



## O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS POR DOCENTES DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

### THE INTERNSHIP IN THE TRAINING OF SCIENCE AND BIOLOGY TEACHERS: EXPERIENCES LIVED BY TEACHERS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

### LA PASANTÍA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE CIENCIAS Y BIOLOGÍA: EXPERIENCIAS VIVIDAS POR DOCENTES DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

Marcos Vinícius Ferreira Vilela<sup>\*</sup>, Michel Mendes<sup>\*\*</sup>, Zilene Moreira Pereira<sup>\*\*\*</sup>

Cómo citar este artículo: Vilela, M. V. F.; Mendes, M.; Pereira, Z. M. (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](https://doi.org/10.14483/23464712.17831)

#### Resumo

O presente trabalho tem como objetivo descrever a experiência de três professores da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás, no âmbito das disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório I e III, na modalidade de Ensino Remoto Emergencial. O estudo caracteriza-se como relato de experiência com vistas a problematizar as vivências e os limites observados ao longo do primeiro semestre letivo de 2020. A partir da apresentação de um histórico legal da institucionalização do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19 e de descrições críticas, apresentam-se sete aspectos que sintetizam as particularidades vividas e suas contribuições para a formação inicial de professores. As experiências relatadas não constituem as únicas nem as melhores formas de realização de estágios, contudo explicitam os obstáculos e as possibilidades de ações docentes em meio à pandemia.

**Palavras-chave:** Ensino e formação. Formação de professores. Ciências da Natureza. Estagiário. Ensino superior. Tecnologias da Informação e Comunicação.

#### Abstract

Fecha de recibido: mayo de 2021. Fecha de aceptado: agosto de 2022

<sup>\*</sup> Doutor em Educação em Ciências e Matemática. Departamento de Educação em Ciências (DEC); Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil. Email: [marcos.vilela@ufg.br](mailto:marcos.vilela@ufg.br) - ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8437-7646>.

<sup>\*\*</sup> Doutor em Educação. Departamento de Educação em Ciências (DEC); Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil. Email: [michel.mendes@ufg.br](mailto:michel.mendes@ufg.br) - ORCID <http://orcid.org/0000-0003-0394-8086>.

<sup>\*\*\*</sup> Doutora em Ensino em Biociências e Saúde. Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE); Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPG EduCIMAT) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Brasil. Email: [zilenemoreira@ufrrj.br](mailto:zilenemoreira@ufrrj.br) - <https://orcid.org/0000-0003-0166-9235>.

The present work aims to describe the experience of three professors from the Biological Sciences Degree at the Federal University of Goiás, within the subjects of Compulsory Curricular Internship I and III, in the Emergency Remote Teaching modality. The study is characterized as an experience report to problematize the experiences and limits observed during the first academic semester of 2020. From the presentation of the legal history of the institutionalization of remote education during the pandemic of Covid-19 and critical descriptions, seven aspects were presented summarizing the particularities experienced and their contributions to the initial training of teachers. The reported experiences are neither the only nor the best ways of carrying out internships. However, they do explain obstacles and possibilities of teaching actions during the pandemic.

**Keywords:** Teaching and training. Teacher education. Natural Sciences. Trainee. Higher Education. Information and Communication Technologies.

### Resumen

Este trabajo tiene como objetivo describir la experiencia de tres profesores de la Licenciatura en Ciencias Biológicas de la Universidad Federal de Goiás, dentro de las materias de Pasantía Curricular Obligatoria I y III, en la modalidad de Enseñanza Remota de Emergencia. El estudio se caracteriza por ser un relato de experiencia problematizando las vivencias y límites observados a lo largo del primer semestre académico de 2020. A partir de la presentación de una historia jurídica de la institucionalización de la educación a distancia durante la pandemia del Covid-19 y de descripciones críticas, se presentan siete aspectos que resumen las particularidades vividas y sus aportes a la formación inicial de los docentes. Las experiencias relatadas no son ni la única ni la mejor forma de realizar las pasantías, sin embargo, sí explican los obstáculos y las posibilidades de las acciones docentes en medio de la pandemia.

**Palabras clave:** Enseñanza y formación. Formación de profesores. Ciencias de la Naturaleza. Alumno en prácticas. Enseñanza Superior. Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

## 1. Considerações iniciais

O final do ano de 2019 foi marcado pelo surgimento de um novo tipo de coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da Covid-19, que rapidamente se espalhou pelo mundo. A pandemia gerou consequências inesperadas, impactando todos os setores da sociedade, principalmente a educação. Além disso, escancarou as desigualdades de toda ordem estabelecidas no Brasil, trazendo para o centro do debate questões sobre o direito à educação e o acesso à educação de qualidade (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020; OLIVEIRA, 2020).

Em decorrência das medidas sanitárias e de isolamento social, sistemas educacionais foram fechados, os calendários escolares alterados, apresentando diferenças no rigor das medidas, tempo de duração e estratégias adotadas (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020), a depender da Unidade Federativa e do município. As instituições educativas foram impelidas a promover rápidas mudanças em sua organização, impactando, de sobremaneira, o processo de ensino e aprendizagem de milhões de crianças e jovens no país. A principal consequência dessa mudança foi a implantação de uma modalidade de ensino emergencial denominada de “Ensino Remoto”.

Esta modalidade emergencial de ensino obrigou os professores a transpor o seu fazer pedagógico para plataformas on-line, por meio da utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Todavia, esse processo tem ocorrido de forma deficitária a professores e estudantes por diversos motivos, dentre os quais pode-se citar: a falta de acesso a equipamentos de informática, a internet de baixa qualidade, a falta de uma formação adequada na apropriação crítica das tecnologias, dentre outros motivos (SOUZA; FERREIRA, 2020).

Assim como ocorreu nos diversos sistemas e nas modalidades de ensino, as universidades também enfrentaram grandes obstáculos no que diz respeito à implementação do Ensino Remoto. Na Universidade Federal de Goiás (UFG), a retomada das atividades acadêmicas ocorreu após um amplo debate e a consequente tomada de medidas visando garantir que nenhum membro da comunidade acadêmica fosse excluído desse processo. Por consequência, a UFG retomou suas atividades a partir da instituição do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (LCBio), o início das atividades por meio do ERE ocorreu na mesma esteira de acontecimentos. No que tange à disciplina obrigatória de Estágio Curricular Obrigatório (ECO), a retomada ocorreu após serem ouvidas as coordenações de curso e de estágio, professores e estudantes universitários, além de professores supervisores e os gestores das escolas-campo, considerando que os estágios possuem as escolas como lócus de atuação.

É importante pontuar que, conforme contribuições propostas por Pimenta e Lima (2017), para a retomada das atividades remotas de estágio na LCBio, foram estabelecidas as seguintes bases: a manutenção da tríade formativa (estudante licenciando, professor formador e professor supervisor), visto que não seria possível a inserção física no ambiente escolar; a cooperação mútua entre a universidade e a escola-campo, com o

propósito de reduzir os impactos negativos da pandemia no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; e a contribuição com a formação inicial dos licenciandos, oportunizando uma experiência com a práxis docente em uma perspectiva inédita, desafiadora e, quiçá, emancipadora.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo descrever a experiência de três professores universitários no âmbito da disciplina de Estágio Curricular Obrigatório I e III, da LCBio/UFG, desenvolvida em meio remoto, com vistas a problematizar as vivências e os limites observados ao longo primeiro semestre letivo de 2020. O relato é composto pela descrição crítica de dois professores que estiveram responsáveis por três turmas da disciplina de ECO I, dos períodos integral e noturno, e de um professor acerca de sua turma de ECO III, do período noturno.

## **2. Marcos legais - Ensino Remoto Emergencial**

O histórico normativo referente à modalidade denominada de “Ensino Remoto” na educação brasileira tem início no mês de março de 2020, como uma das medidas tomadas pelo Governo, após a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarar pandemia em decorrência do Coronavírus (SARS-CoV-2). É importante pontuar que apesar do ensino remoto também ocorrer por meio da utilização de TDIC, essa modalidade de ensino emergencial não deve ser confundida com a Educação a Distância (EAD) considerando os seguintes aspectos: a EAD é uma proposta estruturada e planejada para o ensino e a aprendizagem a distância (virtual), utilizando plataformas on-line, materiais pedagógicos e profissionais especializados para essa função; o ensino emergencial ou ensino remoto, como o próprio nome diz, é uma mudança temporária nas atividades de ensino, passando do presencial para o virtual como alternativa para a manutenção das atividades acadêmicas; não é um movimento que se inicia desde o processo de planejamento de um curso, ou seja, não foi concebido para ser realizado de forma online, justamente por ser uma atividade provisória (HODGES et al, 2020).

As primeiras orientações normativas que instituíram o Ensino Remoto foram as portarias do Ministério da Educação (MEC) nº 343 e 345/2020 (BRASIL 2020a; 2020b). Esses documentos buscaram estabelecer as atividades presenciais que poderiam ser substituídas pelo Ensino Remoto, bem como, estipulavam o período em que essa flexibilização perduraria. Importante dizer que nesse primeiro momento as atividades profissionais de estágio e práticas de laboratório não foram autorizadas para serem desenvolvidas por meio de aulas remotas.

Em decorrência da flexibilização das atividades, autorizada pelo MEC, as Instituições de Ensino Superior (IES), pertencentes ao sistema federal de ensino brasileiro, iniciaram discussões no âmbito de seus órgãos colegiados, visando a reorganização de seus calendários e atividades acadêmicas, de modo a implementar o Ensino Remoto. Na UFG, a formalização das primeiras medidas ocorreu por meio da Resolução do Conselho Universitário (CONSUNI) nº 18R/2020 (UFG, 2020a), publicada em março de 2020. Nesse momento, a UFG optou por suspender o seu calendário acadêmico, de modo a conhecer as necessidades e os desafios de sua comunidade frente à implementação do que a instituição passou a chamar de ERE.

A retomada das primeiras atividades acadêmicas na UFG, por meio do ERE, ocorreu a partir do mês de maio de 2020. Mediante a Resolução CONSUNI nº 22/2020 (UFG, 2020b) foram autorizadas a realização das seguintes atividades: oferta de disciplinas de núcleo livre; atividades complementares; defesas de estágio obrigatório e trabalhos de conclusão de curso (TCC), dentre outras. Todavia, foi a partir do mês de junho de 2020 que o CONSUNI emitiu uma série de resoluções, as quais vieram a dar amparo à ampliação do rol de atividades acadêmicas a serem realizadas por intermédio do ERE.

Dentre as resoluções emitidas nesse período, destacam-se as Resoluções CONSUNI nº 27/2020 (UFG, 2020c) (regulamenta os procedimentos de empréstimos de equipamentos de informática aos

estudantes da UFG), nº 33/2020 (UFG, 2020d) (autoriza a flexibilização do Regulamento geral dos cursos de graduação) e nº 34/2020 (UFG, 2020e) (indica os procedimentos relativos à retomada das atividades acadêmicas). Todas essas resoluções visaram criar condições e parâmetros para a implementação do ERE.

Por meio da Resolução CONSUNI nº 34/2020, foi instituída a Instrução Normativa - CONSUNI nº 01/2020 (UFG, 2020f), que teve por objetivo dispor sobre os procedimentos relativos a todas as atividades acadêmicas que passariam a ser realizadas pelo ERE. Mediante essa normativa, o CONSUNI oficializou a retomada do 1º semestre letivo de 2020 a partir de 31/08/2020 e autorizou a retomada dos estágios obrigatórios e das aulas práticas. Destaca-se que os colegiados das unidades acadêmicas e o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de graduação foram signatários dessa retomada.

Em relação ao sistema estadual de ensino de Goiás/BR, as primeiras providências visando à implementação do Ensino Remoto na educação básica ocorreram por intermédio da Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 02/2020 (GOIÁS, 2020a). Dentre as medidas previstas nesse documento, destaca-se a criação do Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP). A partir dessa resolução, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) encaminhou às unidades escolares o Memorando Circular SEDUC/GO nº 80/2020 (GOIÁS, 2020b), que trazia orientações de natureza operacional, necessárias à implementação do REANP, colocadas em prática a partir do mês de março de 2020.

Importante aqui salientar que os primeiros marcos legais nas esferas nacional e estadual estipularam um curto período de duração para o Ensino Remoto, ou seja, até meados do mês de abril de 2020. Tal fato demonstra que os entes federativos não consideravam que a pandemia pudesse perdurar por um longo período, apesar de as autoridades de saúde do mundo apontarem o contrário.

Contudo, devido ao agravamento da pandemia no Brasil, novas restrições de deslocamento foram impostas, o que obrigou as autoridades educacionais a implementarem normativas que permitissem ampliar o tempo de duração do ensino remoto. Dentre essas, destacam-se três: a Medida Provisória (MP) nº 934/2020 (BRASIL, 2020c) (convertida na lei nº 14.040/2020) (BRASIL, 2020d), que tirou a obrigatoriedade do cumprimento dos 200 (duzentos) dias letivos; o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 05/2020 (BRASIL, 2020e) (posteriormente homologado pelo MEC), o qual apontava para a possibilidade de retomada das práticas profissionais de estágio e de laboratório, por meio do Ensino Remoto e; a Portaria MEC nº 544/2020 (BRASIL, 2020f), que estendeu a duração do ensino remoto até 31 de dezembro de 2020.

Convém destacar que ao final do ano de 2020, o MEC publicou novas portarias com vistas a retomada das atividades presenciais no sistema federal de ensino. Destaca-se a Portaria nº 1.030, de 01/12/2020 (BRASIL, 2020g), que versava sobre a retomada das atividades presenciais já no início de 2021, e que em virtude de pressões de especialistas da área de educação e de segmentos da sociedade civil, foi alterada pelo MEC com a publicação da Portaria nº 1.038, de 07/12/2020 (BRASIL, 2020h). Nesse novo documento orientador, o retorno das atividades presenciais ocorreria a partir de 01 de março de 2021.

Entretanto, diante do cenário de agravamento da pandemia e da repercussão negativa gerada pela retomada prematura das atividades presenciais, o MEC, no dia 10/12/2020, homologou o Parecer CNE/CP nº 19/2020 (BRASIL, 2020i), que sugeria a prorrogação do ensino remoto emergencial até dezembro de 2021. Nesse ínterim, entende-se que as idas e vindas nas decisões do MEC sobre a retomada das atividades presenciais em meio a pandemia, demonstra a instabilidade e a ausência de um plano nacional de enfrentamento da crise sanitária e de saúde no país.

### **3. O estágio curricular na LCBio e os desafios de sua transposição para o Ensino Remoto Emergencial**

A Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa resolução orienta a organização curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (LCBio) da UFG, ao afirmar que: “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório [...] das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015).

Da mesma maneira, a Lei 11.788 de 2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes entende que o “estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos [...]” (BRASIL, 2008). Em consonância com os referidos marcos legais, o curso de LCBio da UFG caracteriza a natureza do estágio como:

componente curricular de caráter teórico-prático que tem como objetivo proporcionar ao estudante a aproximação com o lócus de atuação, o ambiente escolar, no qual vivenciará momentos que contribuirão para a construção de sua identidade profissional com a construção de saberes experienciais e pedagógicos no momento do diálogo entre a teoria e a prática (UFG, 2017, p. 60).

Historicamente, conforme argumenta Pimenta e Lima (2017), o estágio tem sido concebido como a parte prática dos cursos, sem conexão com a teoria. Para as autoras, essa segregação “[...] não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada ‘prática’” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 27). Essa dicotomia entre teoria e prática leva a concepções equivocadas, que consideram as teorias estudadas durante a graduação muito distantes do

cotidiano de sala de aula, e da mesma forma acreditam que as experiências vivenciadas na escola não são subsídios para a produção teórica.

Para romper com essa dicotomia, segundo Pimenta e Lima (2017, p. 27), parte-se da concepção de práxis para pensar o estágio, “[...] como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”. Pensar a práxis como a indissociabilidade entre teoria e prática com vistas à transformação da realidade, implica considerar a prática como momento de ressignificação das teorias e essas agindo como instrumentos conceituais, auxiliando a orientar e problematizar as práticas pedagógicas.

De acordo com Pascoarelli e Oliveira (2017), os desafios pedagógicos da formação de professores apontam para aprendizagens que propiciem a reflexão crítica da realidade, na tentativa de solucionar os problemas contemporâneos. Entretanto, salientam que iniciativas que buscam a materialização dessas abordagens são escassas, revelando a necessidade de uma efetiva problematização na formação inicial, articulando teoria e prática, levando “a uma mudança notável na epistemologia da formação do professor” (p. 189).

Nesse aspecto, o estágio precisa estar comprometido com uma aproximação da realidade escolar e fundamentado teoricamente, o que acaba por se contrapor ao senso comum que considera esse período como a parte prática do curso (PIMENTA; GONÇALVES, 1990). Evidencia-se a intencionalidade do estágio em aproximar os estudantes da escola-campo, para que sejam capazes de analisar criticamente seu campo de atuação, com base nos aportes teóricos desenvolvidos ao longo do percurso formativo no curso.

Diante disso, conforme Resolução 2/2015, das 3.200h mínimas para um curso de licenciatura, 400h são destinadas ao componente curricular de estágio. Ao curso cabe a responsabilidade de

distribuir essa carga horária de acordo com o perfil do egresso e a área de atuação profissional. Na LCBio,

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 histórica e criticamente a realidade social, econômica e cultural em que irão atuar, aprimorando a preparação e execução de seu ensino (UFG, 2017, p. 60).

Para que essa formação e os diversos perfis sejam contemplados, o curso de LCBio oferta turmas no período integral e noturno, distribui as 400h em três estágios (chamados de Estágio Curricular Obrigatório - ECO) e em momentos distintos do curso, a saber: a) ECO I - 100h (5º semestre no Curso Integral e 7º semestre no Curso Noturno); b) ECO II - 100h (6º semestre no Curso Integral e 8º semestre no Curso Noturno); c) ECO III - 200h (8º semestre no Curso Integral e 10º semestre no Curso Noturno).

Para contextualizar, mesmo que de maneira breve, no ECO I são realizadas atividades que culminam com a elaboração de um Projeto de Pesquisa ou Projeto de Intervenção Pedagógica, a partir do levantamento de uma problemática da realidade escolar, e com a entrega de um relatório das atividades realizadas. No ECO II, esse projeto é desenvolvido, com vistas à superação da problemática emergente anteriormente mapeada, além do relato das experiências no formato de artigo científico. Por fim, no ECO III, os estudantes ocupam-se das atividades de regência (docência), assumindo turmas, sempre sob a orientação do professor formador e do professor supervisor da escola-campo, e elaboram novamente um relato da experiência no formato de artigo científico.

Em se tratando da peculiaridade na qual esses estágios foram realizados, uma vez que o curso de LCBio faz parte do Instituto de Ciências Biológicas (ICB), a organização da retomada das aulas foi debatida em seu Conselho Diretor, que decidiu pela retomada do calendário acadêmico de 2020/1. Ao mesmo tempo, em vista da autonomia do curso, o NDE da LCBio, após ampla discussão entre seus membros e com os demais setores envolvidos, aprovou a oferta de todas as disciplinas em formato remoto.

A partir desse momento, via Coordenação de Estágio do Curso, iniciou-se o planejamento e a organização das condições de realização das três turmas de ECO I e de uma turma de ECO III (contempladas neste relato), em articulação com a Coordenação de Estágios da Instituição, em virtude das novas orientações administrativas. Essas orientações, em especial, alteraram a elaboração e o registro das assinaturas dos documentos de estágio, agora inseridas no Sistema Eletrônico de Informações (SEI/UFG). Essa ação foi essencial para a garantir a eficácia das medidas de restrição de deslocamentos, conferindo maior celeridade à regularização de suas atividades. Cabe ressaltar que esse processo de registro no SEI ocorreu no início das aulas das disciplinas de estágio, seguindo o planejamento coletivo dos três professores responsáveis e da coordenação de estágios do curso, respeitando as particularidades de cada turma e os momentos de estágio.

A seguir, apresentam-se os relatos descritos por três professores universitários durante o planejamento de suas aulas e, posteriormente, no desenvolvimento das atividades previstas para cada turma de estágio, considerando suas perspectivas e problemáticas observadas, conforme organização apresentada no quadro 1:

**Quadro 1** - organização das turmas e vinculação dos sujeitos

Componente Curricular	Turmas	Professores/Sujeitos
-----------------------	--------	----------------------

ECO I	A	1
ECO I	B e C	2
ECO III	D	3

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Na próxima seção, apresentam-se o relato e a reflexão crítica dos três docentes, precedida por uma breve demarcação acerca das finalidades do estágio em questão.

#### **4. Desafios, oportunidades e enfrentamentos na organização e oferta das turmas de Estágio Curricular Obrigatório na visão de seus docentes**

Após a definição dos parâmetros teóricos, legais e burocráticos necessários para a retomada das turmas de ECO via ERE, coube aos docentes responsáveis a revisão de seus planejamentos de modo que as atividades pudessem ser desenvolvidas diante da leitura da realidade das escolas-campo.

##### **4.1 Sobre o ECO I**

A disciplina de ECO I tem como objetivo a escrita de um projeto de pesquisa ou Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP). A temática e o tipo de projeto a ser construído emergem a partir do processo de diagnose da escola parceira. A diagnose consiste em conhecer a escola-campo e levantar uma problemática importante presente na escola. Durante esse processo podem ser utilizadas diversas estratégias, como: observações, entrevistas, análises de documentos da escola, preenchimento de questionários, visitas e conversas à comunidade local, dentre outros. O que chama atenção nessa disciplina de ECO I é que os referenciais, bem como a temática a ser estudada, são construídos juntamente com os estagiários, ou seja, não há um conteúdo prévio de estudos.

##### **4.1.1 Relato da experiência com a turma A**

A disciplina foi iniciada presencialmente em março de 2020, época em que foi realizado o

primeiro contato com a escola, o Colégio Estadual Robinho Martins de Azevedo, localizado na periferia do Município de Goiânia. Na ocasião, os estagiários tiveram a oportunidade de conhecer professores, estudantes e fazer uma breve visita à comunidade do entorno da escola, conversando com alguns moradores e comerciantes locais. À princípio foram observados problemas como o acúmulo de resíduos na comunidade, relatos de violência e uso abusivo de drogas entre jovens. Entretanto, na semana seguinte, as aulas foram suspensas e iniciou-se um momento de grande instabilidade quanto aos rumos do estágio no semestre letivo em andamento.

Antes da retomada da disciplina, em agosto de 2020, e considerando o histórico legal apresentado na primeira parte deste trabalho, foi organizada uma reunião pela docente responsável (professora 1) com os 14 estagiários explicitando como seria o retorno do semestre e a nova configuração da escola e da universidade em tempos de pandemia. A partir dessa reunião, os licenciandos decidiram permanecer na disciplina mesmo com todas as possíveis dificuldades do estudo remoto. Com a retomada do calendário acadêmico, o ERE trouxe consigo a impossibilidade de um contato mais próximo com a escola e a sala de aula, entretanto, mostrou a existência de uma outra forma de compreender a prática educativa, mediada pelas tecnologias e por meio do contato virtual entre seus sujeitos.

A disciplina foi composta por momentos síncronos para debate de textos, discussão sobre os rumos do projeto e leitura coletiva. Além disso, contou com momentos assíncronos caracterizados pela produção de portfólios, resenhas, sínteses, leituras individuais e escrita colaborativa do projeto. O contato com os estagiários deu-se pela plataforma *Google Meet*, grupos de *WhatsApp* para troca rápida de mensagens, plataforma SIGAA (sistema acadêmico da UFG) no envio de tarefas, e o e-mail institucional para demais avisos e trabalhos.

A diagnose da escola foi realizada por meio de uma entrevista com a professora supervisora e a diretora da unidade escolar. Elas levantaram

algumas problemáticas que foram intensificadas com o ERE, a saber: violência familiar; falta de apoio da SEDUC-GO para orientação de estudantes e professores; redução do número de estudantes que participam das aulas e entregam as tarefas; ansiedade e dificuldade em se adaptar às novas rotinas. Além disso, com a crise instalada pela pandemia surgiu a necessidade de muitos jovens exercerem atividades remuneradas para complementar a renda familiar e outros que assumiram responsabilidades nas tarefas domésticas e/ou nos cuidados com pessoas que coabitam na mesma residência. As questões levantadas pelas docentes possibilitaram que os estagiários tivessem uma aproximação maior com os problemas da escola pública, e com a vivência do cotidiano dessas professoras.

Para complementar esse diagnóstico, os estagiários encaminharam, via formulários *Google*, um questionário aos estudantes do ensino médio da escola Robinho, com o intuito de conhecer suas percepções sobre o REANP. De aproximadamente 600 estudantes matriculados, apenas 38 responderam ao questionário. O principal problema apontado foi a desmotivação para o ensino remoto, e a ausência de um ambiente adequado para as aulas online, que acabam tirando o foco dos estudos. De posse desses dados, a turma de estágio decidiu por um projeto focado em compensar os déficits de aprendizagem ocasionados pelo ensino remoto, com ênfase na aprendizagem de conteúdos biológicos, haja vista que se tratava de uma turma de licenciandos em ciências biológicas.

Em virtude da possibilidade de continuar as atividades remotas no próximo ano na disciplina de ECO II, os estagiários decidiram em conjunto por uma forma de abordagem que não demandasse tanta interação com a escola, afinal de contas a desmotivação com o ensino remoto foi o principal problema encontrado na diagnose. Além disso, a proposta deveria ser passível de realização tanto no ensino presencial quanto no remoto, pois até então não se sabia os rumos nem a proporção dos impactos da pandemia. Dessa forma, optaram por trabalhar numa turma de 3ª série do ensino médio



com a construção de um blog educativo sobre a temática de genética, assunto presente no currículo e que frequentemente está associado às dificuldades de compreensão, tendo em vista a abstração dos conteúdos (JUSTINA; RIPPEL, 2003).

O blog poderia ser acessado pelos estudantes da educação básica a qualquer momento, independente do horário das aulas. O conteúdo seria complementar à abordagem da professora supervisora (por isso a importância do diálogo constante entre universidade e escola), com atividades autoexplicativas e de fácil compreensão. Destaca-se que, em conformidade com o PPC do curso (UFG, 2017), o projeto é elaborado num semestre e executado no seguinte, isso significa dizer que a construção e posterior uso do blog seriam em períodos diferentes. Considera-se que de um semestre para outro podem ocorrer mudanças tanto na universidade quanto na escola-campo, que podem comprometer o desenvolvimento do que foi planejado. Esse foi um dos obstáculos encontrados no estágio.

Quanto aos aspectos didáticos do ECO I, o temor dos encontros síncronos no âmbito do ERE, com câmeras desligadas e longos períodos de silêncio por parte dos estagiários, concretizou-se. A disciplina, alicerçada em debates e interações, não obteve um bom resultado no que se refere à participação e ao engajamento ao projeto, embora todos tenham sido aprovados. Poucos alunos e sempre os mesmos abriam os microfones para participar. Os estagiários justificaram a baixa participação nas aulas em virtude de: problemas de conexão com a internet, falta de energia elétrica, problemas nos equipamentos eletrônicos, falta de motivação para as disciplinas e timidez em se comunicar verbalmente.

Considerando as experiências de estágio presencial relatadas por Soares e Santos (2021), Martins, Mendes e Pereira (2021), Borges e Soares (2020), a participação dos estudantes foi aquém do esperado. Embora sejam momentos diferentes, esse fato revela as fragilidades do ERE, quando comparado ao ensino presencial, no que se refere

ao aproveitamento da disciplina. Muitos estudantes, inclusive, podem ter se aproveitado do período remoto e não ter se dedicado da forma requerida.

Dentre as formas de avaliação da disciplina, além de serem avaliados quanto à participação em aula, foram solicitadas resenhas de artigos, sínteses de palestras e um portfólio com textos semanais sobre o andamento da disciplina. Nos portfólios não houve homogeneidade quanto à qualidade das produções textuais. Enquanto alguns apresentavam riqueza de detalhes, cuidado com a redação e ortografia, outros fizeram as redações apenas como um requisito para a aprovação na disciplina, com textos contendo, minimamente, o que havia sido discutido em aula, sem qualquer reflexão quanto à formação docente. Entretanto, tais características dizem mais respeito à disposição pessoal do estudante do que ao contexto remoto. Ao longo dos portfólios foram apontadas as contribuições e os desafios do estágio, dentre os quais podem-se citar o contato com uma nova teoria pedagógica, o incentivo à escrita acadêmica por meio dos portfólios semanais e a redação coletiva do projeto.

#### **4.1.2 Relato da experiência com as turmas B e C**

Considerando a autonomia dada aos professores da disciplina, diferentemente do início do processo da turma A, quando realizaram o primeiro contato com a escola-campo em março de 2020, o desenvolvimento do estágio com as turmas B e C seguiu rumos distintos. Em virtude de questões administrativas, logo no início do semestre houve a troca do professor responsável por ambas as turmas, embora as escolas tenham sido mantidas, foi preciso construir um novo planejamento. No retorno remoto do semestre, as turmas foram direcionadas ao novo professor, relator da presente experiência.

Como primeiro movimento didático, realizou-se o contato por e-mail com todos os estudantes. Na ocasião foi anunciada a troca de professor e solicitado que respondessem a um formulário, indicando experiências com aulas remotas ou a

distância (em virtude do ERE) e a situação sócio-econômica que possuíam (acesso à internet e recursos digitais, tempos disponíveis, particularidades familiares do momento). Os estudantes foram convidados para um primeiro encontro (na metade do mês de agosto) para apresentação e socialização de alguns resultados do formulário. A proposta do formulário foi compreender as dificuldades e as possibilidades de vivenciar a disciplina de estágio no ERE, permitindo realizar ajustes no plano de ensino que, posteriormente, fora encaminhado para aprovação no conselho diretor no ICB.

A partir dos dados do formulário e da conversa inicial, antes da retomada oficial do calendário acadêmico, foi possível compreender que todos os estudantes possuíam acesso à internet e que, de alguma maneira, tinham condições de acessar um computador para realizar as atividades. Alguns estudantes relataram que seria preciso dividir o computador com outros familiares que também estariam com aulas remotas ou em *home office*.

Na primeira semana de aula (final do mês de agosto e início de setembro), realizou-se uma roda de conversas para que as turmas pudessem se apresentar. Em seguida foi realizada a apresentação do plano de ensino, dos contratos pedagógicos e das orientações jurídicas quanto à dinâmica de gravação e disponibilização das aulas, além de informações acerca das assinaturas dos documentos de estágio no SEI. Atrelado a isso, as inquietações sobre a qualidade da experiência de viver o primeiro estágio do curso de maneira remota permeavam as mentes, as falas, e as escritas semanais no portfólio, instrumento utilizado para o registro das experiências do estágio.

Em relação às escolas, em especial para a turma B, o desafio foi ainda maior. O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) é uma unidade da UFG e, portanto, segue o calendário da instituição. O CEPAE atende estudantes da educação infantil ao ensino médio em período diurno. Como o ingresso na escola é via sorteio, a

realidade das famílias dos estudantes é plural, acentuando-se os obstáculos enfrentados nesse período pandêmico. Dada a dificuldade de acesso à internet e aos recursos tecnológicos por parte dos estudantes e das famílias, o CEPAE optou por encaminhar as atividades de ensino por e-mail, ou seja, as aulas foram desenvolvidas de maneira assíncrona. Porém, a definição das aulas do CEPAE foi mais tardia, vindo a acontecer somente ao final do mês de outubro, influenciando os rumos do estágio para a turma B.

Uma vez que a proposta do ECO I é identificar uma problemática na escola e a partir dela elaborar um projeto, conforme explicitado anteriormente, as rodas de conversa agendadas com os estudantes das oito turmas do 6º ao 9º ano dos anos finais do ensino fundamental e com as seis turmas da 1ª a 3ª série do ensino médio evidenciaram a problemática anunciada pela escola. Mesmo com o envio antecipado de convite aos responsáveis pelos estudantes, por serem menores de idade, a participação foi expressivamente reduzida, em alguns momentos sem nenhuma presença. Os estagiários ainda realizaram uma roda de conversa com membros da direção e coordenação pedagógica e com as professoras do Departamento de Biologia. Considerando a baixa participação e a dificuldade de contato com os estudantes, a identificação de um problema da realidade escolar plausível de ser transformado em projeto, a partir das conversas, mostrou-se inviável. Em vista disso, democraticamente, a turma optou pela escolha de um tema que pudesse ser desenvolvido de maneira presencial ou remota, a depender do prolongamento do ensino remoto em virtude da situação de pandemia. Além disso, buscou-se um tema que tivesse inserção regional, enfatizando o contexto dos estudantes na região Centro-Oeste do país: a valorização dos frutos do bioma Cerrado na alimentação humana.

O estágio na turma C teve como escola-campo o Colégio Estadual de Polícia Militar de Goiás - Unidade Waldemar Mundim (CEPMG WM), que oferta o ensino médio em período noturno, correspondente à turma de licenciatura. Ressalta-se

que o CEPMG WM manteve suas atividades remotamente, utilizando a plataforma GR8 Escolar. Da mesma maneira que a turma B, foram organizadas rodas de conversa com a participação do professor supervisor da disciplina de Biologia (professor 2), da coordenação pedagógica e divisão de ensino, e dos estudantes do Ensino Médio.

Novamente, embora a participação tenha sido maior do que a observada na turma B, não foi possível identificar um problema passível de ser resolvido dentro das características do ECO II. Contudo, as narrativas dos estudantes revelaram elevada preocupação com o processo de aprendizagem dos conteúdos de maneira remota, tanto por parte dos estudantes que finalizaram o ensino fundamental e adentraram ao ensino médio (estudantes da 1ª série) como por parte daqueles que estavam por finalizar a educação básica (estudantes da 3ª série). Dentre os motivos estavam a desmotivação para participar dos encontros frente à expectativa do início das aulas e a qualidade das propostas apresentadas pelos professores, ao mesmo tempo que reconheciam as limitações e os esforços dos docentes em dominar o uso de uma plataforma digital e a criar conteúdos para os encontros.

De maneira democrática, a turma deliberou sobre a temática do projeto, considerando a possibilidade de ser desenvolvida tanto em contexto presencial quanto remoto, além de sua ampla relevância, em especial para o presente momento de Pandemia de Covid-19, qual seja: a desmistificação da ciência no contexto escolar. A base teórica que guiou a construção do projeto, de ambas as turmas, por definição do coletivo, foi a Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani (1991).

Destaca-se que o maior desafio para as duas turmas foi a escrita coletiva e colaborativa do projeto, levando em conta a proposta da disciplina de um único projeto por turma. As múltiplas maneiras de estudar, de registrar e de explorar o tempo cronológico evidenciaram importantes divergências entre os estagiários (ao mesmo tempo

que revelam a riqueza de um coletivo), demandando intensos momentos de debate e reflexão acerca das funções de cada sujeito dentro do sistema que estava em processo de constituição. Dentre longos momentos de silenciamento, de desconforto com alguma postura ou até mesmo o aceite de uma decisão em conjunto, esse movimento acabou por fortalecer as relações entre alguns estagiários e a relação do professor com a turma. Ao longo do semestre desenvolveram-se, para além de conhecimentos específicos da atuação profissional do professor de Ciências e Biologia, aspectos atitudinais essenciais para a identidade docente, como a cooperação, a capacidade de ouvir e reconhecer a legitimidade de outro ponto de vista, a organização, a autonomia e o compromisso coletivo firmado entre os sujeitos envolvidos.

Ao final da disciplina, na presença do professor responsável, as duas turmas apresentaram os projetos para alguns membros da comunidade escolar e para um convidado externo à disciplina, a saber um dos professores que compõe o relato aqui apresentado, com vistas a contribuir e qualificar a proposta do projeto a ser desenvolvido no estágio II.

Os estudantes foram avaliados ao longo do semestre de maneira processual, a partir de três notas: participação, interação nas aulas e diálogo com a escola-campo; apresentação de seminários; elaboração do projeto e do portfólio. Inicialmente, em virtude da nova dinâmica remota das aulas e da troca de professor, percebeu-se uma reduzida interação da turma, avançando conforme o semestre. Os portfólios ofereceram uma importante fonte de informações para compreender os dilemas enfrentados pelos estagiários, suas dificuldades, facilidades, frustrações e receios, além dos aprofundamentos teóricos. A maioria conseguiu concluir seus relatos de experiência no formato de portfólio, refletindo sobre a formação de professores, a constituição de sua identidade docente e os desafios do ensino remoto tanto para o ensino superior como para a educação básica. Destaca-se que apenas um estagiário, dentre as duas turmas, não foi aprovado.

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. A produção do portfólio evidenciou distintos modos de compreender o papel da escrita e do registro para a reflexão sobre a prática docente; ao mesmo tempo que permitiu a alguns estagiários lapidar a escrita formal e acadêmica e a outros uma constante batalha com a ortografia e com a capacidade de descrever e refletir sobre as experiências semanais e sobre o processo de constituir-se docente na formação inicial.

#### 4.2 Sobre o ECO III

O Estágio Curricular Obrigatório III (ECO III) teve como foco principal o desenvolvimento de atividades de regência e semi regência na disciplina de Biologia, em turmas noturnas do Ensino Médio (EM) (1<sup>o</sup> a 3<sup>o</sup> série) do CEPMG WM.

##### 4.2.1 Relato da experiência com a turma D

Como a disciplina de ECO III - turma D foi iniciada antes da implementação do ensino remoto, todo o seu planejamento inicial foi para que as atividades ocorressem presencialmente na escola-campo. Todavia, duas semanas após o início da disciplina, houve a declaração de Pandemia pela OMS, e por consequência, a suspensão de todas as atividades presenciais na UFG. A retomada da disciplina de ECO III ocorreu apenas em agosto de 2020, após decisão conjunta de professores e estudantes da LCBio.

O primeiro desafio enfrentado nessa retomada foi o de reorganizar o planejamento das atividades frente a nova configuração do espaço escolar. No CEPMG WM, a exemplo do que ocorreu com as demais escolas estaduais militarizadas de Goiás, as aulas passaram a ocorrer via *google meet* (encontros síncronos), havendo também a

possibilidade de interação com os estudantes via sistema de gestão escolar (plataforma GR8) (atividades assíncronas). Para aqueles que não tinham acesso à internet e/ou a equipamentos de comunicação como celulares, tablets e computadores, havia ainda a possibilidade de retirarem atividades e materiais didáticos, em formato impresso, na secretaria da escola.

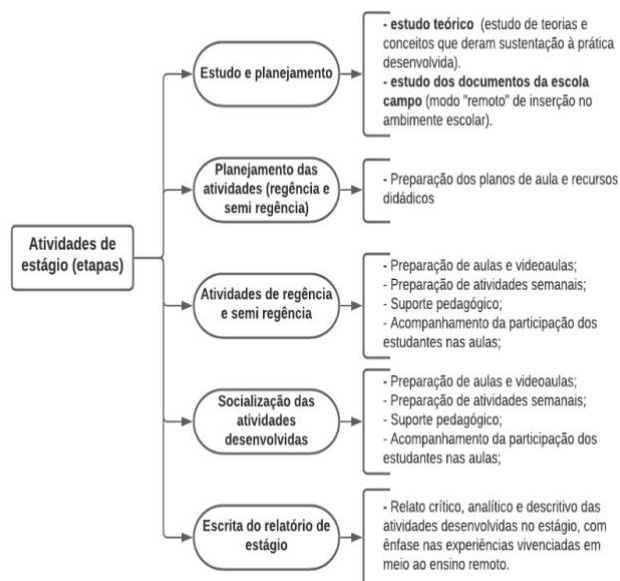
As mudanças ocorridas no CEPMG WM também afetaram a dinâmica de oferta da disciplina de Biologia. Houve reduções no número de turmas e de aulas semanais, sendo que o tempo de duração das aulas também foi reduzido, passando de 50 minutos para 40 minutos.

Diante do cenário apresentado, optou-se por organizar os 15 licenciandos matriculados na disciplina de ECO III em 3 grupos. Cada um desses grupos ficou responsável por planejar e desenvolver atividades de regência e semi regência em uma série do EM (por exemplo, o Grupo 1 ficou responsável pelas turmas da 1<sup>o</sup> série do EM). A criação dos grupos de regência foi motivada por três fatores: a) redução das turmas de EM na escola-campo; b) possibilidade de construção e reflexão coletiva da práxis pedagógica e; c) o fato dos próprios estagiários também encontrarem limitações no acesso à internet de qualidade, a equipamentos de informática e outras intercorrências causadas pelo contexto da pandemia. Nessa perspectiva, caso houvesse algum imprevisto com algum estagiário, os outros membros do grupo poderiam assumir as atividades previstas.

Após o alinhamento dos parâmetros gerais e das finalidades educativas das atividades a serem desenvolvidas na disciplina de ECO III, chegou-se a outro planejamento, agora adequado às novas realidades e exigências impostas pelo ERE. O mapa geral do planejamento para a disciplina de ECO III pode ser visualizado na Figura 1.

Todas as etapas previstas para a disciplina de ECO III ocorreram em consonância com o planejamento da escola-campo. Em decorrência do REANP, a SEDUC/GO promoveu uma reorganização

dos períodos avaliativos relativos ao ano letivo de 2020. Em circunstâncias normais, o ano letivo seria dividido em 4 períodos avaliativos (bimestres), todavia, em decorrência da pandemia, ocorreu uma redução desses períodos, passando o ano letivo a ser organizado em 3 ciclos avaliativos.



**Figura 1.** Etapas de execução das ações e atividades na disciplina de ECO III

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

As atividades de regência e semi regência foram iniciadas concomitantemente com o 3º ciclo avaliativo da escola-campo. Essa etapa da disciplina de ECO III teve duração de aproximadamente 3 meses, nos quais os licenciandos assumiram o planejamento e o trabalho pedagógico da disciplina de Biologia nas turmas noturnas de EM. As atividades desenvolvidas pelos estagiários foram acompanhadas pelo professor da disciplina de ECO III (professor 3) e pelo supervisor de estágio (professor das turmas de biologia).

Durante as semanas dedicadas às atividades de regência e semi regência, os licenciandos no âmbito de seus respectivos grupos se revezaram nas

seguintes tarefas: 1) atividades de planejamento e preparação de recursos didáticos: preparação do plano de aula; elaboração de resumos, videoaulas e atividades de ensino e; 2) atividades de regência e semi regência: encontros síncronos (*google meet*); plantão de dúvidas e; controle da frequência dos estudantes. Ficou também sob a responsabilidade dos grupos a elaboração das avaliações de ciclo e de recuperação, aplicadas durante o período que permaneceram na escola.

Por conta da dinâmica de acompanhamento realizada pela escola-campo, o planejamento das aulas, as atividades de estudo e os recursos didáticos preparados pelos estagiários eram encaminhados primeiramente ao professor supervisor e à coordenação pedagógica da escola. O encaminhamento desses produtos era feito sempre na semana anterior ao momento das atividades de regência e semi regência. Após a aprovação do planejamento pelo professor supervisor e pela coordenação pedagógica, todo material produzido era postado na plataforma GR8 e no Sistema Administrativo e Pedagógico (SIAP) da SEDUC/GO pelo professor supervisor.

Durante os três meses em que ocorreram as atividades de regência e semi regência, vários foram os desafios a serem superados. Nesse percurso, encontrou-se uma nova dinâmica do trabalho escolar, em que o foco esteve mais em seus aspectos burocráticos, objetivando a validação do ano letivo de 2020. Por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem ficou em segundo plano, reduzindo assim a possibilidade de os estagiários proporem estratégias de ensino mais criativas e variadas.

Na quarta etapa da disciplina de ECO III foi realizado um momento de socialização das atividades desenvolvidas, sobretudo para aquelas realizadas em conjunto com a escola-campo. Durante esse momento de reflexão coletiva, estiveram presentes o professor da disciplina, os estagiários, o professor supervisor e a coordenadora pedagógica do CEPMG WM.

Nesse momento de diálogo, várias foram as problematizações feitas pelos estagiários, podendo citar: o baixo índice de participação dos estudantes da educação básica nos encontros síncronos; a dificuldade em propor novas estratégias de ensino em contexto remoto; a 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.

Os estudantes foram avaliados ao longo do semestre de maneira processual, a partir de quatro notas atribuídas, respectivamente: ao conjunto de atividades realizadas ao longo da disciplina (resenhas e apresentação de seminários); autoavaliações realizadas semanalmente; atividades de regência e semi regência (avaliação feita pelo professor da disciplina e pelo professor supervisor); e a versão final do relatório de estágio. Dentre todos os licenciandos matriculados na disciplina de ECO III, apenas três não conseguiram finalizá-la.

Vários foram os desafios enfrentados na condução das atividades previstas para a disciplina de ECO III. Em diversos momentos foi necessário que o professor da disciplina e os licenciandos se adequassem às mudanças no planejamento da escola-campo e aos contratempos que surgiram ao longo desse processo. Nesse contexto, foi possível perceber que a estratégia de organizar os licenciandos em equipes foi importante para evitar que situações de última hora trouxessem prejuízos ao processo educativo do estágio e da escola-campo. Ademais, mesmo diante dos imprevistos e das limitações impostas pelo ensino remoto, foi possível preservar a tríade formativa e dialógica entre professor formador, professor supervisor e estagiários. A manutenção dessa relação foi importante para que os licenciandos pudessem conceber a importância do estágio curricular e da escola como o espaço de construção da práxis pedagógica.

## 5. Considerações finais

Ao longo deste relato, buscou-se descrever a experiência de três professores universitários no âmbito da disciplina de Estágio Curricular Obrigatório I e III, da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás, na modalidade de Ensino Remoto Emergencial. As vivências apresentadas revelam as percepções quanto aos desafios enfrentados pelos professores na condução de suas quatro turmas, sendo três de ECO I e uma de ECO III durante o primeiro semestre letivo de 2020. Com base no relatado, apresentam-se sete aspectos que problematizam e sintetizam as vivências e os limites enfrentados pelos sujeitos deste relato:

i) as múltiplas experiências dos professores permitem reiterar a importância do estágio como processo de constituição da identidade docente, reconhecendo as outras configurações da realidade das escolas-campo e da universidade durante o período de atividades remotas e as limitações enfrentadas pelos sujeitos envolvidos;

ii) a necessidade da preparação para o trabalho coletivo docente (PIMENTA; LIMA, 2017), superando dificuldades individuais de estar em interação e cooperação com a turma, tanto nos momentos de construção de um projeto de intervenção pedagógica como naqueles destinados à elaboração das atividades de regência e semi regência, desenvolvendo ou aprimorando habilidades atitudinais para a futura atuação profissional;

iii) a importância de os futuros professores reconhecerem o contexto escolar, a fim de obter informações para elaboração do planejamento. Esse movimento legitima as ações propostas, ao observar as relações estabelecidas na escola e ouvir as demandas da comunidade escolar, além de enfatizar a permanente postura investigativa de ser, ao mesmo tempo, professor e pesquisador de sua própria prática (PIMENTA; LIMA, 2017);

iv) a vigilância epistemológica na relação teoria e prática, especialmente nas propostas elaboradas para os projetos e para as regências, que apontam a importância de considerar as teorias não como receitas prontas a serem aplicadas, mas sim, como uma base conceitual para compreensão de diferentes contextos e circunstâncias;

v) a fundamental importância do ato de escrever, relatar, socializar estudos, trabalhar em equipe, planejar e replanejar, observar, pesquisar e argumentar durante a formação docente. Essas capacidades contribuem para a identidade profissional e foram exploradas intensamente durante os estágios, momento de instrumentalização para a práxis docente (PIMENTA; LIMA, 2017);

vi) a autoavaliação constante por parte dos estagiários em relação às suas posturas durante os encontros síncronos, nas atividades em grupo, no contato com a escola-campo. Os estagiários puderam reconhecer as limitações impostas pela pandemia aos profissionais da educação e o valor social da empatia, especialmente nos momentos síncronos, em que a frieza da tela e a ausência de comunicação visual e oral limitaram ainda mais a atuação docente; e

vii) a composição de um conjunto de atividades para o estágio curricular que, mesmo em meio ao ensino remoto, foi capaz de proporcionar aos estagiários da LCBio a vivência com o campo social onde se desenvolvem as práticas educativas. Nesse ínterim, tiveram a possibilidade de estudar, analisar, problematizar, refletir e propor soluções para alguns dos obstáculos às aprendizagens dos estudantes da educação básica que, por sua vez, foram percebidos no decorrer do estágio.

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

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.

Por fim, têm-se a consciência que as experiências vivenciadas nas disciplinas de ECO I e ECO III da LCBio/UFG e aqui relatadas, não constituem as únicas ou as melhores possibilidades de realização do estágio curricular por meio do ensino remoto. O caminho a ser percorrido por cada licenciatura deve considerar os seus objetivos formativos, as suas finalidades, a sua arquitetura curricular de estágio e o modo como as escolas-campo, que porventura, irão atuar, promoveram a transposição de suas atividades presenciais para o ensino remoto. Todavia, é primordial que se estabeleça um trabalho colaborativo entre a instituição formadora e as escolas de educação básica, bem como o diálogo constante entre professores formadores, professores supervisores e estudantes de licenciatura.

## 6. Referencias

- BORGES, I. R.; SOARES, Z. M. P. Os desafios de um estágio curricular em forma de Projeto. **Actio: Docência em Ciências**, v. 5, p. 1-17, 2020.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, 2020b.

- BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória—MP nº 934/2020, de 01 de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, 2020c.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/ CP nº. 05, de 28 de abril de 2020**. Brasília, 2020e.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, 2020f.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, 2020d.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.030, de 01 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília, 2020g.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.038, de 07 de dezembro de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020 e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020. Brasília, 2020h.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/ CP nº. 19, de 08 de dezembro de 2020**. Brasília, 2020i.
- CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.
- GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 02/2020, de 17 de março de 2020**. Goiânia, 2020a.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Memorando Circular nº 80/2020, de 18 de março de 2020**. Goiânia, 2020b.
- HODGES, C. et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>.
- JUSTINA, L, A, D, RIPPEL, J, L. Ensino de genética: representações da ciência da hereditariedade no nível médio. In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2003, Bauru. **Atas**. Bauru, ABRAPEC, 2003.
- MARTINS, I. K. M. O.; MENDES, M.; PEREIRA, Z. M. Relato de experiência no contexto do estágio curricular obrigatório: contribuições para a formação de professores de ciências e biologia. **Revista de Educación en Biología**, v. 24, p. 111-122, 2021.
- OLIVEIRA, A. M. N. A pandemia e a formação integral: perspectivas para a educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 77-86, 2020.
- OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A COVID-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 28, n. 108, p. 555-578, 2020.
- PASCOARELLI, B. V. L.; OLIVEIRA, T. B. A aprendizagem baseada em projetos e formação de professores: uma possibilidade de articulação entre as dimensões estratégica, humana e sócio-política da didática. **Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 12, n. 2, p. 186-203, 2017.
- PEREIRA, Z. M.; SANTOS, N. R. L. Educação sobre drogas como Projeto de Intervenção no Estágio. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, v. 16, p. 1-21, 2021.
- PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2017.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.
- SOUZA, E. M. de F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1–19, 4 out. 2020.



Vilela; Mendes; Pereira. (2022). *O estágio na formação de professores de Ciências e Biologia: experiências vivenciadas por docentes durante a pandemia de Covid-19*

UFG. CEPEC. **Resolução CEPEC nº 1527, de 01 de dezembro de 2017**. Goiânia, UFG, 2017.

UFG. CONSUNI. **Resolução nº 18R/2020, de 27 de março de 2020**. Goiânia, 2020a.

UFG. CONSUNI. **Resolução nº 22/2020, de 22 de maio de 2020**. Goiânia, 2020b.

UFG. CONSUNI. **Resolução nº 27/2020, de 26 de junho de 2020**. Goiânia, 2020c.

UFG. CONSUNI. **Resolução nº 33/2020, de 14 de agosto de 2020**. Goiânia, 2020d.

UFG. CONSUNI. **Resolução nº 34/2020, de 14 de agosto de 2020**. Goiânia, 2020e.

UFG. CONSUNI. **Instrução Normativa - CONSUNI nº 01/2020, de 14 de agosto de 2020**. Goiânia, 2020f.

