatórios de estágio apresentados ao final de todo o processo (MARTINS & MUNIZ, 2018).

A pesquisa exploratória, fez análise de conteúdo dos treze relatórios redigidos pelos discentes. Os relatórios deveriam conter detalhes, críticas, apontamentos e sugestões acerca das observações realizadas no período em que estiveram na escola. A partir desse levantamento de dados, as autoras consideraram que a investigação do contexto escolar permitiu que os alunos desenvolvessem um olhar crítico sobre os aspectos didáticos observados por eles. A prática e a reflexão promoveram uma concepção diferenciada sobre as relações da docência e aquilo que os estudantes almejam para suas futuras atuações como docentes (MARTINS & MUNIZ, 2018).

No terceiro trabalho, *Contribuições do estágio supervisionado em Ciências para formação do licenciado em Ciências Biológicas: um relato de experiência*, o objetivo das autoras Márcia Ornelas, Erica Oliveira e Silvana Silva (2018), foi relatar as contribuições do estágio supervisionado para a formação dos licenciados e os reflexos à atuação docente, posteriormente.

Na metodologia utilizada, consideraram-se relatos das próprias autoras, que são discentes na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, onde cursam Ciências Biológicas. O estágio ocorreu em uma escola pública do mesmo Estado. De acordo com a Matriz Curricular, o estágio está inserido na disciplina 'Metodologia e Prática de Ciências Naturais' e é dividido em: observação; coparticipação e regência – essas etapas totalizam 45 horas.

De acordo com as observações, as autoras relataram que “durante o estágio supervisionado percebemos o quanto nossa prática docente é importante para o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando ao licenciando o domínio de instrumentos teóricos e práticos para sua atuação” (MARTINS & MUNIZ, 2018, p.5).

O trabalho de Wanna Araújo (2018), intitulado *O diálogo e a Educação CTS como mediadores do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas*, consiste em uma parte da tese de doutorado baseada em aulas de 'Estágio Supervisionado III e IV' do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí, Campus Professora Cinobelina Elvas (UFPI/ CPCE). O objetivo foi analisar de que maneira a formação do licenciado pode ser influenciada, considerando a experiência dos Estágio

Supervisionados III e IV, organizados a partir da Educação CTS – Ciência, a Tecnologia e a Sociedade; e das práticas dialógicas, baseadas em Paulo Freire.

A metodologia utilizada foi pesquisa qualitativa na dinâmica da pesquisa participante, tendo como instrumento de construção das informações a entrevista semiestruturada. E como método de análise dos dados, utilizou-se da análise textual discursiva. A investigação teve como participantes 14 alunos devidamente matriculados, sendo que desses, 7 discentes estavam matriculados no Estágio III e 8 estudantes cursavam o Estágio IV (ARAÚJO, 2018).

Nos resultados obtidos, a autora aponta que apesar do estágio ser um campo importante para formação, a partir de educação problematizadora, ele não deve ser o único:

a partir da articulação de práticas educativas dialógicas com os pressupostos da Educação CTS o ensino de Ciências/ Biologia ganhar um novo caminho, haja vista que, além de ensinar e aprender o conteúdo programático exigido no currículo outros elementos são construídos, tais como: desenvolvimento da autonomia do sujeito, liberdade, cultura de participação, compreender a Ciência e a Tecnologia e suas influências na Sociedade, alfabetização científica, formação para a cidadania e habilidades para tomada de decisão responsável (ARAÚJO, 2018, p. 5).

Escrito por Márcia Ornelas; Lucas Santos; Gleisa Lima o trabalho *Avaliação dos discentes quanto a prática pedagógica dos estagiários durante o Estágio Supervisionado de Ciências* foi publicado no Livro 1/ volume 2, uma vez que os anais do XX ENDIPE foram organizados em forma de e-book.

O XX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (XX ENDIPE – Rio 2020), sob o tema FAZERES-SABERES PEDAGÓGICOS: Diálogos, insurgências e políticas, organiza seus anais em forma de e-book. Entendemos que essa é uma maneira de valorizarmos todos os congressistas, professores e professoras que fizeram acontecer essa vigésima edição, comemorativa do evento (CRUZ, GABRIEL, VASCONCELLOS, AZEVEDO, 2020, p. 6).

A pesquisa apresenta uma perspectiva qualitativa e teve como objetivo analisar como os alunos avaliaram a prática pedagógica dos estagiários e como as atividades desenvolvidas auxiliaram na construção do conhecimento. Foi desenvolvida em uma escola da cidade de Jequié, no estado da Bahia, onde também está localizado o campus da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A investigação aconteceu, mais precisamente, com trinta alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, com uma proposta de questionário. Importante mencionar que os dois primeiros autores são alunos do curso de Ciências

Biológicas na referida universidade e Gleisa Lima participou da pesquisa como autora e professora regente.

Além de enfatizar a importância da experiência adquirida através do estágio na formação profissional do professor, especificamente a regência, as autoras concluíram: “a avaliação consistiu em um perfeito instrumento para refletirmos nossa prática e o que é necessário melhorar para que a prática pedagógica atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos” (ORNELAS, SANTOS, LIMA, 2018, p. 9).

Considerando a leitura dos trabalhos encontrados é perceptível que, apesar de existir o interesse no estudo e aprofundamento do campo do estágio no curso de licenciatura, a maioria das pesquisas trazem como objeto os estagiários e suas práticas e percepções. O papel do professor orientador, às vezes, sequer é mencionado.

Com exceção do texto de Barreto e Araújo (2018), no qual as autoras fazem a análise a partir da perspectiva do professor orientador, os outros trabalhos focam nos demais sujeitos envolvidos no processo de implementação e realização do estágio. Esse apontamento, dentre muitos outros a despeito do papel do orientador dentro da dinâmica do estágio nos cursos de licenciatura, configura-se como justificativa para necessidade de mais estudos acerca do tema na perspectiva do professor orientador. E, ainda, essa lacuna demonstra a relevância da investigação com esse profissional enquanto participante ativo na formação de professores.

2.6 O Estágio Curricular no Curso de Ciências Biológicas nos trabalhos apresentados no ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (2019 - 2021).

Nessa subseção fizemos uma revisão dos trabalhos apresentados no ENPEC, considerando os anos de 2019 e 2021, a fim de conhecer as publicações sobre as temáticas dessa pesquisa. A escolha da base de dados se deu por ser um evento voltado às atividades de ensino e pesquisa, da área de Educação em Ciências.

O recorte temporal dos anos 2019 e 2021 foi escolhido em razão de compararmos o período anterior e durante a pandemia, como explicitado anteriormente.

O objetivo do encontro é reunir e favorecer a interação entre os pesquisadores das áreas de Educação em Biologia, Física, Química e áreas correlatas, enfocadas isoladamente ou de maneira interdisciplinar, com a finalidade de discutir trabalhos de pesquisa recentes e tratar de temas de interesse da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) (ENPEC, 2019).

A busca ocorreu nos anais do ENPEC, 2019 e 2021; e os descritores utilizados foram ‘estágio’ e ‘ciências biológicas’. Primeiramente utilizamos somente o descritor ‘estágio’, e encontramos 22 trabalhos nos anais do ENPEC 2019 e 12 trabalhos nos anais da edição 2021, respectivamente. Porém, ao adicionarmos a busca o termo ‘ciências’, esse número se reduziu a 3 e 6, respectivamente, e foram os trabalhos analisados.

Quadro 6: Trabalhos Encontrados no ENPEC– 2019 e 2021.

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)
2019	A percepção de estudantes do ensino fundamental sobre sua participação no estágio supervisionado em Ciências: uma análise da prática educativa	Caroline Z Linheira/ José X Costa Neto/ Zélia Maria S Jófili
2019	A temática étnico-racial na formação inicial de professores de ciências biológicas	Maria da Conceição Costa Melo/ Suzane Bezerra Franca
2019	O estágio em ensino de ciências como possibilidade de envolvimento em comunidade de práticas científicas	Raquel Sousa Valois/Lúcia Helena Sasseron
2021	A apresentação do supervisor de estágio na literatura de formação de professores de ciências	Karoline C. A. Sanches/João Paulo Fernandes/Glauco dos Santos Ferreira da Silva
2021	A função do professor supervisor do Estágio Curricular Supervisionado: estudo dos trabalhos publicados no Encontro Nacional de Ensino de Biologia	Cristhian Isaac Amaral Santos/Naiara Silva Menezes/Matheus dos Santos Reis/Alex Souza Almeida/Stéfane da Silva/Andressa Sobral Gonçalves/Viviane Borges Dias
2021	Articulações entre Estágio e TCC para uma integração de saberes no Ensino de Ciências no/do/para o campo	Verônica Klepka

2021	Concepção de Educação de Jovens e Adultos por Licenciandos em Ciências Naturais: uma experiência na disciplina de estágio supervisionado	Franco de Salles Porto/Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril
2021	O ensino de Ciências em intervenções de estágio da licenciatura: possibilidades para alfabetização midiática	Natalie Brito Domingos/Rosana Louro Ferreira Silva
2021	O papel formativo do professor supervisor do Estágio Curricular Supervisionado: tendências dos trabalhos publicados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências nos anos de 2011 a 2019	Matheus dos Santos Reis/Alex Souza Almeida/Naiara Silva Menezes/Shirlene Gomes da Silva Oliveira/Francisnaide dos Santos Souza/Cristhian Isaac Amaral Santos/Viviane Borges Dias

Fonte: Criado pelas pesquisadoras, a partir do site do evento.¹⁶

No primeiro texto listado, os autores Caroline Linheira, José Neto e Zélia Jófili tiveram como objetivo investigar a percepção dos estudantes da educação básica envolvidos no processo de estágio, sob uma análise da prática educativa.

A pesquisa foi realizada em 2018, com alunos do 8º ano de duas escolas públicas no município de Cuité/ PB. A coleta de dados foi feita através de questionário contendo 10 perguntas, sendo que as primeiras eram sobre as memórias das impressões no período em que o estagiário esteve com os alunos; e, depois, os questionamentos eram acerca do comportamento dos alunos e colegas durante as aulas dos estagiários. Por último, os alunos responderam quais eram as contribuições que poderiam oferecer aos estagiários para torná-los bons professores.

De uma maneira geral, os alunos entendem o estágio como uma forma de ajudar o estagiário em sua formação. Eles percebem uma troca, uma vez que para eles a aula dos estagiários é mais dinâmica, comparada às aulas dos professores da escola, os estagiários apresentam mais “esforço”, melhorando o aprendizado.

Um fato interessante é em relação a percepção das ações dos estudantes da escola, revelada em duas tendências, ora associam bom comportamento com ficar calado, quieto; ou atendendo o que lhes é pedido, uma visão mais tradicional, ora a serem participativos e ativos, educação atual.

¹⁶Disponível em: <https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/index.htm> e <https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-do-xiii-encontro-nacional-de-pesquisa-em-educacao-em-ciencias>. Acesso em: 5 de jan. de 2023.

Os participantes deste estudo percebem-se como colaboradores no processo de formação de professores de ciências através da convivência durante o período de estágio. Contudo, suas ações ora tendem ao ensino tradicional, perseguindo o bom comportamento passivo e silencioso, ora exigem uma interação dialógica, afetiva e inovadora (LINHEIRA, NETO, JÓFILI, 2019, p.7).

O segundo texto, Maria da Conceição de Melo e Suzana Franco (2019, p.2), tem como objetivo abordar a questão étnico-racial na formação de professores de ciências: “A temática étnico-racial na formação inicial de professores de ciências biológicas”. Para as autoras, a diversidade étnico-racial é interesse da sociedade e da educação; e precisa ser problematizada no campo acadêmico. No entanto, ainda são incipientes as produções dessa temática na área de licenciatura de Ciências.

Duas turmas da disciplina de ‘Ensino de Biologia’ do curso de Ciências Biológicas da UFPE Participaram dessa pesquisa. Dentre as atividades desenvolvidas na disciplina citada está a apresentação de seminários temáticos. Sendo assim, um dos trabalhos dos discentes foi realizar pesquisas de textos e definir estratégias para a preparação desse seminário. Além de promover o debate e o questionamento da temática durante as apresentações, envolveu uma forma de conhecer as concepções dos licenciando sobre essas relações.

O resultado desse conjunto de ações ratificou as afirmações das autoras no início do texto: a ausência da abordagem da temática étnico-racial na licenciatura em Ciências; e a importância da discussão sobre o tema nos diferentes espaços formativos, para a ruptura de conceitos e ideias distorcidas.

A partir da realização desta pesquisa, ressaltou-se a ausência da abordagem de temática étnico-racial no currículo do curso, juntamente com outras que carecem de abordagem na escola, como as questões de gênero, diversidade sexual etc. Assim, destacou-se a validade da pesquisa, na medida em que supre em parte essa carência. A receptividade e identificação da turma com a temática foi tamanha, que se resolveu mantê-la no presente semestre e de igual modo, seu debate foi bastante profícuo. Para, além disso, a temática também passou a compor a Disciplina Fundamentos de Ciências no Curso de Pedagogia (MELO & FRANCO, 2019, p. 6).

O texto *O estágio em ensino de ciências como possibilidade de envolvimento em comunidade de práticas científicas*, de Raquel Valois e Lúcia Sasseron (2019) tem como objetivo principal identificar e analisar elementos de comunidades de prática científica nos contextos de planejamento. E, ainda, traz

a implementação do estágio de uma licencianda em Pedagogia numa universidade pública de São Paulo. Nesse trabalho foi adotado o nome fictício Emília para a discente.

Os dados foram coletados a partir: do documento Proposta Didática, feito por Emília, na disciplina de 'Metodologia do Ensino de Ciências'; e da entrevista semiestruturada, realizada após a implementação da Proposta Didática. Tais dados de pesquisa foram analisados com o objetivo de destacar quais elementos de Comunidade de Prática Científica (CoPC) – conceitual, epistêmica, social e material – estão presentes no estágio em ensino de ciências realizado pela aluna.

O resultado dessa pesquisa demonstra que o objetivo proposto foi alcançado e todos os elementos buscados de CoPC foram identificados no estágio da discente. Ademais, fica evidente como o planejamento e a implementação de uma Proposta Pedagógica (PD), sendo realizada de forma adequada – ou seja, considerando conceitos, tempo, prática, material e realidade social dos alunos – contribuem para o desenvolvimento do conhecimento científico.

A partir da fala da Emília foi possível identificar exemplos do envolvimento dos alunos durante a implementação da PD que indicam reflexão de ideias e análise de seus hábitos alimentares, discussão em grupos, interação e negociação com outros alunos. O resultado obtido a partir do planejamento e implementação da PD nos indica que Emília está caminhando para a construção de um cenário de sala de aula no qual seja possível destacar as dimensões de comunidade de práticas científicas (VALOIS & SASSERON, 2019, p.5).

O objetivo do artigo *A apresentação do supervisor de estágio na literatura de formação de professores de ciências*, apresentado por Karoline Sanches (2021) no XIII ENPEC, é realizar um levantamento bibliográfico dos trabalhos acadêmicos nacionais na área de educação, especificamente na formação de professores. O enfoque é no professor da escola, no supervisor de estágio e seu papel na formação docente.

As bases de dados escolhidas para o levantamento foram: Scielo / Portal de Periódicos Capes e *World Wide Science*. Foram encontrados 20 artigos, cujos conteúdos eram referentes ao assunto de interesse do pesquisador.

Esses números refletem a escassez de trabalhos focados no professor supervisor. Apesar desse profissional ser reconhecido como sujeito participante

da formação docente, compondo a tríade formativa 'orientador-supervisor-estagiário', seu papel ainda é pouco explorado haja vista sua importância no contexto em que está inserido.

Portanto, sustentamos que essa é uma discussão necessária, tendo em vista ser comum encontrar na literatura e na legislação menções ao supervisor como indivíduo importante para o processo de estágio supervisionado. Embora haja certa ênfase na afirmação da importância do papel do supervisor para o processo de estágio, não é difundido o interesse em realizar o aprofundamento nos estudos sobre o desenvolvimento da supervisão, suas especificidades, conhecimentos relacionados à supervisão, estratégias utilizadas pelo supervisor no ensino dos estagiários, entre outras potenciais discussões que possam derivar do tema (SANCHES, 2021, p.9).

O trabalho supracitado, de Sanches (2021), bem como os trabalhos de Santos (2021) e Reis (2021) intitulado *O papel formativo do professor supervisor do Estágio Curricular Supervisionado: tendências dos trabalhos publicados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências nos anos de 2011 a 2019*, trazem à luz publicações acadêmicas sobre a figura do professor supervisor e seu papel formativo.

Um tema relevante no âmbito do debate educacional, devido a capacidade de evidenciar desafios e lacunas que permeiam a formação inicial e que necessitam ser superados, tais como fragilidade curricular das IES; aproximação das Universidade com as escolas de educação básica; ressignificação das funções dos profissionais envolvidos diretamente no processo formativo de licenciandos, entre outros (SANTOS, 2021, p.6).

Reis (2021) usou como banco de dados para a pesquisa sobre o professor supervisor as atas de 5 edições do ENPEC, no período de 2011 a 2019, utilizando os descritores: estágio, supervisor, regente, ciências e biologia. Ao todo, foram encontrados 21 trabalhos, uma quantidade baixa da produção acadêmica acerca desse sujeito no estágio supervisionado corroborando com Sanches (2021).

Outro ponto importante é o reconhecimento que esses trabalhos trazem do papel do professor supervisor na formação do docente. "E por isso que esse momento se chama estágio curricular supervisionado: é o período de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente um processo de ensino-aprendizagem" (LUDKE, 2020, p.5).

Para Reis (2021, p. 7):

A investigação também nos permitiu observar que os trabalhos encontrados, reconhecem o ECS¹⁷ como campo de trocas entre estagiário e PS¹⁸. Logo, o momento formativo de estágio é atravessado pela relação PS – estagiário, fomentando a mobilização e aquisição de saberes entre estes atores.

Santos fez o levantamento bibliográfico partindo de 3 edições do ENEBIO¹⁹ (2014 a 2018). O pesquisador utilizou o descritor ‘estágio supervisionado’ e os resultados encontrados demonstraram, ao contrário do que Reis (2021) e Sanches (2021) relataram, que de 89 trabalhos listados, 47 eram especificamente sobre o professor supervisor – seja pela natureza do evento ou pelo descritor utilizado.

Neste contexto, conseguimos perceber um número significativo de trabalhos que tratam do papel do PS no decurso do ECS, se comparado a outros eventos de mesma magnitude, como o ENDIPE e ENPEC, por exemplo. O número de trabalhos identificados em nosso estudo, pode indicar o reconhecimento do papel formativo do professor supervisor no espaço do ECS, incluindo seu papel de co-formador dos estagiários que orienta (SANTOS, 2021, p. 6).

Verônica Klepka (2021) em sua pesquisa intitulada *Articulações entre Estágio e TCC para uma integração de saberes no Ensino de Ciências no/do/para o campo*, através da análise de 13 projetos, apresentou e discutiu a articulação feita por licenciandos do campo da área do conhecimento Ciências da Natureza (LECampo/UFTM²⁰).

Segundo Pimenta e Lima (2009, p.17) “o estágio pode servir de espaço de projetos interdisciplinares, ampliando a compreensão da realidade profissional de ensinar”, e para Klepka (2021) existe uma articulação entre os projetos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Estágio realizados por esses licenciandos, considerando a perspectiva intercultural e a realidade da formação no/para o campo, reforçando a necessidade da integração entre esses dois componentes curriculares.

No artigo *Concepção de Educação de Jovens e Adultos por Licenciandos em Ciências Naturais: uma experiência na disciplina de estágio supervisionado*,

¹⁷ ECS – Refere-se a Estágio Curricular Supervisionado.

¹⁸ PS – Professor Supervisor.

¹⁹ ENEBIO – Encontro Nacional de Ensino de Biologia.

²⁰ Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Franco Porto e Marcelo Bizerril (2021) trazem para o ENPEC a discussão sobre a formação do docente de Ciências Naturais e as lacunas existentes em sua atuação no Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

A pesquisa foi realizada com 17 licenciandos após finalizarem a disciplina de Estágio III. Houve aplicação de questionário contendo perguntas objetivas e discursivas, sendo importante salientar: mesmo os estagiários que não tiveram contato com o EJA foram inseridos, pois, o objetivo era analisar o lócus da formação.

A partir das análises das respostas obtidas, evidenciou-se a fragilidade da formação docente nessa modalidade de ensino, demonstrando ainda uma prática conteudista dentro da sala de aula. No artigo 'Estágio na licenciatura em Ciências Biológicas: a história e a filosofia da ciência como uma estratégia' Ronés Paranhos e Simone Guimarães (2016, p. 90) consideram que "além de aplicações e imitações de modelos, entendemos que o estágio pode se configurar como encontro de conhecimentos que subsidiará a elaboração de estratégias para o exercício da docência no lócus de atuação profissional".

O que se observou foi que a disciplina de estágio 3 se apresenta ainda com uma perspectiva de formação pela prática, em que os graduandos não conseguem visualizar a EJA para além da sala de aula (PORTO & BIZERRIL, 2021, p. 6).

Domingos e Silva (2021) autoras do artigo intitulado *O ensino de Ciências em intervenções de estágio da licenciatura: possibilidades para alfabetização midiática*, trazem um assunto em ascendência nesse período pandêmico. Abordaram a utilização dos recursos midiáticos na educação, especificamente, o uso dos recursos na alfabetização.

O estudo foi realizado com discentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública de São Paulo; e as fontes de dados foram 55 relatórios produzidos na disciplina de Estágio, em período anterior à pandemia.

Na pesquisa, concluiu-se que a maioria dos relatórios traziam a intervenção de algum recurso midiático, porém, foi observado que apenas 8 envolveram o acesso de mídia pelos alunos. Isso demonstra uma postura controladora e centralizadora, desconsiderando a autonomia do discente (Domingos & Silva, 2021). Autonomia necessária para o docente que, ao propor

análise e avaliação de mídia, pode repensar a abordagem dada ao conteúdo, bem como refletir sobre o próprio recurso midiático e as possibilidades de abordagem que ele pode oferecer.

Percebe-se que, dos nove artigos encontrados nos anais das duas últimas edições do ENPEC, nenhum artigo teve como enfoque o professor orientador do estágio supervisionado, apesar de enfatizarem a importância do Estágio Supervisionado Curricular na formação do professor de ciências/biologia. Daí a importância de trabalhos que investiguem esse sujeito.

Após a análise desse recorte, na próxima seção, apresentamos a UFG e o Instituto de Ciências Biológicas, além de expormos como é realizado o estágio supervisionado em seu curso de licenciatura de Ciências Biológicas.

SEÇÃO 3 – A UFG

A Universidade Federal de Goiás é uma instituição pública de ensino, pesquisa e extensão, que objetiva produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e saberes, formando profissionais e cidadãos comprometidos com a transformação e o desenvolvimento da sociedade (UFG/2022). Criada em 14/12/1960, através da Lei 3834C, com sede em Goiânia, resultou da fusão das faculdades que já existiam na capital, são elas: Faculdade de Direito de Goiás; Faculdade de Medicina de Goiás; Escola de Engenharia do Brasil Central; Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás; e Conservatório Goiano de Música.

Pode-se afirmar que a criação dessa instituição representou um marco na história de Goiás, visto que a partir deste, esta passou a formar seus próprios quadros de profissionais, fazendo com que não dependesse mais de mão de obra qualificada vinda de outras regiões do país (SOUZA, 2013, p. 77).

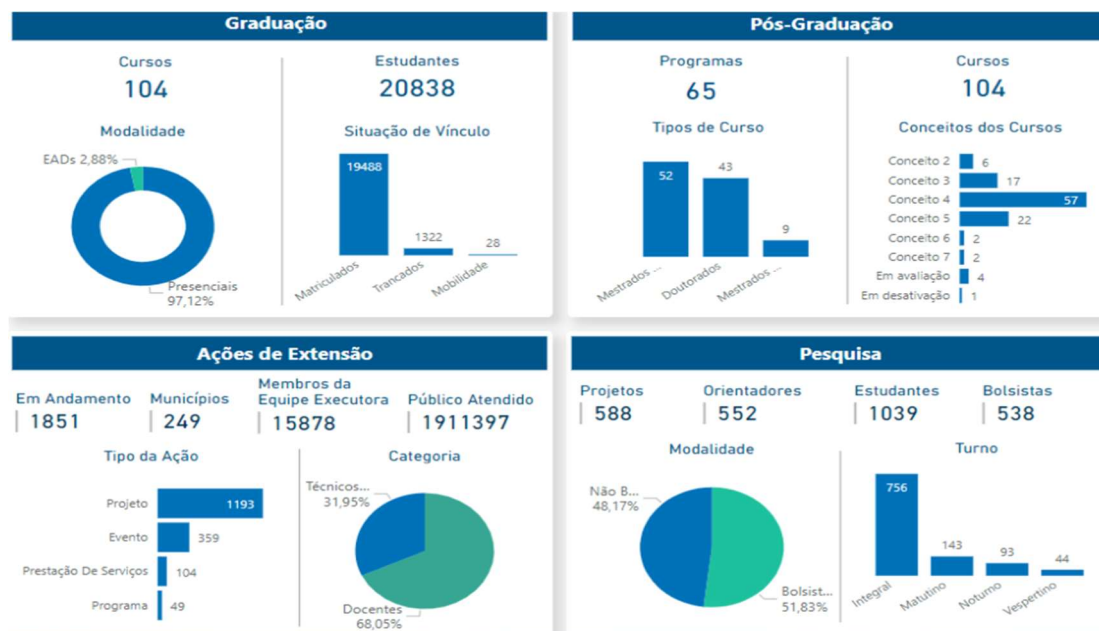
O Plano de Gestão da UFG no período de 2018 a 2021, está orientado pelos princípios básicos da Universidade, em seu processo de auto-organização para o desenvolvimento de suas atividades, que são: laicidade; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; gratuidade do Ensino, cuja manutenção é responsabilidade da União; respeito à liberdade, à diversidade e ao pluralismo de ideias, sem discriminação de qualquer natureza; universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade; defesa da qualidade de ensino, com orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania; defesa da democratização da educação; defesa da democracia, estímulo à cultura, à arte e ao desenvolvimento científico, tecnológico, socioeconômico e político do País; defesa da paz, dos direitos humanos e do meio ambiente; diálogo e cooperação entre as regionais da UFG e diálogo permanente com a comunidade universitária.

De acordo com dados apresentados na Plataforma Analisa²¹ UFG, verificamos que a UFG possui 104 cursos de graduação; 65 programas de pós-

²¹A plataforma analisa UFG é um projeto desenvolvido com o objetivo de agregar e tratar dados, disponibilizar painéis com indicadores quantitativos e gerenciais, além de relatórios dinâmicos para atender às particularidades e necessidades de dados das áreas finalísticas da UFG.

graduação, a estrutura física é formada por 2 regionais – Goiânia e Cidade de Goiás – sendo 4 Campi e 30 unidades acadêmicas distribuídas em 3 municípios, a saber: Goiânia, Aparecida de Goiânia e Cidade de Goiás.

Gráfico 1 – Cursos de Graduação e Pós-Graduação na UFG.



Fonte: UFG/ Plataforma Analisa²².

3.1. O Instituto de Ciências Biológicas na UFG

O Instituto de Ciências Biológicas é uma das unidades acadêmicas que compõe a estrutura universitária da UFG. Idealizado e fundado pelos professores José Salum e Alberto José Centeno, o ICB foi criado pelo Decreto nº63817/1968, resultante do processo de reestruturação da UFG. Seu quadro docente era formado por profissionais das faculdades de: Medicina; Farmácia; Odontologia, Escola de Agronomia e Veterinária. Estando os professores divididos, portanto, em cinco departamentos: Anatomia; Bioquímica e Biofísica; Biologia Geral;

²²Disponível em: <https://analisa.ufg.br/>. Acesso em: 2 de maio de 2022

Botânica e Fisiologia; e Farmacologia. Hoje, é composto por nove departamentos²³ (ICB/UFG, 2022).

O curso de Ciências Biológicas, foi criado na UFG em 1971, ano da realização de seu primeiro vestibular. Regulamentado pelo Decreto n° 83795/1979 foi o primeiro a ser ofertado pelo instituto, que abrangia os graus licenciatura e bacharelado e modalidade médica. Atualmente, a oferta é de quatro cursos de graduação, sendo que no momento desta pesquisa somavam 822 alunos ativos, sendo assim distribuídos nos cursos: 252 na Biomedicina; 166 nas Ciências Biológicas – Bacharelado; 257 nas Ciências Biológicas – Licenciatura, noturno e integral; e 147 na Ecologia e Análise Ambiental.

O ICB possui cinco Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, são eles: Biodiversidade Animal – 52 discentes; Genética e Biologia Molecular – 68 discentes; Ciências Biológicas – 66 discentes; Ecologia e Evolução – 59 discentes; Multicêntrico em Ciências Fisiológicas – 12 discentes. Este último é coordenado pela Sociedade Brasileira de Fisiologia e se constitui da associação em rede de docentes.

O instituto ainda integra o quadro de docentes de dois programas de pós-graduação multidisciplinares: Ciências Ambientais (CIAMB), que conta com cinco docentes do ICB; e o Programa de Pós-graduação em Ciências e Matemática (PPGECM), que tem seis docentes do instituto, todos pertencentes ao Departamento de Educação em Ciências.

A estrutura física do ICB é composta por uma área física global de 14.842m² distribuída em 9 prédios, dentre eles o Laboratório de Análises Clínicas e Ensino em Saúde (LACES), o Laboratório de Análise e Gerenciamento de Resíduos Hídricos (LAMARH) e o Centro de Genética Humana. Já o quadro de servidores é composto por 132 docentes e 49 técnicos administrativos.

3.2. Licenciatura em Ciências Biológicas e o Estágio Curricular Obrigatório no Instituto de Ciências Biológicas da UFG

²³ Departamentos do ICB: Bioquímica e Biologia Molecular; Botânica; Ciências Fisiológicas; Ecologia; Educação em Ciências; Morfologia; Histologia, Embriologia e Biologia Celular; Farmacologia; Genética.

O curso de Licenciatura Ciências Biológicas foi ofertado pela primeira vez na UFG no ano de 1971, nesse período a forma de ingresso era através do vestibular, e eram ofertadas 15 vagas para Licenciatura e 15 para Bacharelado/ Modalidade Biomédica. Atualmente, o ingresso é feito pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), e suas vagas são distribuídas da seguinte forma: 40 para o período integral e 30 para o noturno.

O curso é responsável pela formação dos professores de Biologia/Ciências vêm atuando na Educação Básica, ou seja, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No caso dos estudantes, futuros profissionais, eles precisam compreender a natureza do conhecimento biológico, a epistemologia da ciência; o que ensinar, os conteúdos e conceitos da biologia; o papel social da escola, instituição, e do ensino, prática pedagógica; e para quem ensinar, sujeitos da aprendizagem (ICB/UFG, 2022).

Quando pensamos em profissional capacitado para ensinar conteúdo didático aos discentes da Educação Básica, é necessário pensarmos em cursos específicos para prepará-lo da forma mais adequada para atuar com precisão. Nessa seara, fazem-se fundamentais a ética e o vocabulário adequado, possibilitando construir diálogos e tencionando saberes apropriados à faixa etária das crianças e as suas necessidades psicofísicas. Desta forma, fazendo com que o aprendizado aconteça sem gerar traumas.

Os profissionais que trabalham na docência devem ser profissionais graduados em cursos de licenciaturas que, “pela legislação, têm por objetivo formar professores para a Educação Básica: Educação Infantil (creche e pré-escola); Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Profissionalizante; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial” (GATTI, 2010, p. 1359 – parênteses do autor).

O projeto pedagógico do curso de licenciatura de Ciências Biológicas, vigente a partir de 2015, foi aprovado pela Resolução CEPEC 1527 (UFG/CEPEC 1527, 2017). A partir daí, justifica-se que as alterações realizadas na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) consideram a realidade para além da sala de aula e superam a noção do caráter tecnicista do professor. Sendo assim, “para além da discussão sobre a renovação dos componentes curriculares da matriz, outros elementos como a realidade educacional brasileira, a profissão de

professor, a construção da identidade docente e sua inserção no mercado de trabalho perpassam a proposta formativa” (UFG/CEPEC 1527, 2017, p. 4).

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do ICB/UFG tem como objetivo formar professores de Biologia/Ciências críticas; competentes nos aspectos teórico metodológicos relacionados aos conteúdos biológicos e pedagógicos inerentes a sua formação; reflexivo em relação a sua prática profissional; conhecedor e questionador da realidade educacional na qual atuará [...] O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do ICB/UFG está alicerçado na premissa de sólida formação conceitual, pedagógica, sociocultural e epistemológica que buscará garantir ao futuro professor uma atuação competente como professor na Educação Básica e suas modalidades. Assim, pretende-se formar professores que dominem não apenas o conteúdo técnico, científico e pedagógico, mas, sobretudo, que sejam capazes de perceber histórica e criticamente a realidade social, econômica e cultural em que irão atuar (UFG/CEPEC 1527, 2017, p. 7).

Na tabela a seguir, mostramos as expectativas profissionais para os egressos do curso, de acordo com o PPC do curso.

Tabela 1– Perfil e habilidade profissional dos egressos

Perfil	Habilidade
Ter maior identidade com a profissão docente considerando para isso os enfrentamentos da realidade educacional brasileira.	Exercício político de intervenção para efetivar mudanças relacionadas a valorização docente do país (papel da escola na sociedade).
Ter domínio conceitual dos conhecimentos biológicos e pedagógicos inerentes a sua prática profissional.	Ensinar Biologia a partir do desenvolvimento de estratégias que considerem os aspectos teóricos das áreas que alicerçam a Biologia enquanto ciência, na interface com os fundamentos pedagógicos necessários para seu ensino, considerando os sujeitos da aprendizagem.
Estar apto a construir suas próprias práticas com conhecimento a partir da sua prática profissional resignificando-a.	Pesquisar (problematizar – discutir – analisar) a própria prática; socializar os resultados com seus pares na escola e em eventos científicos.
Ter olhar crítico reflexivo acerca da construção do pensamento e do conhecimento biológico.	Contextualizar os processos científicos e seu ensino na Educação Básica considerando as relações interdisciplinares ciência e sociedade.

Fonte: (UFG/CEPEC 1527, 2017, p.9)

De acordo com o PPC de licenciatura em Ciências Biológicas da UFG (UFG/ CEPEC Nº 1527, 2017, np), o estágio curricular é:

entendido como atividade fundamental para a construção de sua identidade como professor/educador e para as discussões entre as premissas da formação conceitual, pedagógica, sociocultural e epistemológica que busquem garantir ao profissional uma atuação competente como professor na Educação Básica e suas modalidades. Assim, é necessário que os futuros professores dominem não apenas conteúdos técnicos, científicos e pedagógicos, mas, sobretudo, que sejam capazes de perceber historicamente e criticamente a realidade social, econômica e cultural em que irão atuar, aprimorando a preparação e execução de seu ensino. É um momento que possibilita contribuir para a formação docente ampliando a responsabilidade profissional, mediante processos reflexivos, a construção da crítica e da autocrítica essenciais, vivência em situação de trabalho, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino (UFG/CEPEC 1527, 2015, p. 60).

A carga horária total do curso é 3416h, fracionada em componentes curriculares²⁴ que são classificados em: Núcleo Comum²⁵ (NC); Núcleo Específico (NE); Núcleo Livre (NL). Além das 200 horas de atividades complementares²⁶. Entre as disciplinas de Núcleo Comum temos o Estágio Supervisionado, que representa 400 horas da carga horária do curso (BRASIL/MEC/Resolução CNE/CP 2, 2015, p.11), e é dividido em: Estágio Curricular Obrigatório I, com 100 h; e Estágio Curricular Obrigatório II, com 100 h; e Estágio Curricular Obrigatório III, com 200 h.

Quadro 8: Distribuição de Disciplinas e Ementas.

DISCIPLINA	EMENTA
ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO I	Formação e atuação profissional do professor de ciências/biologia na Educação Básica. Estudo sobre e organização da escola parceira de estágio. Problemática da realidade escolar. Elaboração e socialização do projeto de pesquisa/intervenção junto aos envolvidos no estágio.
ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO II	Execução e análise do projeto de pesquisa/intervenção na escola parceira. Elaboração do relatório de estágio e socialização/discussão dos resultados junto aos atores envolvidos.

²⁴ Componentes curriculares compreendem disciplinas, módulos, seminários de integração e atividades orientadas. (UFG/ CEPEC 1557, 2017, p. 4)

²⁵ Núcleo Comum (NC) é o conjunto de conteúdos básicos para a formação profissional do estudante. Núcleo Específico (NE) é o conjunto de conteúdos que darão especificidade à formação profissional do curso. Núcleo Livre (NL) é o conjunto de conteúdos que têm por objetivo: I- ampliar e diversificar a formação do estudante; II- promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade; III- possibilitar o aprofundamento de estudo em áreas de interesse do estudante; IV- viabilizar o intercâmbio entre estudantes de diferentes cursos da UFG. (UFG/ CEPEC 1557, 2017, p. 4)

²⁶ Atividades complementares compreendem a participação em monitorias, tutorias, pesquisas, projetos de extensão e cultura, estágio curricular não obrigatório, conferências, seminários, palestras, congressos, debates e outras atividades científicas, artísticas, culturais, de saúde e qualidade de vida. (UFG/ CEPEC 1557, 2017, p. 4)

ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO III	Fragmentação do conhecimento e sua relação com a escola. Elaboração e desenvolvimento de estratégias para o ensino de ciências/biologia na Educação Básica a partir dos estatutos do conhecimento biológico (Ontológico, Histórico-Social, Epistemológico e Conceitual). Problematização e análise da prática docente em ciências. Elaboração do relatório de estágio e socialização/discussão dos resultados com os atores envolvidos.
------------------------------------	---

Fonte: Criado pela pesquisadora a partir da Resolução CEPEC 1527(UFG/CEPEC 1527, 2017, p.22)

Segundo a Coordenadora de Estágio, na disciplina de 'Estágio Curricular Obrigatório I' os alunos vão à escola acompanhados do professor orientador, observam e fazem a diagnose²⁷ de elementos da prática pedagógica. Posteriormente, realizam o levantamento de problemáticas, juntamente com professor supervisor; e, diante dessas informações, é desenvolvido um Plano de Intervenção Pedagógica único pelos discentes. Durante o Estágio II, que ocorre de maneira continuada e integrada com o Estágio I, esse plano é apresentado, aplicado e desenvolvido pelos discentes juntos com a escola.

O 'Estágio Curricular Obrigatório III' é o período de regência, quando os alunos assumem a aula de Ciências/ Biologia, podendo dar aulas para os anos finais do Ensino Fundamental. As discussões e o planejamento das atividades começam dentro da universidade, após orientações gerais e a discussão de temáticas. À posteriori, os discentes vão à escola-campo²⁸ sempre acompanhados do professor orientador e, uma vez no ambiente escolar, são orientados também pelo professor supervisor. O resultado dessa disciplina é, pois, a construção de um artigo ou relato de experiências.

3.3. Ensino e aprendizado na prática durante o período de pandemia na UFG e ICB

No início de 2020, o cenário pandêmico obrigou o mundo a se readequar, promovendo distanciamento social, medos e incertezas. A tecnologia nunca fora

²⁷Consiste na utilização de recursos, meios e processos técnicos com o objetivo de localizar e avaliar os problemas e dificuldades dos alunos, determinando suas causas, para preveni-las e corrigi-las.

²⁸ Escola escolhida para realizar o Estágio, focada na *formação em Diálogo*, buscando fomentar e consolidar a relação entre a universidade e escolas da rede pública de ensino por meio de ações que objetivam a qualificação das experiências de estágio dos licenciandos e a contribuição com a escola no que tange às reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores e às práticas pedagógicas.

tão utilizada e necessária, tanto que ambientes de reunião e de ensino foram aos poucos sendo estabelecidos no espaço virtual. Ou seja, a dinâmica de interação entre as pessoas mudou e exigiu que a forma de trabalho fosse sendo alterada, fosse no ambiente corporativo, familiar e social.

Porém, essa transição se deu de forma lenta e gradual e, juntamente com os enfrentamentos já existentes. Dois anos depois do início da pandemia, ainda estamos nos 'reconectando' e buscando nosso lugar nessa nova realidade. Na educação, dentre as alternativas encontradas para esse outro contexto pandêmico que se apresentou foi a adoção do ensino remoto e/ou híbrido. Contudo, se por um lado tudo parecia novo, "Por outro lado, temos que considerar que a crise não significa sempre mudança, não significa sempre inovação, as crises geram possibilidades de mudanças ou não, mas são os momentos de reflexão e tomadas das consciências que as determinam" (OLIVEIRA, p.152, 2021).

Em 22 de maio de 2020 foi aprovada na UFG a Resolução CONSUNI nº 22/2020 (UFG/ CONSUNI, 2020, np) que em seu Artigo 3º autorizou o retorno às atividades acadêmicas, porém, com ressalvas:

Autorizar, em caráter excepcional e durante o período de distanciamento social a educação remota com uso de meios digitais para o desenvolvimento das seguintes atividades acadêmicas: I - na graduação, por adesão, de forma consensual entre docentes e discentes e com a aprovação do Conselho Diretor da Unidade (UFG/ CONSUNI 22, 2020, np).

A partir das Resoluções CONSUNI nº 33, 34 e 35 (UFG/ CONSUNI, np) na UFG, foram regulamentados os procedimentos relativos às atividades escolares da Educação Básica e acadêmicas da graduação no modo de ensino remoto, são elas:

[...] orientações para tramitação de documentos e realização de estágios obrigatórios, considerando a Portaria Ministerial Nº 544/2020 e o Parecer do CNE/CP Nº 05/2020, as atividades previstas para os estágios obrigatórios poderiam ser substituídas, integralmente ou parcialmente, por atividades mediadas por meio de diferentes tecnologias; para tanto, os cursos deveriam dialogar internamente, os planos de ensino readequados deveriam ser analisados pelo Conselho Diretor ou Colegiado, ouvido o NDE do curso, conforme instrução normativa a publicada pela PROGRAD, que dispunha sobre procedimentos relativos às atividades acadêmicas da graduação na modalidade remota (UFG/ CONSUNI nº 35, 2020, np).

As Resoluções CONSUNI n° 33, 34 e 35/2020 (UFG/ CONSUNI, np) exigem que os planos de ensino sejam readequados para aquela nova realidade, encontrando possibilidades de uma outra forma de ensinar e de aprender à distância. Todavia, para que ela tivesse efetividade, esse ‘ensinar e aprender’ deveria ser transferido para a prática, com a qual a universidade, a escola, os docentes e os discentes deveriam estar em comunicação constante.

Para que os novos planos de ensino fossem aprovados era necessário levar em consideração o Parecer CNE/CP 9/2001, que reafirma a necessidade da construção do conhecimento mediante a integração teoria e prática; e também o protagonismo dos sujeitos envolvidos, sendo um grande desafio manter essa interação por meio virtual. “Na nossa argumentação, o estágio é uma das realizações da docência. É uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades da profissionalização, como já referenciado” (SOUZA & FERREIRA, 2020, p.10).

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio” (BRASIL/ CNE/CP n°9, 2001, p. 23).

No Parecer CNE/CP 28 (BRASIL/ CNE/CP n°28, 2001, np) foram transcritas as demandas escolares que motivaram as dimensões reflexivas e investigativas na formação inicial de professores. Essas possibilitariam, para o Estágio Supervisionado, a superação do modelo de observação/participação/regência e com potencialidades de instituírem uma parceria produtiva e colaborativa entre escola e universidade.

Com a pandemia, houve a urgência em promover projetos de estágio, nos quais ocorresse a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A relação entre as escolas e a universidade se tornou mais forte, assim como o investimento na formação de professores responsáveis pelos estágios curriculares e as relações entre teoria e prática.

Os estágios deveriam servir como condutores das atividades que virão a ser desenvolvidas na escola, as quais devem vir vinculadas aos projetos da escola e da universidade. Para tanto, seria necessária a elaboração de um projeto de mútua colaboração, “como dimensão relevante da formação para a docência, constitui-se na intersecção necessária entre a universidade e a instituição de educação básica” (UFG, 2022, p.49).

De repente, como já foi dito, as escolas foram fechadas. Se havia uma perspectiva individual, esse individualismo acirrou as contradições, sendo que as pessoas passaram a participar de atividades remotas, sem contato humano presencial. O cada um por si virou uma realidade, sendo impossível pensar na socialização escolar. Surgiu a necessidade de se repensar o espaço da escola, o lugar da aula e a atribuição de tarefas a serem desenvolvidas (ALVES, FERRAZ, PRUDENTE, 2020, p. 390).

Na Universidade Federal de Goiás, no que tange as atividades de estágio durante a pandemia, seguimos as orientações da Portaria Ministerial N° 544/2020 (BRASIL/MEC/ Portaria n°544,2020, np) e o Parecer do CNE/CP N° 05/2020 (BRASIL/CNE/CP n° 5,2020, np), em que as atividades previstas para os estágios obrigatórios poderiam ser substituídas, integralmente ou parcialmente, por atividades mediadas por meio de diferentes tecnologias.

No caso dos cursos de licenciatura ou formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc. A substituição da realização das atividades práticas dos estágios de forma presencial para não presencial, com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, podem estar associadas, inclusive, às atividades de extensão das instituições e dos cursos de licenciatura e formação de professores (BRASIL/ CNE/CP n°05, 2020, p. 17).

Partindo do pressuposto de que a prática do estágio ocorre de forma indissociável com as teorias aprendidas na universidade, com a pandemia e o distanciamento físico “percebemos que o mundo que se vislumbra, em que as atividades presenciais foram substituídas por remotas, sentimo-nos impelidos a rever conceitos iniciais da formação, como, por exemplo, ser docente em uma época como a que vivemos” (ALVES, FERRAZ, PRUDENTE, 2020, p. 387). Desse modo,

repensar o papel da escola é urgente, principalmente no que diz respeito à sua funcionalidade de supressão dos problemas sociais. A escola deve ser o ambiente em que as crianças aprendam como viver em sociedade e quais premissas devem orientar esse convívio e em tempos de pandemia, o não-lugar é algo preocupante para pensarmos qual papel que assume na sociedade, em se tratando de um período pandêmico. No entanto, o distanciamento das rotinas tornou professores e estudantes aprendizes de um modo de viver completamente diferente, mediados por tecnologias educacionais (Alves, 2020, p. 391).

No artigo *Formação humana em tempos de pandemia: os docentes, sua vida e trabalho*, de Amone Alves, Geralda Ferraz e Thaise Prudente, publicado em 2020, as autoras relatam o cotidiano docente no mundo pandêmico. No decorrer do texto, demonstram um olhar sobre a situação a partir da experiência de três docentes, sendo um do Ensino Superior e os outros dois da Educação Básica, atuantes nas redes estadual e municipal. Os interlocutores compartilham com as pesquisadoras como foi impactante o momento pandêmico e como precisaram se articular para pensar uma nova forma de ensinar e aprender. Expuseram suas dificuldades, angústias e incertezas como podemos conferir nesse relato: “então, me vi em um universo completamente diferente, em que estavam vedados contatos humanos, reuniões com colegas, aulas com meus alunos e demais atividades que demandavam de um contato presencial” (ALVES, FERRAZ, PRUDENTE, 2020, p. 394-395).

Essa insegurança e esse clima de incerteza provocaram questionamentos importantes à professora do Ensino Superior, especialmente sobre os projetos de ensino e aprendizagem que vinham sendo executados nos cursos de formação de professores. Destarte, “em meio a esse turbilhão de coisas, um pensamento me atormentava: como, ainda em meio a tantos imprevistos, exigir eficiência do professor em um momento como esse? Como não surtar em meio a uma pandemia?” (ALVES, FERRAZ, PRUDENTE, 2020, p. 395).

Para a técnica em assuntos educacionais e professora da Educação Básica, da rede estadual de Goiás²⁹, é evidente a tentativa inicial de organização e a frustração advinda de um planejamento das atividades que não deu certo da forma que foi pensado. Assim como no relato da professora às pesquisadoras,

²⁹ Servidora técnica no Ensino Superior (Técnica em Assuntos Educacionais pela Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás) e professora do ensino médio regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede estadual de Educação do Estado de Goiás (ALVES, FERRAZ, PRUDENTE, 2020, p. 395).

muitos discentes ficaram para trás, porque não tiveram acesso à internet, a um computador ou a qualquer outra forma de tecnologia para assistirem e interagirem nas aulas à distância. Sem contar aqueles que os possuíam acesso às novas tecnologias, mas não sabiam como utilizar a parte operacional, fosse para participar das aulas síncronas, fosse para realizarem as atividades assíncronas. Além da preocupação com a reformulação de novas possibilidades e formas de ensinar e aprender.

[...] vivi os sabores da organização coletiva e humana, com a suspensão do calendário acadêmico, as notícias de diversos projetos de pesquisa e extensão para o combate ao novo Coronavírus; e, mais tarde, o dissabor do atropelo, da exclusão, da despreocupação com os que ficam para trás, com a decisão da retomada do calendário, via remota, sob o mote de “a universidade não pode parar”, ou “tem aluno que precisa formar para trabalhar”, sem compreender o papel da Universidade na formação humana em seu célebre tripé: ensino, pesquisa e extensão, e, mais ainda, sem lançar mão da exponencialização da necessidade de se pensar na coletividade para não naturalizar a tragédia em tempos de alta da COVID-19. Todavia, é sobre a rede estadual que me debruço a questionar a formação humana em meio ao trabalho remoto, bem como as bases da educação durante a pandemia (ALVES, FERRAZ, PRUDENTE, 2020, p. 396).

A técnica em assuntos educacionais e professora da Educação Básica, da rede estadual de Goiás, não parou com suas observações e declarações. Ela estava aflita por escancarar e denunciar tal atrocidade relacionada à mudança brusca na forma de ensino e aprendizado que a pandemia causou, chamada por ela inicialmente de ‘marmota.

Nesse diapasão, o público, o sujeito educacional, se preparou para relações humanas presenciais, ou seja, o/a estudante se matriculou em um curso presencial e os/as professores(as) se dispuseram ao trabalho nessa modalidade, quando eis que, frente ao combate à COVID-19, **se instaurou como solução a verdadeira “marmota”, paliativa, improvisada, sem quaisquer fundamentos pedagógicos. Não podendo chamar de EAD, que tem seus dispositivos legais e educacionais próprios, forjou-se o termo “regime especial de aulas não presenciais”** pelo CEE (Resolução CEE/CP nº 02/2020, alterada pela Resolução CEE/CP nº 5, de 1/04/2020) e pela SEDUC, **de sorte que exclui os estudantes já digitalmente excluídos e também aqueles que não possuem ferramentas eletrônicas ou internet de qualidade; e ainda expõem professores(as) que receberam o aviso de que, caso não pudessem trabalhar em home office, teriam de ir à escola para acessar por lá o mundo online**(ALVES, FERRAZ, PRUDENTE, 2020, p. 396 – grifos nossos).

Tantas incertezas e mudanças na forma de ensino e aprendizado, além de provocar desinteresse nos discentes que evadiram das instituições de ensino,

escolas e universidades, também provocaram adoecimento aos docentes “Cheguei a enviar tudo o que era obrigada, desligar o celular e passar alguns dias inteiros em lágrimas de desespero, até porque a saúde mental jamais fora considerada pelos governantes e não seria em tempos pandêmicos [que isso mudaria]” ((ALVES, FERRAZ, PRUDENTE, 2020, p. 396).

A pandemia escancarou as deficiências presentes nos ambientes escolares, comprometendo a adoção da perspectiva emancipatória. O que já era difícil e desafiador antes da pandemia foi potencializado, dificultando ainda mais o trabalho colaborativo e a articulação dos saberes participativos e autônomos. “Os planejamentos de aula são elaborados com replicação de trabalho em várias plataformas diferentes [...] de modo que se distancia cada vez mais o estudante como sujeito concreto, real, histórico, participativo no processo educativo e agente crítico-reflexivo” ((ALVES, FERRAZ, PRUDENTE, 2020, p.398).

Foi preciso fazer uma adequação do conteúdo, da forma, da organização, da sistematização e da resignificação das atividades desenvolvidas. Entretanto, mesmo com tudo isso não foi possível garantir a inclusão e a equidade socioeducacional dos discentes nos espaços da escola e da universidade.

Vi mulheres estudantes dizendo que só acessavam telefone quando o marido estava em casa ou que o namorado havia quebrado o celular, ou, ainda, que estava mal por estar apanhando do cônjuge, não permitindo acompanhar de modo síncrono; mães que dividiam o telefone com os/as filhos(as), priorizando-os para realizar as atividades escolares; pessoas negras relatando que em certos dias não havia sobrado dinheiro para adquirir pacotes de dados para acessar à internet; que estavam trabalhando dobrado e não tinham mais tempo; enfim, os relatos de reverberação de uma sociedade capitalista classista, machista, sexista, racista, excludente eram variados e repletos de dor. [...] **Eis que com exclusões, dores, sem estrutura didático-pedagógica e física, sem uma real readequação dos conteúdos, sem planejamento, sem cumprir o art. 206 da CF/88, sobre a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, chegamos ao pior dos cenários: o medo real da possibilidade de morte em eminência** (ALVES, FERRAZ, PRUDENTE, 2020, p. 398, grifo nosso).

O professor do Ensino Fundamental da Educação Básica faz uma reflexão similar a das duas professoras mencionadas nos parágrafos anteriores. Ele diz que, pela primeira vez, toda a população mundial ficou diante de um problema em que não havia um ‘plano b’ e, portanto, mais uma vez os discentes, parte da população mais empobrecida, seria a que mais sofreria com essa situação. Para

o pesquisador citado, o professor tem um papel fundamental, e, ele: “Cabe a nós educadoras e educadores, enfrentar o caos, não nos paralisarmos, cobrar recursos e possibilidades que nos permita contribuir para que as desigualdades não façam com que nossas crianças e jovens sejam revitimizados” (ALVES, FERRAZ, PRUDENTE, 2020, p. 401).

SEÇÃO 4 – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES ORIENTADORES DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Nosso intuito aqui, foi trazer a voz de quem orienta o estágio, suas percepções como orientadores de Estágio Supervisionado Obrigatório. Entendemos que os ouvir e dar visibilidade a eles trará uma grande contribuição para outros professores, orientadores, cursos, coordenações de estágio, universidades e para os futuros professores, por ora estagiários da licenciatura. A nosso ver, “A interação entre professor orientador e estagiário é tão necessária quanto entre professor orientador e seus pares” (PIRES, 2011, p.13).

É por meio do resultado obtido que conseguimos perceber a diferença de realidade entre o estágio que acontece de forma presencial e o que aconteceu de forma remota. Analisamos os pontos positivos, negativos e como foi o desempenho dos estagiários em ambas as modalidades. Levamos em consideração o contexto e como o professor precisou se adaptar à realidade vivida naquele momento, preparando o seu aluno também para essa realidade ‘estranha’. Naquele ambiente nada familiar, “A docência é [foi] um cenário discursivo de trocas interativas e, no espaço virtual, envolve [envolveu] atividades, síncronas e assíncronas de produção do conhecimento escolar” (SOUZA & FERREIRA, 2020, p.10).

O estágio acontece na escola, de forma presencial e/ou virtual, como foi durante a pandemia. E, sendo a prática docente um curto período antes da conclusão do curso de licenciatura, caracteriza-se por um momento enriquecedor para a formação inicial do futuro professor. Trata-se de um tempo em que ele não só conhece o ambiente escolar, mas é possibilitado a ele ter experiências e vivências que corroboram para o seu desenvolvimento profissional, por meio de práticas do dia a dia docente na escola. “Esses momentos proporcionaram a percepção de que ser professor é uma atividade que está sempre em reconstrução e ressignificação” (MARQUES, MENDES, MOREIRA, 2021, p.120).

Durante o estágio é possibilitado aos estagiários dos cursos de licenciatura o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à

execução de suas funções. Tais experiências trazem benefícios aos graduandos e promovem aprendizagem para o seu desenvolvimento no campo profissional. Ali, são colocados em prática os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante todo o curso.

Durante a entrevista realizada com os 5 docentes orientadores da disciplina de Estágio Supervisionado, eles debruçaram suas falas em um olhar crítico sobre os aspectos didáticos observados. Essa visão crítica promoveu uma concepção diferenciada acerca das relações que incidem no significado do Estágio Obrigatório e seu impacto na docência. Docência esta exercida pelo discente ao sair da universidade como profissional habilitado para trabalhar em sala de aula.

De acordo com as observações feitas pelos 5 docentes orientadores da disciplina de Estágio Supervisionado, notou-se a importância de suas práticas docente durante o estágio obrigatório para o processo de ensino-aprendizagem. Os profissionais relataram o quê e como foi proporcionado ao licenciando o domínio de instrumentos teóricos e práticos para sua atuação em sala de aula os quais poderão lhe auxiliar durante toda sua carreira docente.

Pensando na responsabilidade desses docentes e na importância do estágio curricular obrigatório para os futuros docentes, realizamos entrevistas semiestruturadas com os docentes orientadores. As entrevistas foram divididas em 4 categorias, sendo elas: identificação; trajetória profissional; estágio supervisionado; e a docência e a pandemia. Optamos por analisar as respostas dos docentes refletindo sobre cada uma dessas categorias.

Portanto, levando em consideração que o Estágio Supervisionado em questão ocorreu em plena pandemia de Covid-19 – período no qual não se podia ter contato e nem proximidade física entre os envolvidos para que não houvesse contaminação – seguem as análises dos dados coletados nas entrevistas.

4.1 Nas categorias identificação e formação profissional

Nessa categoria foi possível perceber quem era o professor orientador, qual sua: formação inicial, experiência com a docência e experiência. Principalmente, conhecer sua trajetória como professor orientador da disciplina de estágio docência obrigatório para os cursos de licenciatura. Notamos que a

maioria dos professores tinha experiência com o estágio presencial, antes do período de pandemia e, ao ingressarem na UFG, trouxeram consigo essa experiência. Muitos relataram as diferenças entre os estágios realizados em outras instituições e o estágio realizado na UFG, compartilhando conosco pontos positivos e pontos a serem melhorados nessa prática, até então presencial.

O professor 'Baru' tinha experiência com a disciplina de estágio antes mesmo de ingressar como professor na UFG. Sua experiência foi no período que trabalhou como professor no curso de licenciatura em Ciências da Natureza em uma universidade pública. Também atuava como professor da educação básica tanto na rede privada quanto na rede pública, com os alunos dos Ensinos Fundamental e Médio. Atua como professor da disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório há 3 anos e meio.

O professor 'Buriti' assim como o professor Baru, já possuía experiência como professor, inclusive na formação de professores. Porém, não tinha experiência como professor orientador da disciplina de estágio antes de ingressar na UFG.

A professora 'Cagaita' assim como o professor Buriti, começou a atuar como professora durante o seu curso de graduação, trabalhando em cursinhos, monitorias, educação básica, enquanto aluna da licenciatura e professora em formação. Trabalhou como professora na rede municipal de educação de Goiânia, e com estágio docência desde 2004.

A professora 'Mangaba' desde 2006 trabalha com a disciplina de 'Estágio'. O professor 'Pequi' assim como os demais professores, já possuía experiência antes de ingressar na UFG, tendo ministrado a disciplina de 'Estágio Supervisionado Obrigatório'.

Com as duas primeiras categorias foi possível perceber que todos os professores são graduados, mestres e doutores e possuíam experiência como professor antes de ingressar na UFG, inclusive, com a disciplina de Estágio Curricular. Com exceção do professor Buriti que não possuía essa experiência de forma direta com a disciplina.

4.2 Na categoria 'Estágio Supervisionado'

Para o professor Baru (2023), estágio é uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis do professor de licenciatura. Então, é o momento em que o licenciando tem a oportunidade de ter a vivência no campo de atuação, como praticante da docência.

Minha concepção de estágio, corrobora com as contribuições de Pimenta, em que eu considero que o Estágio é uma atividade teórica, instrumentalizadora da Práxis do professor de licenciatura, então é o momento em que o estudante tem a oportunidade de ter a vivência no campo de atuação, do seu campo de atuação profissional, que também é bem demarcado, em que esse campo de atuação profissional é a escola pública de educação básica (BARU, 2023, np).

Ideia que coaduna com a fala da professora Mangaba (2023). Ela reforça que o estágio é o momento da práxis, não da prática no sentido reprodutivo, de eu pegar a teoria e ir lá e reproduzir forçosamente em uma realidade. O estágio faz essa ponte entre o conteúdo, que o aluno se apropriou teoricamente para entender a realidade, e a ação de mudança nessa realidade.

Nesse sentido, “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis” (PIMENTA & LIMA, 2008, p.45).

Para Baru (2023), o papel do professor orientador de estágio está relacionado ao processo de acompanhamento e de orientação desses discentes, desenvolvimento das suas atividades de estágio. A orientação se dá no sentido de contribuir com a formação dos licenciandos por meio de suas experiências profissionais como professor de educação básica. E, ainda, no processo de reflexão e de sistematização das ideias dos estudantes a partir da construção dos relatórios, momento em que eles sistematizam e refletem, com fundamento na teoria, sobre as atividades e vivências do estágio.

O ponto positivo do estágio é a condução que o professor orientador de estágio faz. Não deve ser uma condução meramente burocrática. Sobretudo, deve ser um momento de companhia no qual o licenciando sai para a escola a fim de desenvolver o estágio, acompanhado do professor orientador, juntamente com o professor supervisor. Esse processo precisaria ocorrer de uma maneira fluída.

Eu acho que como ponto negativo, a gente poderia colocar desse processo de sistematização das nossas atividades de estagio, eu

colocaria que o fato do professor orientador estar presente o tempo todo, isso acaba fazendo com que o estudante não desenvolva de uma forma mais efetiva, o seu protagonismo durante as atividades de estágio, então tem sempre a vinculação ao que o professor orientador irá decidir, pelos estudantes, então esse seria um lado, um aspecto negativo, porém quando estabelecemos o equilíbrio, fazemos o balanço entre os aspectos positivos e negativos, entendemos que as questões positivas se sobressaem (BARU, 2023, np – grifo nosso).

Essa afirmação vai ao encontro da opinião do professor Pequi (2023). Para ele o fato de o professor orientador acompanhar o estagiário na escola-campo, causou certa estranheza no início:

Não achei de todo ruim, mas não achei de todo bom, porque o fato de estar em sala de aula assistindo a aula do estagiário, acaba deixando o estagiário um pouco confortável, no sentido de, se der uma coisa errada, o professor está ali, ele vai fazer alguma coisa, vai me ajudar, então eu percebia que muitas vezes eles ficavam com essa muleta, ficavam ali pensando que “se eu errar tá tudo bem” e muitas vezes ficavam com muito medo porque eu estava assistindo, muito mais tensos, muito mais nervosos. O aluno, ou fica muito confortável ou ele fica muito nervoso porque eu estou lá e, outra coisa que acho que atrapalha é que eles não se conectam tanto com os professores da escola, porque como eu estou lá sempre, o professor da escola acaba recorrendo sempre a mim, coisa do dia a dia como “hoje vai ter isso, hoje vai ter aquilo...” então ele falava comigo, não falava com o estagiário, e o estagiário também falava comigo para eu levar para o professor alguma questão, por exemplo, e isso na pandemia foi pior ainda. Como a gente não estava lá, estava cada um em sua casa, eu recebia mensagem dos dois para depois passar, então a relação entre eles, quase não existiu na pandemia, praticamente, também porque o professor da escola tinha mil coisas para fazer e não tinha tempo de se reunir com os alunos estagiários. Quando é presencial a gente tem um pouco mais de dinâmica ali porque estão todos no mesmo lugar, então eu percebia isso, enfraquecia a relação entre eles porque eu ficava como a ponte. Eu achei que seria bem ruim estar lá, mas eu também posso dar um *feedback* bem mais profundo sobre o que ele fez e o que ele não fez em sala de aula, porque quando a gente está só na universidade e ele volta e conta, você tem o relato dele, você não viu o que ele falou, como ele falou o quanto ele falou, se ele falou baixo ou falou alto, a linguagem que usou, a gente consegue dar um *feedback* melhor para eles, porque eu vi, eu estava lá assistindo, mas tem essa outra questão também em que a maioria fica em tensão (PEQUI, 2023, np).

Pequi considera o estágio como um desafio em que é preciso lidar com as expectativas dos alunos, pois, trata-se de uma disciplina muito esperada. No estágio, o aluno consegue perceber de fato o que é ser professor. E, assim como o professor Buriti, entende que o estágio supervisionado é um processo formativo o qual articula intensamente a teoria e a prática, a práxis é vivida.

Para o professor Buriti o momento da práxis deveria ser mais diluído ao longo do curso, não só no estágio. Este, é um processo de formação teórica, qualificação e aperfeiçoamento da prática o qual envolve articulação entre os conhecimentos que, até aquele dado momento da formação, foram construídos teoricamente, sejam eles de ordem conceitual ou de ordem técnica.

Segundo Buriti e Cagaita, os estágios para os cursos de licenciatura no ICB, após a reorganização de ementas, ficaram mais coerente. Porque dialogam melhor com as demandas da atuação profissional do estudante e com aquilo que ele de fato vai encontrar em seu dia a dia.

Vou falar especialmente da licenciatura, nós temos três estágios I, II e III agora com a reorganização que o departamento fez, muito embora ainda não esteja publicada as ementas atualizadas, mas o Estágio I anteriormente envolvia a realização de um diagnóstico, identificação de problemas na escola, para depois a elaboração de projeto ainda no estágio I, desenvolvimento desse projeto de intervenção pedagógica no estágio II e no estágio III tínhamos um momento de regência, ou no Fundamental II ou no Ensino Médio e a gente fez uma alteração, no Estágio I agora nós temos uma imersão maior na escola com foco para compreensão nos trabalhos administrativos, e na dinâmica organizacional da escola. No Estágio II eles vão atuar na regência, na docência nos anos finais do Ensino Fundamental, sejam em espaços formais ou não-formais, escolares ou não-escolares. E no Estágio III, eles vão viver a docência no Ensino Médio, então a gente fez essa reorganização, então eu entendo que é uma proposta atual, mais coerente com as demandas da atuação profissional, com aquilo que o estudante vai encontrar no dia a dia. A proposta anterior podia impedir por vezes uma experiência em um dos níveis de atuação obrigatória que é o Fundamental II ou Ensino Médio, então eu entendo que o estágio está bem estruturado agora no curso (BURITI, 2023, np).

A nossa última versão do estágio que começou a ser implementada em 2021/2 e/ou 2022/1, não me recordo bem porque esse período de pandemia tem deixado a gente perdido no tempo e espaço, mas iniciamos uma nova proposta, onde o estágio vai transitar melhor entre espaços de atuação do professor que é a gestão, o trabalho com ensino fundamental e médio e também com a educação não formal (CAGAITA, 2023, np).

Para o professor Buriti, assim como para o professor Baru, o papel deles como orientadores na formação profissional dos discentes é de condução e auxílio. Conduzir e auxiliar para que haja compreensão dos cenários presentes na escola, auxiliando os estagiários a saber como devem se portar, como devem reagir a determinadas situações e como devem interagir com os professores e com os estudantes. O orientador tem a função de ser mediador desses contextos e sujeitos pertencentes a esses espaços.

Neste sentido, Mangaba (2023) complementa que seu papel é fazer a mediação entre os conhecimentos produzidos e os sujeitos aprendentes. Como professor de estágio, a isso é incorporado o conteúdo da disciplina, em que o estudante precisa mobilizar todos os conhecimentos que ele teve acesso durante todo o seu curso para resolver os desafios enfrentados futuramente, na realidade escolar.

“Ressalta-se que o domínio do conhecimento estritamente biológico não seria suficiente para exercer a atividade de docência na escola, necessitando de contínua interação com os saberes pedagógicos da área de ensino e educação” (MARQUES DE OLIVEIRA, 2021 p.121).

Para Pimenta e Lima (2008, p. 113),

o estágio traduz as características do PPC do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico a que está vinculado. Traduz ainda a marca dos professores que os orientam, dos conceitos e práticas por ele adotados.

Sobre a avaliação dos discente, o professor Buriti (2023) afirma ser bastante diversa, variando desde seminários, entregas de planejamentos, planos de aula, relatórios de observação, relatórios que vão indicar a percepção deles sobre aquele ambiente, o que aconteceu ou não aconteceu. Há também a realização da microaula, que é a elaboração de um microplanejamento, de uma aula de 20 a 30 minutos, para os colegas na sala de aula, na UFG, no Campus.

Nesse processo avaliativo o professor Buriti volta a reforçar seu papel no período entre o acompanhamento e o planejamento, elucidando o esperado e o vivido pelos discentes estagiários. E, depois, o compartilhamento de experiências, acionando o papel do orientador, mediador que faz o convite à reflexão sobre as particularidades de cada turma. Inclusive, trazendo reflexões acerca das relações com os professores da educação básica, a partir também do *feedback* dos professores das turmas das escolas, entendendo que são contribuições para que os estagiários possam repensar sua prática, melhorando-as.

Baru (2023) afirma que o processo de avaliação da disciplina, aconteceu com base nos critérios de avaliação que foram estabelecidos por cada professor

no plano de ensino. Sendo que o grande momento de sistematização das atividades e também das reflexões que os alunos desenvolveram ao longo dessa vivência, ocorreu por meio da escrita e da entrega do relatório final de estágio. E, portanto, tendo um relatório para cada um dos três componentes curriculares que estão presentes na matriz curricular.

A professora Mangaba afirma que os alunos estagiários desenvolvem pedagogicamente as atividades de estágio na escola-campo e, ao final, são avaliados. Bem como é avaliado o processo e socializado aquilo que foi desenvolvido dentro do estágio.

O professor Buriti se mostra satisfeito com o apoio recebido pela coordenação do curso e de estágio. Afirma que ambas possuem plena disponibilidade para auxiliá-lo em conversas, bem como se mostram disponíveis para participação das conversas iniciais nas escolas, com: os trâmites administrativos, o auxílio aos estudantes, os registros formais da escola e dos estudantes. Desta forma, não se faz necessária a preocupação do docente com os atos administrativos do processo de estágio. O professor afirma ainda que o apoio recebido é fundamental para o andamento do estágio, pois, os processos são encaminhados devidamente e com qualidade.

eu percebo que há um alinhamento entre as demandas, as necessidades do ambiente, da escola, tanto para a coordenação de curso, quanto para a coordenação do estágio do curso e também a coordenação de estágio da UFG, então eu percebo que eles conseguem trabalhar de forma coesa (BURITI, 2023, np).

Sobre o estágio em geral na UFG a professora Mangaba afirmou que não consegue nos detalhar questões organizacionais. Mas, evidencia que no ICB, especificamente, a licenciatura, do ponto de vista organizacional e do ponto de vista pedagógico e prático, é muito boa e de qualidade.

Há muito tempo atrás, eu coordenei estágio, mas as coisas mudaram muito, então eu não sei como é trabalhado no ICB, como é trabalhado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do ICB da UFG, no nosso caso, eu acho que o estágio é muito bem trabalhado, muito bem organizado, se eu comparar com outros cursos da UFG, licenciatura, a gente tem uma coordenação de estágio que é atuante, a gente tem professores de estágio que são especialistas na área de ensino, a gente faz o acompanhamento *in loco*, a gente vai para a escola para que o estudante não só reproduza o que é feito na escola, mas para que ele possa ter um olhar crítico para aquela realidade, para que ele

possa pensar, para que ele possa ser um sujeito autônomo, no sentido estrito da palavra, para que ele possa ir para a escola não para reproduzir aquilo que está pronto e dado, mas para poder entender a realidade e ter as melhores ações de mudança dessa realidade (MANGABA, 2023, np).

Para professora Cagaita (2023), o estágio curricular obrigatório é uma das atividades do professor em formação com um espaço privilegiado de apropriação e construção de práxis profissional. O estágio seria como uma das vértebras que constitui a coluna vertebral, ou seja, um dos elementos essenciais da formação de professores. Não o único elemento, mas a parte elementar que tem a responsabilidade de possibilitar ao professor em formação, a compreensão mais aprofundada, crítica, reflexiva do que é ser um profissional da área de educação.

Assim como Buriti e Baru, Cagaita afirma que seu papel como orientadora de estágio é de construir subsídios para uma práxis, uma relação teoria e prática pautada na construção de uma escola socialmente justa, de qualidade, laica, para todos, todas.

Como a professora Cagaita conhece o Estágio no ICB desde 2004, ela consegue fazer uma reflexão mais aprofundada sobre como era e como é atualmente. E, ainda, pensar quais as melhorias obtidas ao longo desses anos. Ela afirma que, ao longo dos anos, a identidade do estágio e dos estagiários tem ficado mais marcada. Tem caminhado para uma perspectiva mais progressista, de acompanhamento integral, de parceria intensa com a educação básica, de não subordinação e implementação hierarquizada, mas sim de parceria.

Vem com uma característica histórica, desde 2004 quando eu entro e depois quando eu volto, que é de um acompanhamento muito intenso de seus estagiários com uma perspectiva teórica inicialmente não muito demarcada e que o novo grupo que se forma aí a partir de 2015, que é de onde eu tenho condições de falar, essa identidade vem ficando mais marcada, em uma perspectiva mais progressista, de acompanhamento integral, de parceria intensa com a educação básica que não subordinação e implementação, mas sim de parceria, em uma relação muito sincera, com todos os limites e possibilidades de lidar e tentar transformar a realidade concreta (CAGAITA, 2023, np).

A professora afirma que o estágio no ICB se dá em função da proximidade profissional entre os professores do ICB com professor da educação básica. Como uma parceria efetiva que vem sendo reforçada com o desenvolvimento de vários projetos, como o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID) e *Residência Pedagógica* (RP).

então essa íntima relação profissional da educação básica conosco da educação superior é um dos pressupostos para que a gente possa fazer o trabalho efetivamente de parceria, porque isso para gente é muito importante, pensar com educação básica e para educação básica, a gente forma professor de escola pública em grande medida e a priori digamos assim, e a partir de uma relação também das condições concretas dos nossos estudantes, de poderem se colocar, de terem autonomia em alguma medida das decisões metodológicas, então é são uma série de relações que vão constituindo a decisão da escola campo (CAGAITA, 2023, np).

A professora Cagaita, assim como o professor Baru (2023), reforça a dificuldade que se tem em sincronizar as atividades de estágio com o calendário das escolas-campo. Por isso, vem sendo mais fácil manter o *Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação* (CEPAE) como escola-campo, devido ao alinhamento do calendário da universidade com o dele. No entanto, o colégio não comporta a quantidade de estagiários dos cursos da UFG, além de não contemplar o turno noturno, que é um grande gargalo do estágio.

a universidade não tem conseguido nos atender, em decorrência da pandemia, tivemos um atraso no nosso calendário, então temos tido uma dificuldade muito grande, com relação a se encontrar novos campos de estágio e que esse campo de estágio consiga organizar as suas atividades de um modo que sejam compatíveis com as ações de estágio que nós temos que realizar., então esse trabalho tem sido feito em parte pela coordenação de estágio do curso de licenciatura, mas em grande medida pela ação individual do professor responsável por cada componente curricular (BARU, 2023, np).

Outro desafio foi o calendário esse foi assim um grande desafio porque a gente tinha pouco tempo para ir para a escola, e o ir para a escola nem era ir, era online, esses exemplos que eu dei que já era presencial para o estágio, que era só o mês de agosto para fazer a regência, já era muito ruim, porque o estágio dá errado as vezes. As vezes a gente vai e não vai ter aula e a gente não sabia, mas quando você tem só 4 semanas para fazer e uma dá errado, você já perdeu quase a metade para fazer o estágio, então a questão do calendário foi muito complicado, muito mesmo. No próximo semestre vai começar no final de abril até o fim de maio, se ficar um mês planejando, e entrar na escola, em junho os professores não querem ficar na escola, porque eles já estão entrando no final do semestre, então como que você vai fazer, sendo que em agosto termina o semestre, de 1 a 20 de agosto vai ser a mesma coisa, vai ter 2 ou 3 semanas para fazer a regência, a não ser que seja o CEPAE porque o calendário é o mesmo, lá daria certo, mas lá não comporta todas as atividades de estágio, é muita gente e a gente não consegue colocar os da noite lá. Então essa turma que teve problemas com a escola, uma aluna podia dar aula de dia, e ela pegou aula no CEPAE para conseguir dar aula, então o calendário atrapalha muito, a questão da gente conseguir fazer o que tem que fazer, então pensa um mês de planejamento é pouco, e esse semestre que vai iniciar agora, se você começa já planejando, no fim de abril até

fim de maio, junho você não consegue pegar o mês todo para dar aula, duas ou três semaninhas de junho você vai fazer avaliação de aulas que você não deu, não tem como. [...] Quando estava no remoto a gente conseguia fazer no tempo da escola, agora a gente não consegue mais. As escolas já estão com o calendário certinho a bastante tempo e a gente não, então eu acho que esses dois. Os professores das escolas estavam muito mais sobrecarregados do que a gente, no período da pandemia, acredito, então eles também não tinham tempo para dedicar, para falar com nosso aluno, para explicar qual era a turma, para ver o planejamento, por exemplo, então eu não quero deixar eles como culpado, mas eles não tiveram muita participação no processo de estágio, era mais ou menos assim, a gente chegava e dava aula, ele não pensava sobre a aula, porque ele não tinha tempo de conversar com a gente. No híbrido era pior ainda porque tinha a questão de duplicar, porque tinha que dividir a turma, ele tinha muito mais aulas para dar, até o CEPAE tinha essa questão, então isso dificultou (PEQUI, 2023, np – grifo nosso).

A priori pra mim, professora CAGAITA, o CEPAE [Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação] é o nosso campo inicial, em função de temos um calendário alinhado em função de ter os professores que também são pesquisadores tem cargo horária pra isso, que podem efetivamente atuar enquanto supervisores orientadores e contribuir efetivamente, o que infelizmente não ocorre a rede estadual e/ou municipal que precariza ainda mais o trabalho docente e em função inclusive também das abordagens teóricas, então a Escola Campo CEPAE é sempre muito bem-vinda para mim e infelizmente não temos o turno noturno, o que seria vital, muito importante para que a gente pudesse ter o noturno que é um grande gargalo do estágio, tendo contato com a escola e com os professores, a gente alinha ou tenta alinha o máximo possível dias, horários, dinâmicas, decisões coletivas de quando entrar na sala, quais caminhos seguir, se vai pegar uma escala inteira, no caso do CEPAE chama escala, ou na rede municipal bimestre, em função das agendas isso vai ter que ser menor ou maior, então tudo isso é dialogado e construído junto com a escola campo e quando se inicia a disciplina de estágio parte dessas decisões já estão alinhadas e depois são dialogadas com os professores em formação, alunos estudantes de algum dos estágios, I, II ou III, e se fecha aí um cronograma de atividades, que compõem os estudos teóricos para a ida a campo e a produção de um relatório e não só descritivo, mas também analítico sobre esse processo de aprofundamento e adensamento da atividade profissional, ser professor (CAGAITA, 2023, np).

Para a professora Cagaita, o apoio recebido da UFG para a realização dos estágios, em relação as atividades administrativas relacionadas a central de estágio, só acontece quando é provocada em relação às ações de respostas. Somente dessa forma acontece o apoio.

Porém, para a professora Cagaita o grande problema são as ações que deveriam acontecer de forma mais próxima entre realidade e demanda dos períodos noturnos. Destarte, a UFG poderia ser mais ativa e deveria articular melhor uma rede de apoio para os cursos, atendendo às demandas pontuais. A docente afirma que as unidades acadêmicas se tornam fechadas na sua própria

realidade, sendo que a ação a ser desenvolvida pela UFG poderia ser coletiva entre as unidades, levando em consideração que muitas possuem problemas semelhantes e poderiam se ajudar.

A professora Cagaita não está responsabilizando a UFG pela situação, apenas pontua uma forma de melhoria nessa situação, que já é discutida no fórum de licenciatura, com a proposta de que essa ação possa ser pensada de forma coletiva.

4.3 À docência e a pandemia

Nessa categoria todos os professores orientadores entrevistados relataram dificuldade com o desenvolvimento das atividades de Estágio. Primeiramente, porque foi necessária uma outra estruturação e adaptação à nova realidade de distanciamento da época e, diante disso, precisaram manter as atividades de estágio, sendo elas: o planejamento, o acompanhamento e o desenvolvimento das atividades de forma satisfatória. Deveria se cumprir a função do estágio supervisionado, que é de unir teoria e prática, em uma práxis. E, desse modo, garantir que aquele futuro professor pudesse ensinar da melhor forma aos alunos no ambiente escolar, alcançando o resultado esperado, o aprendizado.

O processo formativo sofre a influência da pandemia global da Covid-19 e isto acaba impondo o isolamento e distanciamento social e nos força a buscar estratégias para a sala de aula e pensar todo um processo formativo que, em meio a tanta tecnologia digital, se apresenta ainda em moldes tradicionalistas (NETTO,2021, p.3)

Porém, durante a pandemia, esse contato entre o estudante estagiário e o estudante da escola-campo ficou totalmente comprometido, assim como o contato com a própria escola-campo – que teve sua rotina, suas atividades e seus cronogramas alterados.

O estágio nesse formato encontrou diversos obstáculos, dificultando ainda mais o aprendizado para aqueles que o desenvolveram. A maioria dos alunos das escolas mantinham suas câmeras fechadas durante a aula virtual, por exemplo. E, com o fim da pandemia, esses mesmos alunos estagiários foram para a escola de forma presencial e demonstraram mais dificuldade. Dificuldades

agravadas e que, talvez não teriam, caso não tivessem passado pelo formato virtual durante os 'Estágios I e II'. Algumas características se sobressaltaram, tais como: maior dificuldade de interação com os alunos, medo do contato físico e da proximidade, dificuldade no uso das máscaras durante a fala e dificuldade em interagir durante as perguntas, respondendo-as no momento inadequado etc.

Várias foram as problematizações feitas pelos estagiários, podendo citar: o baixo índice de participação dos estudantes dificuldade para perceber se, e de que forma, os estudantes estavam aprendendo os conteúdos que eram ensinados; a indefinição quanto aos critérios utilizados para a retenção ou promoção dos estudantes que não participaram regularmente das atividades propostas pela escola; dentre outras (VILELA, 2023, p.49).

Durante o momento de aulas virtuais, a carga horária era menor para manter os alunos atentos ao que era explicado. Quando as aulas voltaram a acontecer no formato híbrido – ou seja, presencial e remoto – as turmas passaram por revezamento. Neste, havia grandes turmas, com aglomerados de alunos no modo virtual; e turmas divididas, alternadas e pequenas no modo presencial. Essa fragmentação acabou dificultando o revezamento dos estagiários, já que as aulas tinham durações inconstantes e públicos muito distintos.

Ao mesmo tempo em que o estágio buscou conhecer e problematizar as diferentes realidades das escolas, a reduzida presença e participação de estudantes interferiu na realização da diagnose, para compreender a escola naquele momento, e consequente a estruturação de um projeto de intervenção. Da mesma forma, na disciplina de ECO III, o distanciamento existente entre os estudantes e os estagiários dificultou a realização de uma avaliação de aprendizagem com a concretude do momento vivenciado (VILELA, 2023, p.51).

Durante a pandemia, o professor Baru compartilha conosco que o modo de se procurar a escola continuou da mesma forma. O que mudou foi o modo como a escola organizou a transição de suas atividades presenciais para as suas atividades remotas, não sabendo ao certo como seria essa organização.

No estágio, a avaliação do discente foi realizada por meio do desenvolvimento das atividades de estágio previstas nos planos de ensino, por meio do ERE. O processo de avaliação era realizado a partir do acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos discentes.

O professor Baru reforça a principal dificuldade encontrada no ERE durante a pandemia. Devido às limitações enfrentadas pelos estudantes diante da crise econômica e situação financeira, muitos estudantes não tinham poder aquisitivo para terem acesso a equipamentos de informática e internet de qualidade em suas residências.

O principal desafio em questão que ela vinha no sentido de tentar estabelecer um planejamento para as atividades de estágio que fizesse com que a essa tríade formativa do estágio que é composta pelo professor orientador, pelo supervisor e pelo estudante, continuasse coesa. Considerando todas as transformações que aconteceram e que vinham acontecendo durante o período de pandemia, então, como já havia relatado anteriormente, principalmente as escolas da rede estadual de ensino, tinham um processo de modificação quase que contínuo das suas atividades, em decorrência da própria realidade de seus estudantes e também da realidade de seus professores e da comunidade escolar como um todo, então esse processo de transição das atividades presenciais para as atividades remotas, não foram difíceis apenas para a universidade, mas foram bastante difíceis e desafiadores também para as escolas públicas de educação básica. Nós tínhamos mudanças de horário, nós tínhamos mudanças na dinâmica de realização de atividades por meio do ensino remoto, tivemos a diminuição do tempo de duração das aulas, então chegamos em determinado momento onde tínhamos alunos estagiando em turmas de ensino médio noturno, onde a primeira aula tinha uma duração de 45 minutos e à medida que ia se passando da segunda para a terceira para quarta para quinta, essa duração ia diminuindo, então chegamos a ter a última aula de apenas 20 minutos (BARU, 2023, np).

Outra dificuldade encontrada, foi com relação ao próprio engajamento dos estudantes da educação básica, no que diz respeito aos estudos. Porque existiram situações em que os estagiários chegaram para desenvolver suas atividades, por meio das plataformas de comunicação *Google Meet*, e nenhum aluno daquela turma específica da educação básica estava presente. Outra dificuldade foi a mudança de horário sem aviso prévio. Neste caso, os alunos haviam feito planejamento da atividade e, de repente, quando chegavam na escola, as atividades tinham sido alteradas. Alterando também todo o planejamento do estagiário e do estágio como um todo, sendo essas alterações constantes na escola.

O professor Pequi (2023) também afirma que teve dificuldades de interação com os discentes, pois, afirma que não conhecia os alunos. Ele, no seu primeiro semestre, já chegou na universidade e assumiu uma turma de 'Estágio II'. Mesmo assim, dando aula em modo remoto, conseguiu se relacionar

com a turma, apesar das câmeras dos computadores dos estudantes estarem sempre desligadas. Desta forma, impossibilitado de ver os discentes, que já não os conhecia. Todavia, o professor afirma que o perfil dos alunos de estágio é de comprometimento e dedicação. Então, não teve muitos problemas com relação ao não cumprimento das atividades e os compromissos foram efetivados de forma satisfatória, apesar de haver um ou outro estudante ausente do processo e ele não ter ciência do porquê. Mesmo o professor tendo deixado os estudantes cientes da necessidade de falar e comunicar sobre qualquer problema específico. Assim, ele mantinha um nível de exigência global para a turma, respeitando as necessidades específicas num momento atípico. Contudo, nem sempre os estudantes cumpriam esse combinado.

Baru afirma que houve desafios também na diferença do tempo de transição das atividades remotas para as presenciais, que aconteceram na universidade e nas escolas de educação básica vinculadas à rede estadual de educação.

Esse processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto, fez com que tivéssemos de buscar alternativas para o desenvolvimento de nossas atividades, **mas o que eu considero importante**, pensando na questão do estágio principalmente, é que esse desenvolvimento das atividades de estágio via ensino remoto, mostrou ainda mais a importância de que as atividades de estágio sejam valorizadas e que esse momento realmente aconteça, o máximo possível dentro da escola pública de educação básica. Então nosso estudante licenciatura ele precisa estar dentro da escola de educação básica, por que isso vai ser muito importante para sua formação e também para a constituição da sua identidade profissional, e trago como reflexão e também como um alerta, o movimento que os diferentes grupos empresariais e também alguns políticos, alguns governadores, alguns gestores públicos fizeram, em se utilizar dessas alternativas que foram criadas para o ensino remoto emergencial como uma forma de diminuir gastos com a educação, digo isso pelo seguinte: porque o ensino remoto emergencial ele acelerou uma discussão que tem sido feita de uma forma bastante superficial e perigosa em substituir as atividades presenciais que deveriam acontecer tanto nas escolas quanto nas universidades, para que essas atividades deixem de ser presenciais e passem a ser ofertadas de modo *online* (BARU, 2023, np – grifos nossos).

O professor Baru se mostrou compreensivo com a situação da pandemia e com todas as mudanças educacionais, psicológicas e comportamentais. Buscou compreender as necessidades relacionadas à época, mas mesmo diante dessa compreensão, entende o compromisso e a função do estágio: “que para

mim é o objetivo fundamental do ensino remoto emergencial, não seja utilizado para precarizar ainda mais a oferta da educação básica pública e também não precarizar e não trazer ainda mais desafios e limitações para a profissão docente!” (BARU, 2023, np).

Para o professor Buriti, esse momento do desenvolvimento do estágio durante a pandemia, também se mostrou impactante, desafiador e atípico para ele e para os seus alunos. O estágio é o momento mais esperado pelos alunos da licenciatura e, por motivos óbvios, nunca havia acontecido de forma virtual. E, em um momento tão turbulento, essas mudanças abruptas provocaram em todos muita confusão, insegurança e desespero.

Foi um período completamente atípico, um período desafiador que nos deixou, professores muito inquietos, angustiados, que sem dúvidas também foi o sentimento dos estudantes, foi um momento de muita turbulência porque ninguém havia vivido a experiência de ter o estágio de maneira virtual, de maneira remota, de fazer a dinâmica acontecer com a escola. Eu me lembro que logo no início do estágio a incerteza era muito grande, tanto do nosso lado quanto do lado dos estudantes. Os questionamentos vinham com muita força, questionavam se teriam o estágio com a mesma qualidade, e evidentemente isso não iria acontecer como no momento presencial, mas a gente faria o máximo para que a experiência fosse mais próxima da realidade ou que fosse a realidade concreta, a realidade que a escola estava vivendo, e isso aconteceu (BURITI, 2023, np).

Pequi (2023) também afirma que os estagiários, ao irem para o presencial, após já terem tido uma experiência no virtual em ‘Estágio I e II’, mostraram-se inseguros e não trabalharam as dúvidas dos alunos da escola-campo. Tampouco, usaram as dúvidas para trabalharem o conteúdo em sala e, sendo assim, para o professor orientador ficou evidente a falta de interação com o campo. Os estagiários achavam que bastava falar o conteúdo e, se caso explicassem e os alunos não entendessem, bastava explicar novamente da mesma forma e seguir adiante, sem se importarem efetivamente com o aprendizado dos alunos.

O professor Buriti afirma que, diante dessa situação, o compromisso dos docentes orientadores era de fazer com que o estágio fosse uma experiência mais próxima da realidade, ou seja, a própria realidade concreta daquele momento. As mesmas dificuldades foram relatadas pelo professor Baru (2023), tanto no diálogo com as escolas-campo quanto no planejamento e na execução

das atividades. Citou ainda a dificuldade com o cumprimento dos cronogramas de atividades, além do esvaziamento das turmas virtuais.

As dificuldades foram muitas, a conexão de internet era muito complicada, elas geravam um transtorno muito grande, ela gerava uma expectativa para que a aula pudesse acontecer, eles pudessem participar, mas nem sempre isso era possível, *daley* de conexões, muitos atrasos devidos as conexões que exigiam muita paciência, cuidado muito grande para que a gente tivesse a participação de todos, ou que todo mundo tivesse que fechar a câmera para que os colegas pudessem acompanhar as aulas, então essa relação foi inicialmente fria, essas relações sociais e interpessoais estavam muito distantes. O grupo que estava participando basicamente eram conhecidos, haviam feito muitas outras disciplinas, juntos, eram um grupo basicamente coeso, tanto do integral quanto do noturno, tinham poucos colegas que não eram desse grande grupo, ao qual estava vinculado, então isso foi fluindo de forma muito natural. As limitações envolviam esse contato, poder observar o outro, entender a ideia, muito embora no momento de apresentação de seminário nas salas, eles eram obrigados a manterem as câmeras abertas, para que os estudantes pudessem acompanhar, pouquíssimos momentos a conexão não permitiam. Os estudantes da escola também eram obrigados também a ficar com as câmeras abertas, por uma exigência da escola, mas isso não acontecia, era uma exigência que não se efetivava, entendendo também que muitos tinham limitações, mas muitas vezes eles eram cobrados e se eles não abrissem as câmeras, poderiam ser retirados da sala pelo professor, era uma regra, para entender quem estava ali, quem estava acompanhando ou não, e aí os estudantes tinham uma sobrecarga na conexão (BURITI, 2023, np).

Para a professora Cagaita (2023) os principais desafios encontrados foram: o aumento da evasão; a falta de estrutura física; a sobrecarga de trabalho; o esvaziamento do conteúdo pedagógico e o desvio do papel do professor para outras finalidades; a divergência nas agendas da universidade e das escolas, o desajuste no calendário da UFG; e a falta de clareza entre as instituições envolvidas, acarretando mudanças constantes nas aulas, nos contextos e na programação.

O professor Buriti, assim como o professor Baru, conseguiu avaliar seus alunos estagiários, mesmo que essa avaliação tenha sido alterada por conta da própria rotina de desenvolvimento do estágio.

Quando perguntado quais foram as iniciativas mais importantes de apoio e orientação aos discentes e docentes e as orientações, no âmbito da universidade, o professor Pequi afirma que não recebeu nenhuma orientação ou apoio. Todavia, ele informa que tais instruções possam ter acontecido antes de sua chegada, pois, quando ele chegou na instituição, o período pandêmico havia

se instalado e já estavam acontecendo as aulas virtuais. Complementarmente, alguns docentes revelam que houve uma preocupação mínima da universidade no sentido de apoiar os docentes naquela etapa:

Em relação aos docentes, eu imagino que até por uma situação de limitação da universidade naquele momento, tiveram um apoio do ponto de vista formativo, a partir de algumas iniciativas, pouco mais isoladas, no sentido de trazer para ele algumas alternativas para se trabalhar de modo a desenvolver suas aulas de modo remoto e também alguns momentos em que chamou-se os professores para passar algumas orientações do ponto de vista legal, para que eles se resguardassem no desenvolvimento de suas atividades em meio ao ensino remoto emergencial, mas mesmo assim considero que essas ações, foram isoladas e não conseguiu alcançar a totalidade desses docentes, e muitos docentes, tiveram que realmente se reinventar e criar as suas alternativas próprias para continuar desenvolvendo as suas atividades (BARU, 2023, np).

A professora Cagaita endossa e reforça a fala do colega:

Eu acho que mais uma vez os docentes, até na sua saúde mental ficaram um pouco abandonados, em segundo plano, porque o apoio foi direcionado mais aos discentes, como foi um período de muita sobrecarga até hoje, como isso vem resvalando até hoje na nossa sobrecarga, muitas demandas, tudo de última hora e não obrigatoriamente as comissões dialogavam sobre as demandas ... Eu mantive no meu trabalho a máxima possível da lógica da educação a distância que me permitia a universidade, mas o apoio para os estudantes no quesito psicológico, ampliou bastante com atenção, o cuidado e eu acho que para os estudantes isso foi um pouco mais legal no sentido de interessante com a plena convicção que pela falta de condições concretas mesmo né, de subsídios de pessoal e de dinheiro isso provavelmente ficou aquém, porque temos um público muito grande e com muitas necessidades e com muitos enfrentamentos, mas universidades se desdobrou para tentar o máximo dar conta dessa diversidade, infelizmente muitas vezes no campo do burocrático, no campo do instrumental e menos, no campo pedagógico para o professor. O CIAR estruturado com uma equipe maior, com uma base de EAD já formada, teria aliviado muito o nosso trabalho nesse período e o trabalho do estudante também (CAGAITA, 2023, np).

Para Júlia Oliveira (2022), em sua dissertação de mestrado intitulada *Trabalho pedagógico em tempos de pandemia: um olhar a partir das licenciaturas em ciências biológicas do estado de Goiás*, reforça a afirmação:

Um ponto que nos chama atenção é o fato das unidades acadêmicas assumirem os encontros formativos em maior proporção do que a própria IES. As discussões e reuniões seriam fundamentais nesse quadro de instabilidade e insegurança sanitária e política, tanto para questões de saúde pública, quanto para um direcionamento e coesão institucional perante a retomada das atividades de maneira remota (OLIVEIRA, 2022, p. 100).

No que tange o apoio recebido pelos discentes, os entrevistados entendem que a universidade teve um papel fundamental durante a pandemia. Tanto no aspecto psicológico, mas não somente, quanto no suporte tecnológico dado aos estudantes. A UFG colaborou com a disponibilização de materiais tecnológicos e suporte. Porque, em muitos casos, os graduandos não tinham celular, computador, acesso à internet e não sabiam, sequer, conectar-se às salas virtuais e nem acessar os materiais.

Além de em outros momentos via coordenação do curso, por meio de conversas para tentar manter o grupo envolvido, mantendo os estudantes ativos nos cursos, sabendo que muitos durante o período da pandemia, desistiram e/ou trancaram o curso (BURITI, 2023, np).

Quando o discente relatava problemas psicológicos, nesse questionário aplicado pela professora, ela buscava auxílio via e-mail e *WhatsApp*, encaminhava para o saudavelmente e para outras estâncias necessárias na época. Foi feita a distribuição ao máximo de tecnologia que tinha na época, contribuindo como empréstimo para os alunos que necessitavam. Além disso, o diálogo com os estudantes era constante, mediando o processo de ensino e aprendizado, sabendo respeitar os momentos em que os alunos diziam que não dava para continuar com a sobrecarga de atividades (CAGAITA, 2023, np).

Para o professor Buriti, a pandemia veio mostrar o quanto a interação física com o outro é importante para o aprendizado e para o desenvolvimento das relações. Desse modo, para que aconteça uma formação de qualidade é indispensável o formato presencial, para que o estudante estagiário entenda os desafios daquele lugar e, justamente, haja interação com a escola, com as rotinas acadêmicas e com os alunos.

Mangaba (2023) afirma que seu *WhatsApp* era liberado a seus alunos, que lhes mandavam mensagem o tempo todo. Em muitas delas, os estudantes de graduação chorando e compartilhando com a professora as angústias e os momentos difíceis que estavam passando. Assim, levando-a ao papel de acalanto, acolhimento e empatia para com eles, os apoiando psicologicamente e lhes auxiliando nos encaminhamentos necessários. A professora diz fazer orações todos os dias para que esse momento de pandemia não se repita.

Mangaba ainda classifica o período pandêmico como difícil em todos os sentidos, principalmente, para aqueles que não estavam habituados a utilizar a tecnologia em sala, gravar vídeos e dar aulas na frente de uma tela. No começo da pandemia, foram comuns inquietações e limitações com questões à

tecnologia, à timidez, à exposição por meio de filmagens etc. Foi uma tensão ensinar o conteúdo e ainda deixar a aula atrativa e lidar com a falta de interação por meio da tecnologia. Ademais, tudo isso agravado pelo momento de insegurança em todos os sentidos, muitas mortes, muitas perdas e um desgoverno que vieram dificultar ainda mais aquele período. A questão do desgoverno também foi reforçada pela professora Cagaita (2023).

Para a professora Mangaba, seu aprendizado com a pandemia em relação ao uso das tecnologias foi tão proveitoso que ela ampliou sua pesquisa com outros grupos– facilitando para que os membros estejam em locais diferentes e, ainda assim, participem desse momento de discussão. Entretanto, para ela, essas situações de interação virtual são possibilidades/alternativas e não podem substituir a rotina acadêmica presencial.

Como relata outro professor:

Então viver a escola de modo presencial é uma formação de qualidade de que não podemos abrir mão, que é uma formação que permitirá a eles entender profundamente que espaço é esse, quais são suas possibilidades, quais são suas limitações e no virtual a gente tem muita coisa sendo maquiada, muita coisa sendo deixada de lado para que outras coisas possam ser pensadas, estruturadas e efetivadas (BURITI, 2023, np).

Assim como a professora Mangaba, o professor Pequi (2023) também reforça que um dos aprendizados obtidos, além de perceber a importância da interação, foi com relação ao uso da tecnologia pelos estagiários e docentes; tais como: fazer slides da forma correta, aproveitando os recursos disponíveis; utilizar vídeos durante as aulas; saber utilizar tipos e tamanhos de fontes; gerenciar e adequar o tempo para o desenvolvimento das aulas, entre outros. Outra questão relevante, que foi um aprendizado para o professor: o uso da linguagem utilizada pelo estagiário, além da importância do *feedback* recebido por ele.

Ainda para o mesmo professor, as dificuldades foram muitas – muitas delas também compartilhadas nessa dissertação pelos outros professores. No ensino híbrido, por exemplo, os estagiários usavam máscara e os alunos não; os futuros professores também não sabiam como se portar diante das pessoas no presencial, não sabiam como ficar de pé sem ficar na frente da lousa, porque se acostumaram a dar aula sentados em frente ao computador. Desta forma, no

retorno ao presencial, apresentaram dificuldade com relação à postura, ao tom e à altura da voz, dentre outras questões.

O professor Pequi afirma que não deveria ter acontecido o estágio no formato virtual, pois para ele o prejuízo foi muito grande. Principalmente, para quem fez todos os estágios no modo remoto. Aqueles que conseguiram ir para a escola no 'Estágio III', no último semestre, também saíram prejudicados. Mas, pelo menos, puderam perceber muitas coisas as quais não haviam aprendido durante o ERE. "Não formamos professores como deveríamos ter formado, agora vão chegar lá e vão apanhar muito!" (PEQUI, 2023, np).

Para o professor supracitado, o estágio no modo remoto não deu certo e, outro ponto que gerou dificuldade, foi a avaliação dos alunos da escola-campo. Como avaliar os alunos da escola se o aluno estagiário só teve uma aula, um único momento curto com os alunos? Então, as avaliações deles ficaram por conta do próprio professor da turma, não sendo possível o compartilhamento dessa experiência avaliativa com os discentes estagiários.

Para a professora Cagaita (2023), é uma forma de suavização desnecessária falar que a pandemia ensinou alguma coisa porque, para ela, a pandemia causou muita dor e muitas mortes. O que ela trouxe de aprendizado é a necessidade de levar a educação a sério, sabendo que o ensino precisa ter um lugar e destaque na universidade, assim como a ciência e a pesquisa, porque esse conhecimento não é de outro lugar senão da ciência e da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final do século XIX, os cursos de licenciatura foram regulamentados e se constituíram com uma identidade própria para a formação de professores em nível superior. A licenciatura tem como principal característica a preparação do futuro professor e, para isso, o estágio supervisionado vem sendo de grande importância. Essa disciplina oportuniza ao futuro educador conviver em espaços escolares antes de se formarem. Na escola-campo, vão se habituando às vivências em sala de aula e ao convívio com os docentes e discentes da escola. Isso, porque têm a possibilidade de participarem do dia a dia e da rotina da comunidade escolar antes de ingressarem no mercado profissional.

Considerando o PPC do Curso de Ciências Biológicas da UFG, o estágio curricular e o curso são entendidos como atividades fundamentais para a construção da identidade do futuro educador. Na perspectiva do PPC, busca-se garantir uma vivência da realidade cotidiana da/na escola, então, os estudantes têm uma experiência como professor na Educação Básica, seja qual for a modalidade do estágio. As modalidades de estágio são: 'estágio não obrigatório', que no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas passa por análise para ser autorizado pela Coordenação de Estágio, a partir do segundo período de curso; e 'estágio obrigatório', em que o discente realizará as atribuições inseridas no termo de estágio, além de estabelecer relação com os alunos, os professores e a coordenação dentro do contexto escolar.

O ENDIPE tem o objetivo de destacar a divulgação de pesquisas, estudos, experiências sobre a didática, práticas de ensino, docência, saberes docentes, currículo e formação de professores. O encontro faz isso no entrecruzamento de múltiplos olhares sobre o cenário político-social da atualidade, levando em conta desafios, embates, enfrentamentos e implicações acerca da Educação Básica e da Educação Superior. Por isso, foi, e ainda é, muito importante para se pensar as práticas exercidas nos cursos de licenciatura, portanto, preocupamo-nos em fazer as análises dos trabalhos apresentados nos anais durante os anos de 2018 e 2020. Nosso intuito foi conhecer as publicações sobre a temática 'Estágio Curricular no Curso de Ciências Biológicas' nos trabalhos apresentados no ENDIPE, publicizando e analisando as pesquisas desenvolvidas.

Compreendemos que o Estado da Arte colabora para que seja garantida uma visão dialética com relação ao objeto de pesquisa. Assim como foram analisados os trabalhos apresentados no ENDIPE, também foram analisados os trabalhos apresentados no ENPEC, incluindo os anos de 2019 e 2021.

Partindo da concepção que o estágio é o momento da práxis e que o ensino é uma atividade coletiva, o objetivo dessa pesquisa foi: analisar o impacto e a dinâmica do ensino remoto emergencial na disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFG, sob a percepção do professor orientador; além de examinar o reflexo desse modelo de aprendizagem virtual durante a preparação e a execução da rotina de aulas ministradas pelo professor orientador.

Esse objetivo foi alcançado durante o desenvolvimento da pesquisa, com a análise dos documentos institucionais e a literatura acadêmica, a fim de conhecer os aspectos legais e históricos da formação de professores. Ademais, almejamos entender o caminho percorrido até o estágio ser definido e ser defendido, para além da dicotomia entre teoria e prática, como uma forma do discente se aproximar, vivenciar, refletir sobre/ com a realidade na qual atuará.

Nesse sentido, fez-se imprescindível conhecer o lócus do nosso objeto de estudo, sua história, seus valores, seus conceitos e sua missão para a constituição da tríade 'ensino-pesquisa-extensão'. Estas, atividades essenciais de uma universidade, não diferente no caso da UFG. Para discutirmos o estágio curricular na pandemia, precisávamos conhecer como ele funcionava antes desse período atípico e, ao mesmo tempo, como foi essa transição dentro do curso de Ciências Biológicas da UFG.

Atualmente o curso é regido pelo PPC aprovado em 2017, porém, vem passando por algumas reformulações – destas, apenas as que se referem ao Estágio Supervisionado foram consideradas nessa pesquisa. Os relatos dos professores responsáveis pelas disciplinas de Estágio I, II e III durante a pandemia foram obtidos através de entrevista. Instrumento o qual nos permitiu conhecer a trajetória profissional desses sujeitos, bem como entender a perspectiva e o reconhecimento do papel de cada um na formação docente.

A pandemia trouxe tristeza, desespero, medo, insegurança. E, no meio de tantas incertezas, o cenário que se descortinou foi de desigualdades sociais, muitas vezes, camufladas pelas atividades diárias. No campo da educação

vimos a comunidade escolar se unir pelo bem-estar coletivo, mesmo com suas dores individuais. A alternativa encontrada para a manutenção das atividades educativas foi o ensino remoto, mas, os desafios de ordem econômica e técnica não deixaram de ser relevantes para a viabilidade e a consolidação dessa modalidade. Apesar de haver alguns trabalhos acadêmicos relacionando a pandemia e a educação no Brasil, eles ainda são escassos, por ser um período recente. Para que se estabeleça um parâmetro das consequências e dos efeitos a curto, médio e longo prazo é preciso investir nas pesquisas acerca das práticas desenvolvidas no período pandêmico. Por isso, a relevância de trabalhos na área da Educação com essa temática, exaltando também os sujeitos envolvidos nesses processos.

O estágio é multifacetado e, na pandemia – quando as contradições se mostraram presentes – não tendo uma efetividade nos currículos, ele não se sustentou em relação a essas adversidades. Ou seja, muitas coisas se perderam no que diz respeito à finalidade da formação, aos papéis dos orientadores, e à relação do estágio com a escola.

Os professores orientadores entrevistados possuíam experiência com o estágio supervisionado e apresentaram dificuldade na execução das atividades de estágio durante o período pandêmico. Porque os alunos estagiários precisaram ministrar aulas virtuais – sentados de frente para um computador – nas quais a grande maioria de participantes permaneciam com as câmeras fechadas devido a instabilidade do sinal da internet, impossibilitando-os de continuar o trabalho. Esses momentos proporcionavam aulas sem interação, sem a execução da prática docente como fora pensada durante todo o curso de licenciatura. Ou seja, não só os docentes orientadores, mas, os discentes estagiários precisaram reaprender a ‘ser educador’ de forma virtual. Porém, essa nova realidade impôs outro significado do estágio.

Para os professores orientadores entrevistados, além da necessidade dos estagiários de reaprender a ministrar aulas por meio dos ambientes virtuais, os discentes que cumpriram a carga horária dos Estágios I, II e III no formato virtual tiveram grandes prejuízos. Para eles, os estudantes não tiveram a oportunidade de conhecer o espaço físico das escolas, interagir de forma presencial com o ambiente escolar e com os alunos. Também não puderam se envolver com a realidade presente de sala de aula. E, assim que concluíram o curso, as aulas

virtuais foram suspensas e precisaram voltar às aulas presenciais, como profissionais habilitados para tal contexto embora todo o estágio tenha acontecido no formato virtual.

Os discentes estagiários, que cursaram os Estágios I e II no formato virtual e tiveram a possibilidade de cursar o Estágio III no formato presencial, aprenderam e perceberam a necessidade de o estágio acontecer de forma presencial. Eles apresentaram dificuldade de: comunicação com seus alunos; ministrar aulas com o uso das máscaras; manter a postura de professor; ficar em pé sem esconder a lousa; interagir com os alunos na hora de tirar dúvidas, devido à prática das aulas virtuais.

Os professores orientadores se mostraram desconfortáveis em planejar, orientar e conduzir o estágio supervisionado em modo virtual, outro fato que dificultou o estágio no formato virtual foi o cronograma das escolas e da universidade que não estão sincronizados ainda, devido a pandemia e o atraso nos calendários da universidade, havendo incompatibilidade. Muitas vezes, quando o discente estagiário chegava para o estágio na escola-campo, a instituição já estava finalizando suas atividades, inviabilizando o estágio.

Os prejuízos, descritos pelos professores orientadores, foram muitos. Contudo, vale reforçar que o estágio é a preparação do futuro profissional educador para enfrentar a realidade na qual está inserido, ou seja, o estágio supervisionado tem que preparar esse estudante para ambas as situações já que o cenário da sociedade atual pode mudar de um dia para o outro.

Esse trabalho não tem a pretensão de abranger e enumerar todos os desafios impostos ao trabalho dos educadores no período pandêmico, e sim conhecer uma pequena fatia desse universo, contudo entendemos a limitação ocasionada pela forma que parte das entrevistas foram realizadas através do aplicativo *whatsapp*, o que impediu uma discussão mais efetiva entre entrevistado e entrevistadora.

O ato de ensinar e aprender sempre existirá em processos de mudanças e, sabendo disso, perguntamo-nos: qual seria a melhor forma de o educador se preparar para possíveis transformações abruptas? A outra pergunta que fica é: para os professores orientadores, o estágio deve acontecer sempre de forma presencial? O que podemos perceber é que ainda existem muitas indagações

sobre o estágio supervisionado, daí a importância da realização de pesquisas e trabalhos sobre o tema, em seus diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: [file:///D:/Downloads/document%20\(10\).pdf](file:///D:/Downloads/document%20(10).pdf) Acesso em: 10 de nove. de 2022.

ALVES, Amone Inácia; FERRAZ, Geralda da Cunha Teixeira; PRUDENTE, Thaise Cristiane de Abreu. **Formação humana em tempos de pandemia: os docentes, sua vida e trabalho**. Revista Polyphonia, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 385–406, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/20426>. Acesso em: 01 de nov. de 2022

ALVES, Wanderson Ferreira. **O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade**. Campinas: Papirus, 2010.

ARAÚJO, Renato Santos; VIANNA, Deise Miranda. A história da legislação dos cursos de Licenciatura em Física no Brasil: do colonial presencial ao digital a distância. Pesquisa em Ensino de Física. **Rev. Bras. Ensino Fís.** 32 (4), Dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1806-11172010000400010>. Acesso em: 02 de Mar. de 2023.

ARAÚJO, Wanna Santos. O diálogo e a Educação CTS como mediadores do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. *In: Anais do XIX ENDIPE*, Salvador, 2018.

ARRAIS, Tadeu Alencar; SALGADO, Tathiana Rodrigues; ALENCAR, Diego Pinheiro; MAZZINI, John Peter. Ensino Remoto Emergencial e vulnerabilidade discente na UFG - 2022. 86 f. Observatório do Estado Social Brasileiro. 2022. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/51/o/EbookEnsino_Remoto_Emergencial_e_Vulnerabilidade_Discente_19012022_%281%29.pdf?1642769942 Acesso em: 12 de jan. 2023

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. O estatuto do trabalho do professor da escola: desafio político para os cinquenta anos do estágio. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-20, e-18105, jan/mar. 2020.

BARRETO, Edna; ARAÚJO, Monica Lopes Folena. A contribuição dos Estágios Supervisionados Obrigatórios na perspectiva do orientador de estágio do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UFRPE. *In: Anais do XIX ENDIPE*, Salvador, 2018.

BARRETO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo, Ed. Avercamp, 2006.

BAZZO, Vera, SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. *In: Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: [file:///D:/Downloads/document%20\(9\).pdf](file:///D:/Downloads/document%20(9).pdf) . Acesso em 15 de novembro de 2022.

BERINO, Aristóteles; SANDIM, Roberta. PANDEMIA, TRAVESSIAS E MÍDIAS EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13394>. Acesso em: 5 de fev. 2023.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. p.48.

BRASIL. República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto-Lei nº 4.073** (Lei Orgânica do Ensino Industrial), de 30 de janeiro de 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 26 de jan. de 2022.

_____. República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto-Lei nº 6.141** (Lei Orgânica do Ensino Comercial), de 28 de dezembro de 1943.

_____. República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.850** (Cria o Conselho Nacional de Educação), de 11 de abril de 1931.

_____. República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 20.294**, de 12 de agosto de 1931. Autoriza a Sociedade Nacional de Agricultura a alienar uma parte dos terrenos do Horto Frutícola da Penha e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20294-12-agosto-1931-511551-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20a%20Sociedade%20Nacional,na%209%C2%BA%20of%C3%ADcio%20de%20notas>. Acesso em 20 de jan. de 2022.

_____. **República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970. Institui a Coordenação do "Projeto Integração", destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66546-11-maio-1970-408058-norma-pe.html>. Acesso em 20 de jan. de 2022.

_____. República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 75.778**, de 26 de maio de 1975. Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau, no Serviço Público Federal, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-75778-26-maio-1975-424291-norma-pe.html>. Acesso em 20 de jan. de 2022.

_____. República dos Estados Unidos do Brasil. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 26 de jan. de 2022.

_____. República dos Estados Unidos do Brasil. **Lei Nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>. Acesso em: 26 de jan. de 2022.

_____. República dos Estados Unidos do Brasil. **Lei Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2 graus, e da outras providencias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 26 de jan. de 2022.

_____. República dos Estados Unidos do Brasil. **Lei Nº 6.494**, de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os Estágios de Estudantes de Estabelecimentos de Ensino Superior e de Ensino Profissionalizante do 2º Grau e Supletivo, e dá outras

Providências. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E5D74F103C3F02AC419D04763DDCDDBD.proposicoesWeb?codteor=208429&filename=LegislacaoCitada+-PL+3267/2004. Acesso em: 26 de jan. de 2022.

_____. República dos Estados Unidos do Brasil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 de nov. de 2022

BRASIL. República dos Estados Unidos do Brasil. **Resolução CNE/CP n. 1/2002** de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 de nov. de 2022.

_____. República dos Estados Unidos do Brasil. **Resolução CNE/CP n. 2/2015**, de 1 de julho de 2015. Brasília, 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 de nov. de 2022.

_____. República dos Estados Unidos do Brasil. **Resolução nº 1/2017**, de 9 de agosto de 2017. Brasília, 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 de nov. de 2022.

_____. República dos Estados Unidos do Brasil. **Resolução CNE/CP n. 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-234967779>. Acesso em: 15 de nov. de 2022.

BRASIL. República dos Estados Unidos do Brasil. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 26 de jan. de 2022.

_____. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-dejunho-de-2020-261924872>. Acesso em: 26 de jan. de 2022.

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 26 de jan. de 2022.

_____. **Parecer CNE/CP 5/2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp00520&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 26 de jan. de 2022.

CASTRO, Amélia Domingues de. de. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, [S. l.], v. 50, n. 100, p. 627-652, 1974. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1974.132649. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132649>. Acesso em: 5 de fev. de 2023.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Editora UFPR.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei no 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto no 5.839, de 11 de julho de 2006. Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em 22 de set. de 2022.

Diniz-Pereira, Emílio Júlio; Flores, Maria José Batista Pinto & Fernandes, Filipe Santos. (2021). Princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, 12(34), 589–614. <https://doi.org/10.26514/inter.v12i34.5384>. Acesso em: 20 de fev. de 2023.

DOMINGOS, Natalie Brito; SILVANA, Rosana Louro Ferreira. O ensino de Ciências em intervenções de estágio da licenciatura: possibilidades para alfabetização midiática. *In: Anais do XIII ENPEC*. Caldas Novas, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, no. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf> Acesso em: 30 de nov. de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GAMA NETO, Ricardo Borges. IMPACTOS DA COVID-19 SOBRE A ECONOMIA MUNDIAL. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 113–127, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3786698. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/134>. Acesso em: 01 mar. de 2023.

GATTI, Bernardete. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 fev. 2022.

- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação**, v. 2 n. 4 (2020): Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>. Acesso em: 26 nov. 2022.
- GUIMARÃES, Simone Sendin Moreira; PARANHOS, Rones de Deus. Estágio na licenciatura em Ciências Biológicas: a história e a filosofia da ciência como uma estratégia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 89–114, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2059>. Acesso em: 26 de nov. 2022.
- HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas: Papirus, 1994.
- KLEPKA, Verônica. Articulações entre Estágio e TCC para uma integração de saberes no Ensino de Ciências no/do/para o campo. *In: Anais do XIII ENPEC*. Caldas Novas, 2021
- LIMA, Deiliane Santos; SILVA, Martha Holanda da; VICENTE, Kyldes Batista. Estágio supervisionado obrigatório e não obrigatório: contribuições para formação e atuação pedagógica. **Revista Pedagogia Social UFF**, [S.l.], v. 12, n. 12, feb. 2022. ISSN 2527-0974. Disponível em: <http://www.revistadepedagogiasocial.uff.br/index.php/revista/article/view/322>>. Acesso em: 26 nov. 2022.
- LINHEIRA, Caroline Z.; COSTA NETO, José; JÓFILI, Zélia Maria S. A percepção de estudantes do ensino fundamental sobre sua participação no estágio supervisionado em Ciências: uma análise da prática educativa. *In: Anais XII ENPEC*. Natal, 2019.
- LÜDKE, Menga; BERSAN, Natany Martins; BORTOLOTTI, Sandra Cristina Motta. A PESQUISA AO LADO DOS PROTAGONISTAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM BUSCA DE CAMINHOS PARA SEU ESPERADO DESEMPENHO. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 44, n. 3, p. 577–592, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/56446>. Acesso em: 1 mar. 2023.
- MARTINS, Iury Kesley Marques de Oliveira; MENDES, Michel. y SOARES, Zilene Moreira Pereira. (2021). Relato de experiência no contexto do estágio curricular obrigatório: contribuições para a formação de professores de ciências e biologia. *Revista de Educación em Biología*, 24(2), 111-122.
- MARRAN, Ana Lúcia; LIMA, Paulo Gomes. Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.2 agosto 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 03 de nov. de 2022.
- MARTINS, Regiane Barreto; MUNIZ, Gardenia Oliveira. O estágio de observação e os processos reflexivos na formação inicial de professores de ciências biológicas. *In: Anais do XIX ENDIPE*, Salvador, 2018.

MEIRA, Erica Oliveira; ORNELAS, Márcia Martins; SILVA, Silvana do Nascimento. Contribuições do estágio supervisionado em Ciências para formação do licenciado em Ciências Biológicas: um relato de experiência. *In: Anais do XIX ENDIPE*, Salvador, 2018.

MELO, Ana Valéria Borges de Carvalho; GUESDES, Neide Cavalcante. **O estágio supervisionado nas licenciaturas do IFPI: aspectos legais e contextos da prática como atividade formativa.** Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 9, N° 4, p. 434 - 463, Out/ dez. 2019.

MELO, Maria da Conceição Costa; FRANCA, Suzane Bezerra. A temática étnico-racial na formação inicial de professores de ciências biológicas. *In: Anais XII ENPEC*. Natal, 2019.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (2020). (RE)INVENTAR EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL EM TEMPOS DA COVID-19. **Revista Augustus**, 25(51), 237-254. <https://doi.org/https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p237>. Acesso em: 28 de fev. de 2023.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, 2020, V.20, 63438.

NETTO, Felipe Bandeira; NUNES, João Batista Mendes; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA. *In: Anais do XIII ENPEC*. Caldas Novas, 2021.

OLIVEIRA, Ana Maria Nogueira. A pandemia e a formação integral: perspectivas para a Educação. **Revista Com Censo #22**, volume 7, número 3, agosto 2020, p. 77-86, 2020.

OLIVEIRA, Gabriel Henrique. **Cultura Universitária e Docência: impactos da pandemia na covid.** Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021.

OLIVEIRA, Júlia Cavasin. **TRABALHO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM OLHAR A PARTIR DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO ESTADO DE GOIÁS.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, 2022.

OPAS, ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Timeline: WHO's COVID-19 response.** 28 MAR. 2022. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline#> Acesso em 2 de mar. de 2023.

OPAS, ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Nomeando a doença de coronavírus (COVID-19) e o vírus que a causa.** Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline#!>. Acesso em: 2 de mar. de 2023.

ORNELAS, Márcia Martins; SANTOS, Lucas da Conceição; LIMA, Gleisa Pereira de Souza. Avaliação dos Discentes Quanto a Prática Pedagógica dos Estagiários Durante o Estágio Supervisionado de Ciências. *In: Anais XX Endipe*. Rio de Janeiro, 2018, Livro 1, Volume 2, p.2985- 2990.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, Marlla Emanuella Barreto. **Considerações acerca da legislação de estágio no Brasil**. Monografia, Universidade Estadual da Paraíba, PB. 2013.

PIRES, Francisca Cristina de Oliveira e. **O papel do professor orientador na efetivação do estágio**: múltiplas visões. Dissertação de Mestrado, UCP SP, 2011.

PORTO, Franco de Salles; BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar. Concepção de Educação de Jovens e Adultos por Licenciandos em Ciências Naturais: uma experiência na disciplina de estágio supervisionado. *In* **Anais do XIII ENPEC**. Caldas Novas, 2021.

PRETTO, Nelson. De Luca.; BONILLA, Maria Helena Silveira.; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Org.). **Educação em tempos de pandemia**: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Salvador: Edição do autor, 2020.

REIS, Matheus dos Santos; *et. al.* O papel formativo do professor supervisor do Estágio Curricular Supervisionado: tendências dos trabalhos publicados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências nos anos de 2011 a 2019. *In*: **Anais do XIII ENPEC**. Caldas Novas, 2021.

ROCHA, Renata Cristina; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes de; LUZ, Talita Ribeiro da Luz. Os coordenadores dos cursos de graduação em administração e o desafio para a adequação dos currículos às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Gestão e Planejamento**. Salvador, v. 10, n. 2. p. 206-228, jul./dez. 2009.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANCHES, Karoline C. A.; FERNADNES, João Paulo; SILVA, Glauco dos Santos Ferreira da. A apresentação do supervisor de estágio na literatura de formação de professores de ciências. *In*: **Anais do XIII ENPEC**. Caldas Novas, 2021.

SANTOS, Cristhian Isaac Amaral; *et. al.* A função do professor supervisor do Estágio Curricular Supervisionado: estudo dos trabalhos publicados no Encontro Nacional de Ensino de Biologia. *In*: **Anais do XIII ENPEC**. Caldas Novas, 2021.

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MORORÓ, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019018, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

SILVA, Amanda Moreira da. **DIMENSÕES DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO SÉCULO XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai. 2019. Disponível em: [///D:/Downloads/document%20\(11\).pdf](///D:/Downloads/document%20(11).pdf). Acesso em: 01 dez. de 2022.

SOARES, José Joaquim. **Pesquisa científica**. 2011. Disponível em: <http://www.jjsoares.com/?op=conteudo&id=41&menuId=84>. Acesso em 20 dez 2021.

SOARES, Moisés Nascimento. **O estágio curricular supervisionado na licenciatura em ciências biológicas e a busca pela experiência formativa: aproximações e desafios**. Tese de Doutorado, Bauru, 2012.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino Remoto Emergencial e o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia Covid 19. **Revista Tempos Espaços Educação** v.13, n. 32, e-14290, jan./dez.2020.

SOUZA, Leandro Nunes de. **O estágio supervisionado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Goiás – campus Goiânia**. Dissertação de Mestrado, UFG, 2013.

TISCOSKI, Isabela Gomes; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. Contribuições do estágio não obrigatório para a formação inicial do professor. **Revista Saberes Pedagógicos** v. 1 n. 1 (2017): Revista Saberes Pedagógicos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Plataforma Analisa**. Disponível em: <https://analisa.ufg.br/>. Acesso em: 2 de maio de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CEPEC Nº 1527**. Goiânia: UFG, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/90/o/Resolucao_CEPEC_2017_1527.pdf. Acesso em: 06 jan. de 2022.

_____. **Resolução CEPEC nº 1539R**. Goiânia, 06 de outubro de 2017. Define a política de estágios dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás - UFG e revoga a Resolução CEPEC nº 731/2005. (PPC/ICB, 2015). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/90/o/Resolucao_CEPEC_2017_1539R.pdf. Acesso em: 06 jan. de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução Consuni nº 18/2020**. Goiânia, 27 de março de 2020. Dispõe sobre normas para avaliação em relação a estágio probatório, progressão funcional, promoção, aceleração da promoção, retribuição por titulação e alteração de denominação do Professor da Carreira do Magistério Superior e estágio probatório do Professor Titular Livre do Magistério Superior e revoga as disposições em contrário. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2020_0018.pdf. Acesso em: 06 jan. de 2022.

_____. **Resolução Consuni nº 22/2020**. Goiânia: UFG, 2020. Disponível em:

https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2020_0022.pdf. Acesso em: 06 jan. de 2022.

_____. **Resolução Consuni nº 33/2020**. Goiânia: UFG, 2020. Disponível em:

https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2020_0033.pdf. Acesso em: 06 jan. de 2022.

_____. **Resolução Consuni nº 34/2020**. Goiânia: UFG, 2020. Disponível em:

https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2020_0034.pdf. Acesso em: 06 jan. de 2022.

_____. **Resolução Consuni nº 35/2020**. Goiânia: UFG, 2020. Disponível em:

https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2020_0035.pdf. Acesso em: 06 jan. de 2022.

VALOIS, Raquel Sousa; SASSERON, Lúcia Helena. O estágio em ensino de ciências como possibilidade de envolvimento em comunidade de práticas científicas. *In: Anais XII ENPEC*. Natal, 2019.

VILELA, Marcos Vinícius Ferreira; MENDES, Michel; PEREIRA, Zilene Moreira (2022). **O estágio na formação de professores de Ciências e Biologia: experiências vivenciadas por docentes durante a pandemia de Covid-19**. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 18(1), pp. 36-52. DOI: <https://doi.org/10.14483/23464712.17831>

WINCH, Paula Gaida. **Formação da identidade profissional de orientadores de estágio curricular pré-profissional: Marcas de um possível coletivo**. Dissertação de Mestrado, UFSM/RS, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANCAN, Silvana; LUNARDI, Elisiane Machado Contribuições para o saber docente do professor de Educação Física. **Revista Espaço Acadêmico**, 12(135), 31-38.

Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/15750>. Acesso em: 26 nov. de 2022.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada O Estágio Supervisionado e a pandemia no ICB: Um relato dos orientadores. Meu nome é Sinara Antônia Ferreira Prado, sou o (a) pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail sinara.antonio@ufg.br e, através do seguinte contato telefônico: 62 992051515, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O *Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG)* é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o impacto e a dinâmica do ensino remoto emergencial na disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Goiás, na percepção do professor orientador. Você participará de um estudo no qual precisarei realizar a entrevista e para isso deverá reservar um período de 1 dia para a entrevista, que pode ocorrer de maneira online ou presencial, de acordo com sua disponibilidade. Se a pesquisadora perceber qualquer possibilidade de dano ao interlocutor, decorrente da participação na entrevista

discutirá com os participantes as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP. Outras medidas adotadas: garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; Garantir que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou danos à saúde do interlocutor participante da pesquisa, conseqüente à mesma, não previsto no termo de consentimento; Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes; Assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os interlocutores da pesquisa. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. A pesquisa pode oferecer riscos mínimos, como: Exposição; Invasão de privacidade; Responder a questões sensíveis; Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); Tomar o tempo do sujeito ao responder a entrevista. Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a utilização de gravador durante a entrevista.

() Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Autorizo o uso de minha voz em publicações.
() Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.
() Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
() Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- () Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.
() Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,,
abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado O Estágio Curricular Obrigatório dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás no Ensino Remoto: o olhar do professor orientador. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável Sinara Antônia Ferreira Prado sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTÁGIO.

1 – Identificação

- Nome;
- Formação.

2 – Trajetória Profissional

- Quando começou a atuar como professor?
- Atuou como professor da educação básica?
- Quanto tempo trabalha na UFG?
- Quanto tempo atuando como professor de estágio?

3 – Sobre o objeto – Estágio Supervisionado

- Qual sua concepção de estágio?
- Qual o seu papel na formação profissional dos discentes?
- Qual sua percepção da forma como o Estágio é trabalhado na UFG, e no ICB?
- Em relação a dinâmica do Estágio na instituição de ensino, descreva como se dá esse processo, iniciando na escolha da escola-campo, primeiro contato, as etapas do estágio e, por fim, a avaliação do discente e da disciplina.

3 – A docência e a Pandemia

- Em relação à dinâmica do Estágio na instituição de ensino, descreva como se deu esse processo, iniciando na escolha da escola-campo, primeiro contato, as etapas do estágio e, por fim, a avaliação do discente e da disciplina [especificamente] no período pandêmico.
- Durante esse período quais foram os principais desafios encontrados no desenvolvimento de suas atividades como professor?

- Como foi estabelecida a relação com o discente, suas limitações e aspectos sociais e psicológicos?
- No âmbito da universidade, quais foram as iniciativas mais importantes de apoio e orientação aos discentes e docentes?
- Qual a sua reflexão e aprendizado – pessoal e profissional – após a experiência da Pandemia da COVID-19?