

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**JOELSON DA SILVA XAVIER
MARCELO ALVES DA SILVA CHAVES JUNIOR**

**OS DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO EM TEMPOS DE
PANDEMIA**

**Brasília
2021**

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

**JOELSON DA SILVA XAVIER
MARCELO ALVES DA SILVA CHAVES JUNIOR**

OS DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília.

Prof. Dr. João Paulo Cunha de Menezes
Orientador

Brasília
2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

XOS81d Xavier, Joelson da Silva; Junior, Marcelo Alves da Silva Chaves
Os desafios do estágio supervisionado remoto em tempos de pandemia / Joelson da Silva Xavier; Marcelo Alves da Silva Chaves Junior; orientador João Paulo Cunha de Menezes. -- Brasília, 2021.
54 p.

Monografia (Graduação - Licenciatura em Ciências Biológicas) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Desafios do estágio. 2. Ensino remoto. 3. Pandemia.
I. Menezes, João Paulo Cunha de , orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

Eu Marcelo Alves da Silva Chaves Junior dedico este trabalho a minha mãe Márcia Sueli Rodrigues de Carvalho, pela batalha exercida por ela em toda minha criação por ter cuidado de mim e ter sido uma mãe muito guerreira que me deu um lar cheio de proteção afeto e respeito, que me proporcionou uma educação exemplar de humanidade e respeito ao próximo. Dedico também ao meu falecido avô José Antônio Tadeu de Carvalho que perdeu a vida por causa do vírus do Covid-19 em 27/02/2021, era um homem exemplar e dedicado à família e para minha criação não foi apenas um avô mais sim um pai, avôhai, avô e pai. Sempre me ensinou a nunca desistir e acreditar nos meus objetivos. Essas duas pessoas têm minha eterna gratidão, amor e carinho e respeito, pois elas conduziram minha educação e me tornaram o homem forte que eu sou atualmente. Por fim, quero deixar apenas o silêncio em respeito ao meu grande avôhai!

Eu, Joelson da Silva Xavier dedico este trabalho a todos que me ajudaram na construção desse TCC.

AGRADECIMENTOS

Eu, Joelson da Silva Xavier queria agradecer ao Prof. Dr. João Paulo Cunha de Menezes, nosso orientador, pela sua ajuda na construção do projeto, no qual sem seus direcionamentos não iríamos conseguir concluir o trabalho. Além disso, queria agradecê-lo por todos os ensinamentos durante a orientação do TCC, bem como em todas disciplinas e projetos que participei sob sua orientação. Se eu não me engano foram 5 disciplinas (FHC, Didática das Ciências Naturais, PEC 2, PEB 1 e PEB 2) e dois projetos (Projeto Sala de Leitura e Residência Pedagógica).

Agradeço, a Profa. Dra. Maria Rita Avanzi, por suas instruções e conselhos ao decorrer da disciplina.

Aos demais professores da UnB, por todos os ensinamentos, que me ajudaram a me desenvolver pessoalmente e profissionalmente.

Aos estagiários, por aceitarem participar da pesquisa, fornecendo dados que nos ajudaram a entender os desafios do estágio em formato remoto.

Aos meus colegas de curso e a minha família pelo apoio.

Eu Marcelo Alves da Silva Chaves Junior agradeço ao professor Dr. João Paulo por ter aceitado nos orientar neste desafio do TCC. Agradeço, a Profa. Dra. Maria Rita Avanzi, pelas excelentes aulas e dúvidas tiradas no processo de escrita deste trabalho. Agradeço a minha família, por ter me dado apoio durante toda a minha trajetória acadêmica, por ter possibilitado todas as minhas conquistas e por ter compreendido todas as minhas dificuldades durante esse período.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996).

RESUMO

A pandemia causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) trouxe impactos econômicos, sociais, políticos e culturais no Brasil e no mundo, e, sua rápida progressão em curto prazo fez com que a sociedade se reinventasse em diversas áreas. No âmbito da educação, o ensino acadêmico apresentou limitações e possibilidades durante esse período pandêmico na transição de aulas presenciais para o ensino remoto emergencial (ERE). Essa situação trouxe à tona o debate de como o ensino remoto pode afetar a formação profissional dos acadêmicos. No presente trabalho, foram consultados alunos de licenciatura do curso de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília (UNB), por meio de uma pesquisa qualitativa na plataforma do Google Formulários, contendo uma pergunta discursiva e uma escala *likert* sobre o tema proposto. A partir das respostas dos acadêmicos, foi analisado que os principais desafios vivenciados pelos estagiários foram: a instabilidade emocional; a insegurança; a falta de conhecimentos no manuseio de plataformas digitais; a falta de interesse e de interação com os estudantes da educação básica; a alteração da rotina, tendo que dividir sua atenção entre afazeres domésticos e o planejamento de aulas; o tempo reduzido das aulas; e o grande teor burocrático do estágio. Esse resultado, evidencia que os estagiários tiveram que lidar com vários desafios, que podem comprometer o seu aprendizado ou oportunizar a eles experiências enriquecedoras, que os auxiliem a adquirir novas habilidades e conhecimentos, sendo importante em sua formação. Por fim, esses achados ajudam a compreender os desafios que os estagiários vivenciaram, e podem ajudar outros estudos a pensarem em medidas para que tais problemáticas sejam amenizadas ou solucionadas.

Palavras-chave: Desafios do estágio. Ensino remoto. Pandemia.

ABSTRACT

The pandemic caused by the coronavirus (SARS-CoV-2) brought economic, social, political and cultural impacts in Brazil and in the world, and its rapid progression in the short term caused society to reinvent itself in several areas. In the field of education, academic teaching presented limitations and possibilities during this pandemic period in the transition from face-to-face classes to emergency remote teaching (ERE). This situation brought to light the debate on how remote learning can affect the professional training of academics. In the present work, undergraduate students from the Biological Sciences course at the University of Brasília (UNB) were consulted through qualitative research on the Google Forms platform, containing a discursive question and a Likert scale on the proposed topic. Based on the students' answers, it was analyzed that the main challenges experienced by the interns were: emotional instability; insecurity; the lack of knowledge in handling digital platforms; the lack of interest and interaction with basic education students; changing the routine, having to divide their attention between household chores and class planning; the reduced time of classes; and the great bureaucratic content of the internship. This result shows that the interns had to deal with several challenges that can compromise their learning or provide them with enriching experiences that help them acquire new skills and knowledge, which is important in their training. Finally, these findings help to understand the challenges that the interns experienced and can help other studies to think of measures to alleviate or solve these problems.

Keywords: Internship challenges. Remote teaching. Pandemic.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CCAR	Comitê de Coordenação de Acompanhamento das Ações de Recuperação
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRES	Coordenações Regionais de Ensino
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESEB	Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia
ESEC	Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências
GDF	Governo do Distrito Federal
IB	Instituto de Biologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
Sars-Cov-2	<i>Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2</i>
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Objetivos	14
2. REVISÃO DE LITERATURA	15
2.1 Formação inicial docente	15
2.2 A importância dos estágios obrigatórios	17
2.3 História do estágio Supervisionados obrigatórios e não obrigatórios	18
2.4 O estágio obrigatório no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília	24
2.4.1 O currículo antigo	24
2.4.2 O currículo novo	24
3. METODOLOGIA	26
3.1 Tipo de pesquisa	26
3.2 Sujeitos de pesquisa	26
3.2.1 Perfil dos participantes	26
3.2.2 Os estágios obrigatórios	27
3.3 Instrumento de produção de dados	27
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	29
4.1. Os desafios do Estágio Supervisionado Obrigatório	29
4. 2 Outras dificuldades observadas durante o Estágio Supervisionado Obrigatório	35
5. CONCLUSÃO	39
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
APÊNDICES	52
APÊNDICE A	52
APÊNDICE B	53

1. INTRODUÇÃO

No dia 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi informada sobre uma série de casos de uma pneumonia de causa desconhecida, na cidade de Wuhan, província de Hubei, China (OPAS, 2020; WHO, 2020a). Os pacientes com essa pneumonia misteriosa apresentavam sintomas de pneumonia viral, incluindo febre, tosse e desconforto torácico e, em casos graves, dispnéia e infiltração pulmonar bilateral (HU et al., 2020). Amostras destes pacientes foram coletadas para se investigar a causa desta doença. No dia 9 de janeiro de 2020, o resultado desta investigação foi divulgado pela OMS, que determinou que o surto em Wuhan foi causado por um novo coronavírus (WHO, 2020a), que em 11 de fevereiro foi denominado Sars-Cov-2 (*severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*), pelo Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus e a OMS nomeou a doença de covid-19 (HU et al., 2020; WHO, 2020a).

A covid-19 rapidamente se espalhou pelo mundo, devido à alta transmissibilidade do vírus, associado às múltiplas formas de contágio e à ausência de medicamentos eficazes e vacinas (naquele período), para o tratamento e prevenção da doença (SILVA, J. et al., 2020; SILVA, L. et al., 2020). Além disso, o encurtamento das distâncias e a intensificação dos contatos entre povos, promovidos pela globalização e os avanços tecnológicos, também contribuíram para a disseminação rápida desta doença (NASCIMENTO, 2020).

A pandemia do novo coronavírus foi decretada, no dia 11 de março de 2020, pela OMS, quando o número de casos de covid-19 fora da China aumentou 13 vezes e o número de países afetados triplicou (WHO, 2020b). A doença já estava em 114 países, quando a OMS classificou a covid-19 como uma pandemia, sendo um deles o Brasil, que nessa data, já possuía 52 casos confirmados (BRASIL, 2020a). Nesse mesmo dia, 11 de março, o governador do Distrito Federal (DF), Ibaneis Rocha, publicou no Diário Oficial o decreto nº 40.509, suspendendo eventos com público superior a 100 pessoas e as atividades educacionais em escolas, faculdades e universidades, das redes de ensino pública e privada, pelo prazo de cinco dias, que poderiam ser prorrogáveis.

As ações tomadas pelo Governo do Distrito Federal (GDF) foram as primeiras medidas de distanciamento social implementadas no Brasil (SILVA, L. et al., 2020). Depois disso, outras unidades da federação também adotaram tais medidas e vários protocolos tiveram que ser repensados e adotados, com o intuito de minimizar a propagação do vírus. Ao mesmo tempo em que os governantes adotaram medidas para o combate da pandemia, eles também tiveram

que pensar em modos de dar continuidade às atividades dos vários setores impactados pelas medidas de distanciamento e isolamento social. Em muitos setores, a solução encontrada para a suspensão das atividades presenciais foi a migração para os meios digitais. O Ministério da Educação (MEC) também seguiu esse modelo, com a publicação da Portaria nº 343, no Diário Oficial da União no dia 17 de março de 2020, que autorizou “[...] a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020b).

Com essa portaria do MEC, as instituições educacionais começaram a adotar o Ensino Remoto Emergencial (ERE), “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino [...] para que as atividades escolares não sejam interrompidas” (BEHAR, 2020), bem como para manter alunos, professores e os demais profissionais em segurança. Essa solução temporária foi adotada com o intuito de fornecer acesso às instruções e apoios instrucionais de uma maneira rápida e confiável, enquanto durar essa crise (HODGES et al., 2020; KHLAIF; SALHA; KOURAICHI, 2021).

Em decorrência da adoção do ERE, o GDF teve que adotar parcerias entre as unidades escolares e as Coordenações Regionais de Ensino (CRES), além de medidas de acolhimento à comunidade escolar (SEEDF, 2020a; 2020b). Ainda, o GDF criou um programa intitulado “Escola em Casa DF”, instituído pela Portaria nº 129, de 29 de maio de 2020, com o objetivo de ensinar conteúdos pedagógicos, de maneira remota, aos estudantes da rede pública. Esse programa, prevê a disponibilização de aulas televisionadas aos alunos; de uma plataforma pedagógica online para uso de estudantes e profissionais da educação; de material pedagógico impresso aos estudantes que não tenham acesso à internet; e a oferta de formação continuada aos profissionais da educação, já que os professores não estavam preparados para tal situação (KHLAIF; SALHA; KOURAICHI, 2021).

Outra medida importante foi a Portaria nº 133, de 03 de junho de 2020, que “dispõe sobre os critérios para atuação dos profissionais em exercício nas unidades escolares da rede pública, nas atividades educacionais não presenciais, no período de pandemia pelo coronavírus”. O art. 3º desta portaria, estabeleceu que as atividades educacionais não presenciais aconteceriam respeitando as seguintes fases: 1) planejamento e produção das atividades não presenciais e formação dos profissionais; 2) levantamentos sobre as turmas e estudantes e modulação de pessoal, caso necessário; 3) retorno dos estudantes às aulas. Essa última fase veio a ocorrer no dia 13 de julho de 2020, quando as aulas da rede pública

retornaram de forma remota e a participação no programa Escola em Casa DF passou a ser obrigatório (DISTRITO FEDERAL, 2020).

As aulas na Universidade de Brasília (UnB), também retornaram de forma remota, no dia 17 de agosto de 2020, com respaldo da Resolução nº 59/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e respeitando as diretrizes estabelecidas no plano geral para a retomada das atividades acadêmicas, elaborado pelo Comitê de Coordenação de Acompanhamento das Ações de Recuperação (CCAR) (UnB, 2020).

Nesta retomada, os colegiados do curso da UnB tiveram que avaliar a oferta das disciplinas práticas, como os estágios e as atividades práticas dos Trabalhos de Conclusão de Curso, isto é, cabia aos departamentos decidirem se iam abrir turmas dessas disciplinas naquele semestre (1/2020). O conselho do Instituto de Ciências Biológicas (IB) optou que naquele semestre de retorno, não iria oferecer as disciplinas de Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências (ESEC) e Estágio Supervisionado em Ensino de Biologia (ESEB). O IB só veio ofertar essas disciplinas obrigatórias no semestre seguinte (2/2020), que também foi realizado de forma remota. Desta forma, tanto as atividades educacionais da UnB, como as da educação básica estavam ocorrendo de forma remota.

Essa nova realidade obrigou essas instituições educacionais a reformularem seu planejamento e procedimentos pedagógicos para adequá-los a esse novo formato, uma vez que o currículo da maioria dessas instituições não ter sido elaborado para ser aplicado remotamente (BEHAR, 2020; SEPULVEDA-ESCOBAR; MORRISON, 2020). Além disso, os estágios que são planejados para serem desenvolvidos de forma presencial tiveram que ser reorganizados para possibilitar a sua execução (CANTONI et al., 2021). Mesmo com inúmeras adaptações decorridas dessa situação atípica, de pandemia da covid-19, o estágio com aulas remotas ainda se configura como um espaço importante na aprendizagem dos licenciandos (CANTONI et al., 2021; SOUZA; FERREIRA, 2020).

O estágio é um espaço de aprendizagem essencial para a formação dos professores, pois permite ao estagiário vivenciar aspectos da ação docente que são valiosos em sua preparação e construção de sua futura docência (ALMEIDA, 2021). Isto é, experimentar a realidade da sala é necessário para que os professores em formação se preparem verdadeiramente para os desafios que irão encontrar na profissão. Assim, este componente curricular se assume como um campo de efetivação da práxis, que articula tanto conhecimentos teóricos quanto práticos, na busca da sistematização e produção de conhecimentos, a partir de problematizações e

reflexões que o estagiário faz sobre suas vivências (ALMEIDA, 2021; PIMENTA; LIMA, 2019).

Dada a importância do estágio, percebe-se que ele é um “lócus [...], de aprendizagens significativas da profissão, de cultura do magistério, de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social” (LIMA, 2008, p. 204). Contudo, nessa realidade que vivenciamos de isolamento social, o estágio, que mesmo antes da pandemia já era desafiador aos futuros professores, trouxe novas dificuldades (ALBUQUERQUE; GONÇALVES; BANDEIRA, 2020; FERREIRA; ROSA; COSTA, 2021; VELOSO; WALESKO, 2020), que precisam ser melhor compreendidas, para que medidas sejam implementadas com o intuito de amenizar ou solucionar tais problemáticas. Porém, essa é uma tarefa difícil, pois há uma escassez de estudos sobre a experiência do estágio em ambientes virtuais (SEPÚLVEDA-ESCOBAR; MORRISON, 2020). Considerando este cenário incerto, neste trabalho pretendemos averiguar quais desafios e oportunidades surgiram durante o desenvolvimento das atividades de estágio supervisionado obrigatório na prática do estudante de licenciatura em Ciências Biológicas.

1.1 Objetivos

Objetivo Geral: Verificar as principais dificuldades vivenciadas pelos futuros professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília (UnB), nos estágios de ensino obrigatórios, realizados em formato remoto.

Objetivos Específicos:

- Entender as limitações e possibilidades do estágio em formato remoto;
- Discutir as dificuldades encontradas.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Formação inicial docente

Vivemos em uma época de muitas transformações, mudanças científicas, tecnológicas, e de algumas incertezas, cuja valorização da produtividade cresce a cada dia e se esconde nos múltiplos segmentos da vida humana. Sendo assim, o professor apresenta um papel fundamental para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos.

A formação inicial docente é o processo de preparação do estudante, em que ele adquire conhecimentos teóricos e práticos sobre sua profissão, ajudando-o em seu desenvolvimento profissional. Tal ideia é corroborada por Formosinho (2001, p. 25) no qual ele menciona que “[...] a formação inicial é um tempo de introdução para o futuro profissional, no qual o licenciando irá adquirir conhecimentos necessários ao longo da sua experiência acadêmica até se tornar mestre”. Dantas (2007, p. 41) também afirma que:

“A fase inicial ou “Formação Inicial” para a docência representa o período de preparação formal do formando em uma instituição específica em que poderá adquirir competências e conhecimentos necessários ao desempenho da profissão. É o momento em que o aprendiz é preparado para compreender a profissão que irá exercer ou já exerça na qualidade de leigo. Para tanto, a formação parte de conceitos espontâneos, oriundos, na maioria das vezes, da experiência discente”.

A formação inicial de professores se constitui de um processo que abrange características sociais, cotidianas e profissionais para construir a identidade profissional no decorrer do tempo. Essa formação inicial é um processo de identificação com a carreira, que percorre durante o processo da graduação e se estende em toda a carreira do docente (BATISTA; PEREIRA; GRAÇA, 2012; PÉREZ GÓMEZ, 1995; PIMENTA, 1996; TARDIF, 2002).

Nesse sentido, é necessário fornecer subsídios para a formação desses licenciandos para que eles possam refletir diante das abordagens de ensino e como isso irá impactar sobre sua própria prática docente no futuro, a fim de conduzir suas habilidades profissionais da melhor forma em sala de aula (IMBERNÓN, 1994).

O licenciando precisa ser capaz de entender as mudanças na sociedade para que possa atuar com responsabilidade e com compromisso na educação dos seus alunos. Sendo assim, é necessário que no Brasil haja subsídios suficientes para a criação de propostas curriculares de

formação inicial que favoreçam conhecimentos sólidos teóricos e práticos para que o discente possa atuar com confiança (SCALABRIN; MOLINARI, 2013).

Segundo Guimarães et al. (2001), a universidade é um ambiente para a formação da docência, pois os conteúdos da grade curricular são destinados aos discentes de maneira clara e objetiva para que eles construam a sua base profissional. Além disso, o autor enaltece a pesquisa como o principal trajeto metodológico para essa formação. Pimenta e Ghedin (2002) afirmam que as práticas realizadas nas universidades trazem subsídios significativos do âmbito prático e teórico nos cursos de licenciatura.

Para Gatti (2010), a formação inicial docente necessita de mudanças nas estruturas institucionais, nos currículos e nos conteúdos formativos, pois dessa forma o docente poderá responder às demandas da educação básica. Porém, estudos demonstram que os currículos dos cursos de licenciatura têm reduzido sua carga horária no campo da didática para valorizar os domínios específicos dos conhecimentos (ROMANOWSKI; GISI; MARTINS, 2008). Atualmente a educação está voltada ainda para o modelo clássico estabelecido pelas instituições, em que apresenta características técnicas para a formação do professor. Entretanto é interessante pensar em um modelo que valorize a reflexão, permitindo que este professor reinvente a sua prática de ensino (SCHÖN, 1983, 1987).

Ainda sobre as palavras de Schön (1983, 1987), o autor propõe uma organização para a formação de professores, na qual o acadêmico aprenderá a ser um profissional por meio de reflexões sobre sua prática, reexaminando-a, descrevendo-a, fazendo perguntas, distinguindo suas dificuldades, propondo hipóteses de solução e testando-a. Isso vai de encontro com as palavras de Freire (1996, p. 43): “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” reforçando a fala do autor “[...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 43).

Um grande aliado para o discente desenvolver esse método reflexivo é o estágio supervisionado, pois através dele o licenciando colocará em prática a base teórica que recebeu durante a trajetória curricular e, na vivência das escolas saberá refletir e filtrar seus ensinamentos a fim de adquirir os melhores métodos de ensino para os seus alunos (LOPES et al., 2017).

2.2 A importância dos estágios obrigatórios

Segundo a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, o “estágio é 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 [...]”. Isto é, o estágio tem como intuito promover o aprendizado de competências da profissão e contextualizar os conhecimentos teóricos, a fim de desenvolver profissionais capacitados para a vida cidadã e para o trabalho. Além dessa definição, essa lei ainda prevê que o estágio deve compor o projeto pedagógico do curso.

Os Estágios Supervisionados têm como objetivo consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso e desenvolver atividades de caráter teórico e/ou prático. Assim, o licenciando é inserido nas escolas e, a partir disso, o discente irá identificar o ambiente escolar, a estrutura e a logística desse local, bem como a situação socioeconômica para compreender a realidade desse meio e ter ciência sobre o projeto pedagógico da escola. Além disso, durante esse período prático o licenciando acompanha o professor regente, observa, auxilia nas atividades de monitoria, prepara e ministra as aulas sob a supervisão do mesmo.

Segundo o Parecer CNE/CP nº 9/2001, o estágio, nos cursos de formação de professores, é um momento de se colocarem em prática os conhecimentos teóricos e acadêmicos adquiridos ao decorrer da graduação. Além disso, neste parecer a prática é compreendida como:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001, p. 23).

O estágio supervisionado vai além de apenas uma disciplina exigida nos currículos das universidades, pois ele permite uma oportunidade de integração entre escola, universidade e comunidade. Além disso, ele contribui para o contato direto com o magistério, possibilitando a ligação dos saberes teóricos e práticos dentro das escolas (MARRAN, 2011). Sendo assim, pode-se afirmar que o estágio supervisionado transforma a identidade profissional ao vivenciar a realidade escolar (PIMENTA, 2012).

Gatti (2014) afirma que, a maioria das universidades do Brasil têm seus estágios como atividades de observação. Isso se deve ao fato de familiarizar o licenciando com o ambiente

escolar antes de começar a sua regência. Segundo Scalabrin e Molinari (2013), a construção da disciplina por observação permite que o licenciando entenda a dinâmica da escola e de como os seus alunos se comportam em sala, dessa forma quando o mesmo for cumprir a regência será capaz de cumprir os seus objetivos de aprendizado.

Porém Scalabrin e Molinari (2013) apontam que a experiência de estar realmente praticando, acrescenta mais ao discente do que apenas a observação. A experiência na prática em sala de aula também é importante, pois dessa forma o discente aprende a lidar com as diversas situações que encontramos no ambiente escolar, tais como: violência, fome, drogas, entre outros problemas reais do cotidiano (SCALABRIN; MOLINARI, 2013). Durante esse processo de regência, o discente enfrenta dificuldades para lidar com determinadas situações como: nervosismo em dar aula; lecionar para estudantes com necessidades especiais; a postura que deve ter frente à alunos que apresentam mau comportamento em sala de aula. Por isso, é necessário que o discente enfrente esses processos na prática do estágio para saber solucionar os desafios quando estiver na sua carreira profissional (BAPTISTA, 2003).

Compreende-se que sair da zona de conforto para enfrentar algo novo sempre gera insegurança e aversão. Por esse motivo, quando se trata de adquirir experiência em sala de aula, o quanto antes o discente tiver contato com o estágio na prática mais confiante ele estará durante o tempo da sua formação profissional. Freitas e Villani (2002) reforçam que a jornada de transição para ser um professor exige tempo, espaço, esforço e apoio. Segundo Imbernón (2010), a profissão docente não pode mais utilizar apenas uma mera transmissão dos conhecimentos acadêmicos básicos e reproduzir o conhecimento dominante, e salienta que os estudantes têm se tornado mais complexos com o passar dos anos, e um reflexo disso é que a profissão docente também será complexa.

Portanto, a função do estágio é reforçar o aprendizado profissional do discente através da experiência prática gerando um ganho pedagógico para todos os envolvidos. Ademais, é preciso mencionar quais as leis que regem os Estágios Supervisionados e toda a sua trajetória de evolução até chegar no atual regimento CNE/CP Nº 02/2015, o qual, acrescentou mais de 400 horas na carga horária mínima permitindo que haja mais espaço para atividades de cunho prático e traga um diferencial qualitativo para os professores (BRASIL, 2015).

2.3 História do estágio Supervisionados obrigatórios e não obrigatórios

Os estágios supervisionados fazem uma conexão entre instituições de ensino, empresas, alunos e agentes de integração (empresas que mediam os estágios). Com o passar

dos anos houve muitas mudanças no conceito de estágio obrigatório e não obrigatório, esse debate tem sido acompanhado com a evolução da legislação educacional. Observamos os avanços e desafios na implementação da Lei nº 11.788 (a “Lei do Estágio”) desde a década de 1940 até a lei atual, que foi concluída em 2019.

No ano de 1942, o decreto 4.073 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que estabeleceu o regime de ensino industrial (BRASIL, 1942). Tal decreto determinou que o estágio era “um período de trabalho” realizado em alguma indústria sob o controle de um tutor (COLOMBO; BALLÃO, 2014). Por mais que nessa época houvesse um docente em acompanhamento ao estágio ficava claro que esta lei não cumpria o objetivo de ser um ato educacional, pois não havia ainda a regulamentação que prevê uma formalização de um acordo entre a instituição de ensino e a empresa, devido a isto podemos refletir que a lei ainda enxergava o estágio como um mero meio de trabalho constituindo apenas “mão de obra barata” (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

Art. 47. Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial. 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 realizar estágios, sejam estes obrigatórios ou não obrigatórios (BRASIL, 1942).

Apenas na década de 1960 em meio a uma ditadura militar, foi instituído o estágio escolar, mas ainda estava em debate uma nova resolução, que somente foi instituída quando o Ministro do Trabalho da época sancionou a Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967. Tal portaria definia uma melhor comunicação entre empresa e escolas e determinava que algumas novas normas deveriam ser cumpridas pelo trio de entidades sendo elas: empresa, os agentes de estágios e os estudantes (BRASIL, 1967).

A determinação era que o estágio teria que ser firmado a partir de um contrato contendo carga horária, o tempo de duração, o valor da bolsa que a empresa ofereceria ao estagiário e um seguro contra acidentes pessoais. Dessa forma a resolução deixa claro que o estágio não teria vinculação empregatícia, encargos sociais, pagamento de férias ou de 13º salário. Sendo assim a Portaria dava continuidade à política de estágio nascida no Decreto-Lei nº 4.073/42 (BRASIL, 1967).

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas. Parágrafo único. O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações

serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento (BRASIL,1967).

Porém em 1970, ainda em meio a uma ditadura militar, foi instituído o Decreto n.º 66.546/70 de 11 maio de 1970, que estabeleceu a criação da coordenação do “Projeto Integração”, que ficaria encarregada pela implementação do programa de estágios práticos para estudantes de ensino superior de áreas prioritárias (engenharia, tecnologia, economia e administração). Esses estágios práticos tinham o intuito de dar a oportunidade aos estudantes dessas áreas prioritárias, de exercitarem atividades relacionadas a sua área de formação em órgãos e entidades públicas e privadas. Contudo, esse decreto não englobava outras áreas importantes, como a educação e a saúde, pois na década de 70 o governo militar do Brasil focava suas atenções na administração de obras, em virtude do grande impulso econômico que o país vivenciava naquele período (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

Ainda na década de 70, a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, a famosa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabeleceu um sistema de especialização em todas as escolas de ensino secundário (atual ensino médio) e destacou a necessidade do estágio como um elemento complementar da formação do aluno. Essa orientação de carreira levou à definição da legislação específica para a supervisão de estágios profissionais no ensino médio. Além disso, a LDB impôs a profissionalização a toda escola secundária nacional demonstrando a necessidade do estágio como elemento complementar à formação do educando (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

Segundo Colombo e Ballão (2014), a LDB foi uma norma antidemocrática, burocratizada e que não trazia o protagonismo da escola e da comunidade escolar. Ela ainda também se demonstrava problemática, ao reprimir o ingresso dos estudantes no ensino superior e por promover um ensino meramente propedêutico, isto é, que tinha como objetivo formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho (CARLOS; MENESES; MEDEIROS NETA, 2020). Outra fragilidade da LDB, é que ela consentia a improvisação para o cumprimento legal do estágio, o que deu brecha para que este se tornasse um “estágio trabalho”, com condições precárias e de interesse do setor produtivo (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

No ano de 1975, foi promulgado o Decreto n.º 75.778, regulamentando os estágios de alunos do ensino superior e da formação profissional de segundo grau no Serviço Público Federal. Ainda na década de 70, surge a primeira lei específica para os estágios, a Lei n.º 6.494, de 7 de dezembro de 1977, que está sujeita apenas ao Decreto n.º 87.497, de 18 de agosto de 1982. A lei n.º 6.494 é composta por oito artigos e tem caráter formal, pois apenas exige que alunos e empresas assinem cláusulas compromissórias para interferir compulsivamente nas

instituições de ensino. No artigo original, o estágio era visto como um complemento ou extensão da docência. Em outras palavras, os estágios não foram regulamentados pela legislação federal até 1977.

Após o decreto nº 87.497 regulamentar a lei nº 6.494, não houve mais mudanças na legislação dos estágios por mais de uma década. Só em 1994, a Lei Federal nº 8.859, alterou os dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, para conceder aos estudantes de educação especial o direito de participar de atividades de estágio. Trinta anos depois, a Lei nº 6.494/77 e a Lei nº 8.859/94 foram revogadas, após a publicação e sancionamento da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que estabeleceu novas regras para os estágios e definiu esse componente curricular como:

Art. 1º Estágio é 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, 2001).

Entre os anos de 2001 e 2002 o Conselho Nacional de Educação (CNE) começou a debater sobre as cargas horárias dos cursos de licenciatura, e em 2002 promulgou as resoluções CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) e CNE/CP/02/2002 (BRASIL, 2002b). Com essas resoluções, o CNE teve o poder de instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, com isso as universidades em parceria com instâncias atinentes debateram sobre a formação docente, ao fim as Universidades tiveram que cumprir a exigência e mudar seus projetos pedagógicos dos seus cursos de licenciatura e, conseqüentemente, o estágio supervisionado, que agora tornou-se obrigatório.

Após todo esse período de debates, o Ministério da Educação, por meio das Secretarias de Educação Básica e da Secretaria de Educação Superior (SESu), tomou a iniciativa de rever a graduação em âmbito nacional e entre os anos de 2006 a 2008 surgiu a proposta de estágio supervisionado nas licenciaturas. Isso ocorreu depois do surgimento das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2002a) que tem como objetivo proporcionar ao acadêmico a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma mescla da teoria acadêmica com a prática em sala de aula (SCALABRIN; MOLINARI, 2013).

Portanto, o estágio obrigatório passou a ser uma importante ferramenta e é regulamentado pela Lei nº 11.788 / 2008. O marco da reforma educacional de segunda geração,

a aprovação das DCN e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) atingiu o "cerne do processo educacional, isto é, o que os alunos devem aprender, ensinar e como ensinar" (MELLO, 2000, p. 99). De acordo com as DCN de formação de professores da educação básica, essas diretrizes foram aprovadas no início do século XXI, e apontavam as competências que os educadores devem ter e o processo formativo no contexto da formação de professores, bem como as condições específicas de cada formação.

Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação [LDBEN], terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo 3+1. (BRASIL, 2002, p. 6)

Após a LDBEN os cursos de Licenciatura passaram a ser grau de estudo obtido por meio de cursos de nível superior, como treinamento de profissionais licenciados em química, física, literatura, matemática, geografia, ciências biológicas e pedagogia. Portanto, é um método de ensino superior adequado para quem deseja lecionar.

O estágio supervisionado tornou-se obrigatório, e por força de lei do conselho tinha que ser configurado com no mínimo 400 horas e estando dentro do fluxo ao longo da duração do curso. Segundo Souza e Ferreira (2019) tal norma configurava uma carga de exigências que objetivava uma nova elaboração de projetos pedagógicos para os cursos de licenciatura que superassem em número de horas as cargas horárias dos cursos de bacharelado. Sendo assim os cursos de licenciatura, além de trazer a Prática como Componente Curricular (PCC) deveriam ofertar em suas grades algumas horas destinadas apenas aos estágios obrigatórios.

Porém esta discussão ainda foi continuada e no fim de 2015, a resolução CNE/CP Nº 02/2015 (BRASIL, 2015) revogou as normas que tinham sido impostas entre os anos de 2002 e 2008.

“[...] Ao longo desses anos de vigência, a Resolução CNE 02/2015, trouxe a ideia de que o Estágio Supervisionado se distingue do Projeto Curricular Comum, porque aquele é o componente de maior carga de profissionalização e externo às ideias de ensino. Assim, as atividades com conotação de projeto curricular comum orientam-se, conforme diretrizes legais”. (SOUZA; FERREIRA, 2019, p.198).

Esse novo formato de proposta curricular trouxe alguns aspectos positivos, um deles é que com o passar de duas décadas, os cursos de licenciatura tornaram-se o centro de formação para a docência. Devido a esta transformação as associações de profissionais e pesquisadores perceberam o fortalecimento da identidade profissional da docência com uma nova política educacional (LIBÂNEO, 1994).

Essas normativas, trouxeram uma nova organização dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, prevendo a articulação teórica e prática, e uma carga mínima de 2800 horas para os cursos superiores de Formação de Professores.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único (BRASIL, 2015).

Quando entendemos o que as resoluções cobram do currículo do acadêmico percebemos o impacto causado devido ao cenário pandêmico, pois os currículos tiveram que se adaptar a esse novo contexto, inclusive, o estágio (ALMEIDA et al., 2021). Com as suspensões de aulas presenciais, a opção que surgiu foi a adoção de ensino não presencial, por modalidade de Educação à Distância (EaD) ou ensino remoto emergencial (ERE), isso respaldado pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96) normatizou a EaD, que é uma modalidade da educação que funciona através de tecnologias sendo abordada em um ambiente virtual (BRASIL, 1996). Em um documento mais recente, o Parecer CNE/CES nº: 564/2015, foi estabelecido as características e as normas da EAD, conforme o texto abaixo:

[...] compreender a EaD, como modalidade, implica contextualizá-la e articulá-la efetivamente a um “ambiente virtual multimídia interativo”, com convergência digital, como “espaço” de relações humanas e a partir de uma visão de educação, com qualidade social, para todos, a partir da garantia de padrão de qualidade e reais condições de infraestrutura, laboratórios, base tecnológica, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis. Tais condições ensejam, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real” o local e o global a subjetividade e a participação democrática nos processos ensino e aprendizagem em rede. (BRASIL, 2015).

Já o ERE é uma modalidade de ensino, que se baseia em atividades e tarefas didáticas não presenciais, e foi adotado devido ao contexto de emergência sanitária que vivenciamos, se tornando a solução mais viável para que a educação não pare e prejudique ainda mais os estudantes (BEHAR, 2020). E nesse contexto pandêmico, a maior parte das instituições de ensino do Brasil estão adotando o ERE, ao invés da EaD (BEHAR, 2020). Isso se deve, ao fato

das instituições não terem condições de adequar sua infraestrutura e capacitar os docente para a modalidade EaD, em um curto espaço de tempo, e não há investimento financeiro para isso (ROTHEN; NÓBREGA; OLIVEIRA, 2020). Assim, alguns autores mencionam que o ERE, é uma versão improvisada e limitada da EaD (CARDOSO; MENDONÇA, 2020; ZAJAC, 2020).

Após entender a história dos estágios obrigatórios é importante conhecer também como estes são aplicados e construídos na Universidade de Brasília, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que atualmente teve o currículo atualizado.

2.4 O estágio obrigatório no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília

2.4.1 O currículo antigo

O currículo que foi proposto em 2011, o estágio obrigatório na Universidade de Brasília foi dividido em duas disciplinas: o Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências (ESEC), que se encontra no fluxograma no sétimo semestre, sendo este destinado na inserção dos licenciandos no Ensino Fundamental II, isto é, compreende do 6º ao 9º ano. A outra disciplina é o Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia (ESEB) que objetiva a atuação do acadêmico em aulas de turmas do Ensino Médio (1º ao 3º ano), e se encontra no fluxograma no oitavo semestre. Ambas as disciplinas são de 6 créditos, e como um crédito corresponde a 15 (quinze) horas, cada estágio possui uma carga horária de 90 (noventa) horas. Sendo assim, somando os dois estágios, os licenciandos durante a graduação possuem 180 horas de estágios obrigatórios, o que resulta em um total de 12 créditos práticos.

Tanto ESEC como ESEB são estruturados da seguinte forma: Das 90h previstas, 60h são destinadas para a imersão do graduando nas escolas públicas do Distrito Federal (DF). A imersão dos graduandos nas instituições de ensino é dividida em dois momentos, o primeiro é a observação de uma sala de aula, no qual o licenciando analisa a atuação do professor da educação básica e de seus alunos. Esse momento de observação é crucial ao futuro professor, pois lhe permite se familiarizar com aquela realidade, ajudando-o a se preparar para a sua regência, que é o segundo momento do estágio. A parte da regência, é um momento muito aguardado, e é quando os estagiários têm a oportunidade de preparar e reger uma aula, sempre acompanhado do professor preceptor da escola.

2.4.2 O currículo novo

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas passou por uma atualização em seu currículo a partir de 2021, no qual foram adicionados dois estágios obrigatórios além dos que

já existiam e os seus nomes foram reformulados, ou seja, a partir de agora este novo currículo propõe que sejam quatro estágios curriculares obrigatórios, perfazendo um total de 28 créditos. Sendo assim, a nova estrutura curricular compreende as seguintes disciplinas:

1) Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências e Biologia 1, com 06 créditos, que correspondem a 90 horas; Estágio em extensão universitária, em unidades escolares, com aplicação da dimensão etnográfica da pesquisa no cotidiano escolar

2) Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências e Biologia 2, com 06 créditos, que correspondem a 90 horas; Estágio de regência em ensino fundamental em práticas de ensino da disciplina foco da licenciatura

3) Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências e Biologia 3 com 08 créditos, que correspondem a 120 horas; Estágio de regência no ensino médio em práticas de ensino da disciplina foco da licenciatura.

4) Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências e Biologia 4 com 08 créditos, que correspondem a 120 horas. Estágio de extensão comunitária em espaços formais e não formais da educação básica ou aplicação de projetos de ensino.

Essa proposta faz a distribuição da carga horária em atividades de integração universitária e educação básica. Dessa forma a universidade diversificou o estágio supervisionado proporcionando mais tempo em sala de aula, mais treinamento para o acadêmico e integração formativa com componentes do currículo do curso de licenciatura. À vista disso, podemos compreender que o “[...] estágio supervisionado é *stricto sensu*: aplicação e monitoramento da ação planejada” (SOUZA; MARTINS, 2012, p. 148).

3. METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

Neste trabalho utilizamos o método de pesquisa qualitativa, que busca entender um fenômeno específico em profundidade. Ao contrário de estatísticas, regras e outras generalizações, ela trabalha com descrições, comparações e interpretações. Portanto, é mais participativa e menos controlável, dado que, os participantes podem direcionar o rumo em suas interações com o pesquisador (CRESWELL, 2021).

Segundo Minayo (1994), nesta abordagem, não é possível pretender encontrar a verdade com o que é certo ou errado, ou seja, deve-se ter como primeira preocupação a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

A presente pesquisa enquadra-se em um estudo de caso, por meio de uma investigação empírica, que permite o estudo de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (DUARTE; BARROS, 2006).

3.2 Sujeitos de pesquisa

3.2.1 Perfil dos participantes

O público desta pesquisa são 22 licenciandos do curso Ciências Biológicas da Universidade de Brasília (UnB), que realizaram pelo menos um dos estágios obrigatórios de forma remota, sendo este o principal critério para participar do estudo. Sob esse aspecto, a grande maioria dos participantes, cerca de 45,5%, cursou apenas o Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia (ESEB) de forma remota; 22,7% cursaram apenas o Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências (ESEC); e 31,8% cursaram ambos os estágios no formato remoto, ou seja, todos que responderam ao questionário atendiam o critério mencionado.

Uma quantidade bastante expressiva dos participantes desse estudo apresenta faixa etária entre 21 e 24 anos, o que corresponde a 68,2% da amostra. Aproximadamente 59,1% declararam ser do sexo feminino. Cerca de 36,4% dos participantes estão cursando o 9º semestre do curso de Ciências Biológicas, isso porque muitos deles ingressaram na universidade no segundo semestre de 2017. Outro dado importante é que a maioria dos estudantes cursou um dos estágios obrigatórios em formato virtual, no segundo semestre de 2020 (de fevereiro a maio de 2021).

3.2.2 Os estágios obrigatórios

Segundo o projeto político pedagógico do curso de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília segue uma breve descrição da ementa das disciplinas de estágio supervisionado:

Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências: Inserção do aluno na realidade do sistema educacional, por meio de vivência da situação de docência no Ensino Fundamental, dentro da perspectiva interdisciplinar:

- 1) Período de observação e interação com o professor regente;
- 2) Vivência de situações concretas do processo de ensino-aprendizagem;
- 3) Elaboração, em conjunto com o professor regente, de proposta pedagógicas para a prática docente;
- 4) Trabalho com o supervisor: Elaboração de um projeto de ensino que apresente solução para problemas identificados na vivência escolar, preferencialmente com abordagem interdisciplinar das Ciências no Ensino Fundamental.

Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia (ESEB): Inserção do aluno na realidade do sistema educacional do Distrito Federal, por meio de vivência de situação de docência no Ensino Médio, dentro da perspectiva interdisciplinar do ensino de Biologia.

- 1) Período de observação e interação com o professor regente;
- 2) Vivência de situações concretas do processo de ensino-aprendizagem;
- 3) Elaboração, em conjunto com o professor regente, de propostas pedagógicas para a prática docente; Prática no ensino.
- 4) Trabalho com o supervisor: Elaboração de um projeto que apresenta solução para problemas identificados na vivência escolar, preferencialmente com abordagem interdisciplinar, voltada para o Ensino Médio.

3.3 Instrumento de produção de dados

Para tentar responder aos objetivos deste trabalho, foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário desenvolvido e aplicado por meio da plataforma Google Formulários. Antes de responder ao questionário os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), no qual deixava claro o objetivo do estudo, o sigilo das respostas e o tratamento coletivo dos dados.

O questionário foi dividido em duas seções (Apêndice B), a primeira tinha o objetivo de coletar informações sobre o perfil dos participantes, sendo composta por seis questões

objetivas. Já a segunda seção buscava entender como foi a experiência dos estagiários nas disciplinas de Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências (ESEC) e Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia (ESEB), e conhecer as dificuldades que os professores em formação tiveram ao decorrer do estágio. Essa última seção tinha uma questão discursiva e uma escala *likert*, com nove itens a serem avaliados em: 1 = discordo totalmente, 2 = discordo parcialmente; 3 = indiferente; 4 = concordo parcialmente; e 5 = concordo totalmente.

As afirmações usadas na escala *likert* basearam-se nos resultados dos estudos de Albuquerque, Gonçalves e Bandeira (2020); Sepulveda-Escobar e Morrison (2020); e Almeida et al. (2021). A utilização destas fontes para a construção da escala, foi adotada pela ausência de um estudo prévio que indicasse os desafios mais corriqueiros encontrados pelos estagiários do curso de Ciências Biológicas da UnB durante o estágio remoto. Assim, foram utilizados os achados de outros autores.

E por fim, a questão discursiva, foi elaborada com o intuito de complementar as informações da escala *likert*, ou seja, era uma questão opcional que foi respondida por 13 estagiários. Os dados coletados com essa pergunta discursiva foram analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977), que é um conjunto de instrumentos metodológicos usados em conteúdos discursivos. Essa análise, “organiza-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 1977, p. 95). Após passar por essas três fases, que codificam a informação, houve a categorização das respostas, que é um processo “de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117).

Neste estudo, as categorias foram elaboradas a *posteriori*, isto é, depois da interpretação dos resultados (CARMO, 2018), e usando o critério de categorização por aproximações semânticas, no qual todas as respostas que continham o mesmo tema foram agrupadas em uma única categoria (BARDIN, 1977). Assim, as categorias eram homogêneas, ao conter respostas que compartilham uma ideia em comum. Além disso, as categorias foram construídas para serem mutuamente excludentes entre si, onde um elemento não poderia estar em mais de uma divisão (BARDIN, 1977). Respeitando esses princípios (homogeneidade e exclusão mútua) e seguindo o critério de aproximação semântica, foi possível classificar as respostas dos estagiários em quatro categorias, que indicam os desafios que estes vivenciaram: “distância entre o estagiário e a escola (alunos e professores)”; “desinteresse dos estudantes”; “tempo das aulas”; e “processos burocráticos do estágio”.

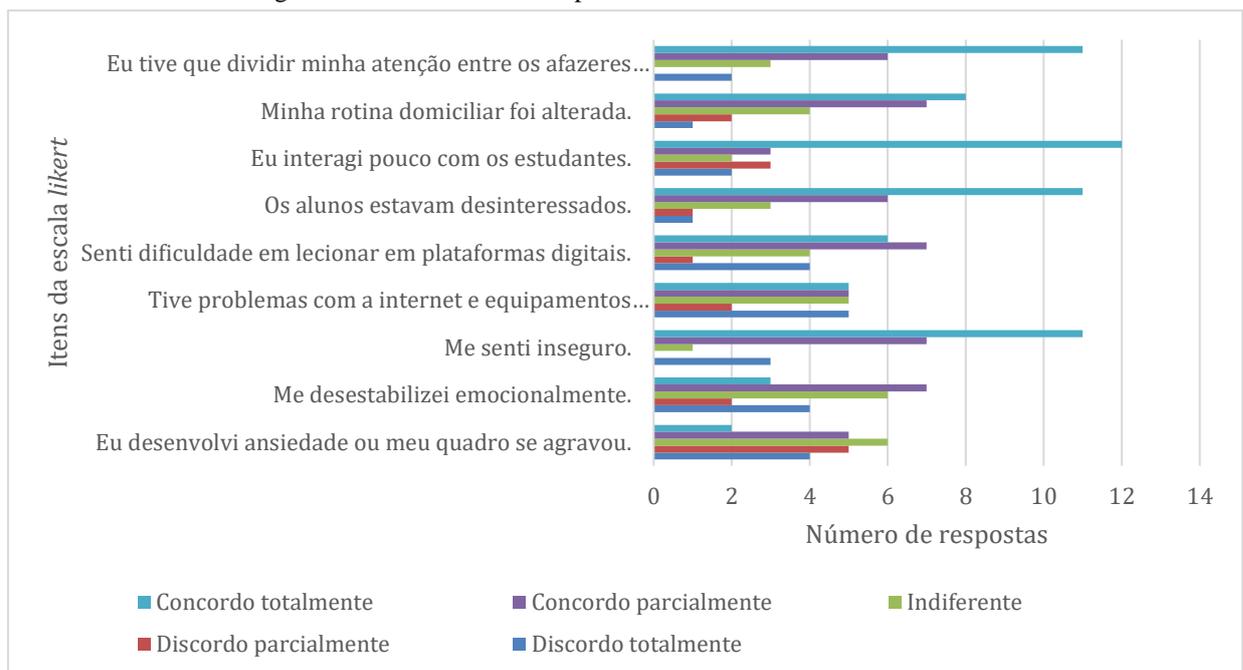
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados e discutidos conforme a organização da segunda seção do questionário, no qual primeiramente iremos discorrer sobre os achados obtidos por meio da escala *likert*, debatendo brevemente sobre os seus nove itens. Posteriormente, iremos expor e discutir as dificuldades encontradas com a questão discursiva.

4.1. Os desafios do Estágio Supervisionado Obrigatório

A partir das análises realizadas, observa-se que a primeira afirmativa (“eu desenvolvi ansiedade ou meu quadro se agravou”) teve uma alta taxa de indiferença, onde 27% dos estagiários responderam que é “indiferente” à questão da ansiedade. Nas outras opções para essa mesma afirmativa, 23% selecionaram “concordo parcialmente” e “discordo parcialmente”; 18% “discordam totalmente”; e 9% “concordam totalmente” (Figura 1). Tal resultado demonstra que a maioria dos estagiários não desenvolveu ansiedade ou que o seu quadro tenha se agravado ao decorrer do estágio. Isso é positivo, porque altos níveis de ansiedade podem interferir negativamente no desempenho acadêmico do estudante, em virtude da ansiedade gerar dificuldade de concentração, incapacidade de relaxar, apreensão, desconforto mental e hiperatividade autonômica (ALVES, 2015; GUIMARÃES; 2014; LOPES et al., 2019; SOUZA, 2017).

Figura 1 - Resultados obtidos por meio das análises da escala *likert*.



Fonte: os autores

Os baixos índices de ansiedade dos estagiários observados neste estudo podem estar associados a adoção de medidas de mitigação desse sentimento, como por exemplo, permanecer calmo, acreditar que tem capacidade para ensinar e ajudar os estudantes em sala de aula, ter pensamentos positivos, e dedicar um tempo para refletir sobre sua prática (LAMPADAN, 2014). O ato de refletir sobre sua experiência de ensino, com enfoque nos incidentes que geraram a ansiedade, ajuda o estagiário a se desenvolver profissionalmente, tornando-o mais preparado e confiante (JAY; JOHNSON, 2002; SCHÖN, 1983, 1987) algo fundamental no combate à ansiedade (LAMPADAN, 2014).

A segunda afirmativa apresentada (“me desestabilizei emocionalmente”) versa sobre a instabilidade emocional dos estagiários. Neste elemento foi possível observar um alto percentual de seleção da opção “concordo parcialmente”, com um total de 33%. As outras opções tiveram o seguinte quantitativo: 29% selecionaram “indiferente”; 19% “discordo totalmente”; 10% “concordam totalmente”; e 9% “discordam parcialmente” (Figura 1). Esse resultado corrobora com os achados de Albuquerque, Gonçalves e Bandeira (2020), que observaram que as questões emocionais são umas das principais dificuldades vivenciadas pelos estagiários.

O desequilíbrio emocional dos estagiários se justifica, pois o momento pandêmico que vivenciamos é de muita incerteza, que associado à pressão acadêmica, a redução das interações sociais e as mudanças de rotina podem favorecer as instabilidades emocionais (ALBUQUERQUE, GONÇALVES; BANDEIRA, 2020; BABICKA-WIRKUS et al., 2021; KOHLS et al., 2021). Essas instabilidades podem comprometer o aprendizado dos estagiários, pois eles tendem a ter dificuldades de concentração, comunicação, de estabelecer interações interpessoais, de refletir sobre sua prática e de ter pensamentos críticos (CIFUENTES, 2018).

Em relação a insegurança dos futuros professores ao decorrer do estágio (o terceiro item da escala: “me senti inseguro”), se nota que a grande maioria dos participantes selecionaram a opção “concorda totalmente”, no qual essa opção teve um percentual de 50%, já as demais alternativas ficaram com a seguinte proporção: 32% em “concordo parcialmente”; 14% em “discordo totalmente”; 4% em “indiferente”; e ninguém marcou a opção “discordo parcialmente” (Figura 1). Isso revela, que os estagiários se sentiram inseguros ao decorrer do estágio em formato remoto, resultado que também foi encontrado por outros autores como Costa e Bersch (2020); Almeida et al. (2021); Clemente e Cruz (2021). Além desses autores, Mello (2015); Souza e Bernardes (2016); Machado e Bierhalz (2019), também relataram essa

insegurança no estágio, porém não no formato remoto, e sim no presencial, o que indica que essa insegurança já era algo recorrente nos estágios.

A insegurança no estágio é algo corriqueiro, pois os futuros professores não se sentem totalmente preparados para desempenharem as funções de um professor e para agir diante dos problemas do cotidiano escolar (SCALABRIN; MOLINARI, 2013). Além disso, essa falta de segurança, pode estar relacionada há uma série de outros fatores, como a carência de uma formação adequada, como afirma Nascimento (2021, p. 64):

O distanciamento entre teoria e a prática é uma dura realidade ainda bastante presente na formação de professores. A gama de saberes metodológicos que nos é apresentada nos cursos de licenciaturas, por mais que tenham como objetivo ajudar na construção do alicerce ensino-aprendizagem de futuros professores, ainda é muitas das vezes dissonante com a realidade concreta do ambiente de trabalho docente. Isto é, universidade e escola estão em dois âmbitos, se não opostos, desencontrados (NASCIMENTO, 2021, p. 64).

Esse déficit na formação, demonstra que ainda há uma lacuna entre o que é ensinado na universidade e o que realmente o estagiário se depara no ambiente escolar, o que acentua sua insegurança, pois a sua formação não lhe deu os subsídios suficientes para encarar uma sala de aula (NASCIMENTO, 2021). Na pandemia, essa falta de formação adequada, associada a falta de experiência em lidar com o ensino remoto, faz com que os estagiários fiquem ainda mais inseguros, por terem medo do desconhecido, de errar, de não saberem algo e por não saberem como proceder (CLEMENTE; CRUZ, 2021), porém “um professor não sabe tudo, e jamais vai saber, porque está em constante formação” (MELLO, 2015, p. 24).

O quarto item analisado era referente aos problemas que os estagiários tiveram com a internet e equipamentos eletrônicos. Para esse tópico, as opções “discordo totalmente”, “indiferente”, “concordo parcialmente” e “concordo totalmente” tiveram o mesmo percentual de 22,7%; e “discordo totalmente” de 9,1% (Figura 1). Esses achados demonstram que metade dos alunos sofreram com problemas com a internet e em seus equipamentos, algo que também foi verificado por Albuquerque, Gonçalves e Bandeira (2020); Almeida et al. (2021); Flores e Gago (2020); e Sepulveda-Escobar e Morrison (2020).

A problemática do acesso à internet vivenciada pelos estagiários, decorre do fato que nem todos os brasileiros estão incluídos digitalmente (ALMEIDA et al., 2021). Isso se confirma, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada em 2019, no qual 39,8 milhões de pessoas não tinham acesso à internet, o que representa 21,7% dos domicílios consultados. Logo, um em cada cinco brasileiros não têm acesso à internet (IBGE, 2021).

Essa mesma pesquisa do IBGE, também evidenciou que o celular é o aparelho mais usado pelos brasileiros para acessar a internet no Brasil, e em segundo vem o computador. Apesar do computador ser o segundo meio mais usado, o número de domicílios que possuem esse equipamento diminuiu de 2018 para 2019. Em 2018, 41,7% dos domicílios tinham computador, já em 2019 esse quantitativo caiu para 40,6% (IBGE, 2021).

Esses dados expõem que há uma desigualdade informacional no Brasil que consequentemente impacta no desenvolvimento profissional e acadêmico do estagiário (ALMEIDA et al., 2021) uma vez que, para a realização do estágio em formato remoto é necessário ter um equipamento com acesso à internet, porém como uma porcentagem não possui tais ferramentas ou que o acesso é precário, o estágio acaba discriminando e segregando esse público (SEPULVEDA-ESCOBAR; MORRISON, 2020). Assim, é de suma importância ter políticas públicas que amparem os estagiários desassistidos (ALMEIDA et al., 2021), a fim de garantir um ensino online adequado para os estagiários, bem como para os estudantes da educação básica que serão atendidos por eles.

O item sobre a existência de dificuldade para lecionar em plataformas digitais, teve os seguintes percentuais: 32% escolheram a opção “concordo parcialmente”; 27% “concordo totalmente”; 18% “discordo totalmente” e “indiferente”; e por fim, 5% em “discordo parcialmente” (Figura 1). Este resultado indica, que muitos estagiários sentiram dificuldade para navegar e dar aulas em plataformas online, algo também foi observado por Albuquerque, Gonçalves e Bandeira (2020); Almeida et al. (2021); Flores e Gago (2020) e Sepulveda-Escobar e Morrison (2020).

A dificuldade para lecionar em plataformas online está associada ao fato de muitos estagiários não estarem adaptados ao uso dessas ferramentas (FLORES; GAGO, 2020; SEPULVEDA-ESCOBAR; MORRISON, 2020), uma vez que a formação dos professores não os prepara para lidar com essas plataformas e outros instrumentos tecnológicos (ALBUQUERQUE, GONÇALVES; BANDEIRA, 2020; ALMEIDA et al., 2021). Essa deficiência na formação prejudica os futuros professores, que tiveram que descobrir e aprender a trabalhar com diferentes plataformas, em um curto espaço de tempo (FLORES; GAGO, 2020).

A sexta afirmativa analisa o desinteresse dos estudantes da educação básica para as atividades desenvolvidas no módulo remoto. Observamos que esse item teve um alto percentual para a opção “concordo totalmente”, com 52,4%. As outras opções alcançaram o seguinte quantitativo: 23,8% para “concordo parcialmente”; 14,3% para “indiferente”; 4,8% para

“discordo totalmente”; e também 4,8% para “discordo parcialmente” (Figura 1). A partir desses percentuais, deduzimos que os estagiários ministram aulas para estudantes desinteressados, fato que pode estar relacionado aos diversos distratores que existem nos domicílios dos estudantes, que acabam tirando a atenção destes (RAPANTA et al., 2020).

A falta de interesse dos estudantes da educação básica acaba afetando os estagiários, pois muitos se sentem frustrados por não alcançarem seus objetivos de ensino (PEZZINI; SZYMANSKI, 2011), e isso pode vir a desmotivá-los também. E essa desmotivação dos estudantes em aprender é algo complexo de se solucionar, pois não há uma receita mágica a ser seguida capaz de atrair a atenção de todos os alunos, porém se o estagiário tiver sensibilidade, energia e paciência talvez ele consiga enfrentar este desafio (KNÜPPE, 2006).

Em relação ao grau de contato que os estagiários tiveram com os estudantes (sétimo item da escala: “eu interagi pouco com os estudantes”), nota-se um grande percentual da opção “concordo totalmente”, com 54,5%. Isto significa, que os estagiários concordam que não interagiram muito com os estudantes, no qual isso é muito prejudicial para o aprendizado dos estagiários, bem como para o estudante, já que a interação social aluno-aluno e professor(estagiário)-aluno contribui para que haja um envolvimento significativo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem (LIU; ZHANG, 2020 apud KHLAIF; SALHA; KOURAICHI, 2021). Além disso, a falta de interação dificulta o acompanhamento do aprendizado dos estudantes, o que conseqüentemente impacta na forma de avaliação. As outras opções obtiveram o seguinte quantitativo: 13,6% para “concordo parcialmente” e “discordo parcialmente”; e 9,1% para “indiferente” e “discordo totalmente” (Figura 1).

Essa falta de interação entre o estagiário e os estudantes, é reflexo do atual momento pandêmico que vivenciamos e da forma como o ensino remoto emergencial está organizado e aplicado nas escolas. Normalmente no ensino remoto, a aprendizagem se dá por meio de ambientes virtuais, onde há atividades assíncronas e/ou síncronas. O uso exclusivo de atividades assíncronas (leituras, vídeos e exercícios), pode diminuir a interação direta com os estudantes, já que estes estão fisicamente e temporalmente distantes (RAPANTA et al., 2020).

Até mesmo nas atividades síncronas essa falta de interação pode ser notada, pois mesmo que os estudantes estejam presentes simultaneamente na aula, muitos alunos não participam, no qual eles ficam com a câmera e microfones desligados, e raramente se manifestam através do chat (RAPANTA et al., 2020). Tais ações, dão a sensação de que a sala virtual está vazia, e impossibilita um ensino interativo, bem como não permite que os estagiários percebam se o ritmo da aula está adequado (KIDD; MURRAY, 2020).

O oitavo item analisado era referente à alteração na rotina domiciliar dos estagiários. Para esse item, a opção mais selecionada foi “concordo totalmente” com 36,4%; seguida da opção “concordo parcialmente” com 31,8%; em terceiro a opção “indiferente” com 18,2%; em quarto “discordo parcialmente” com 9,1%; e por fim “discordo totalmente” com um percentual de 4,5% (Figura 1). Esses valores, sinalizam que durante o estágio, os licenciandos tiveram que alterar sua rotina para realizar suas atividades.

A alteração em suas rotinas domésticas foi necessária para que os estagiários conseguissem se adaptar ao “novo normal”, que nos foi imposto, devido às medidas de isolamento social (KIDD; MURRAY, 2020). Nesse “novo normal”, a tecnologia passou a ter um papel central, no qual a usamos para praticamente tudo, como trabalhar, estudar, ter interações sociais, para o lazer, entre outras coisas (CARROLL; CONBOY, 2020; SILVA, et al., 2021). Assim, essa dependência da tecnologia para realizar essas atividades, obrigou os estagiários a reorganizar sua rotina, no qual essa alteração, segundo Silva, Mariotti e Bridi (2020) pode afetar o bem-estar e a saúde destes.

Além do que se foi exposto, essa nova rotina ao qual tivemos que nos adaptar, veio acompanhada de novos hábitos, sendo um deles, o aumento do tempo em que os estagiários permanecem em frente a tela de um celular e/ou computador, para realizar suas atividades (MALTA et al., 2020; MAZZAFERA, et al., 2021; SILVEIRA, 2021). Esse hábito de se manter por mais tempo online sentado em frente a uma tela, pode trazer graves problemas físicos e psicossociais aos estagiários, dentre eles: dificuldade de interação social, desenvolvimento de comportamentos sedentários, dores musculares, depressão e insônia (FARIAS et al., 2021; SOUZA NETO et al., 2021; SANTOS; SILVA, 2021; SILVA, et al., 2021).

E por fim, o último item da escala, era sobre a divisão da atenção dos estagiários entre os afazeres domésticos e o preparo de aulas, algo relacionado ao item anteriormente apresentado. Neste item, a opção mais selecionada foi “concordo totalmente” com um percentual de 50%, as demais opções ficaram com os seguintes valores: 27,3% para “concordo parcialmente”; 13,6% para “indiferente”; 9,6% para “discordo totalmente”; e ninguém marcou a opção “discordo totalmente” (Figura 1).

Pelo resultado encontrado, os estagiários tiveram que dividir sua atenção entre o preparo de aulas e os afazeres domésticos, ou seja, eles precisaram conciliar sua vida acadêmica/profissional com a pessoal. Nessa conciliação, é vital ter um equilíbrio, a fim de evitar que haja sobrecarga e exaustão, porém isso é bem difícil neste período pandêmico, em virtude da sobreposição entre o trabalho/estudo e família, uma vez que esses coexistem no

mesmo espaço e tempo (RAPANTA et al., 2020; MARTINS; AGUIAR; BASTOS, 2020). Essa sobreposição, pode causar um desequilíbrio, que pode culminar em desgaste físico e psicológico, além de ocasionar dificuldades de concentração, já que o estagiário tem que se dividir entre o preparo de aulas e suas tarefas domésticas (FIGUEIREDO, 2021).

4. 2 Outras dificuldades observadas durante o Estágio Supervisionado Obrigatório

Com o uso da análise de conteúdo de Bardin (1977), conseguimos analisar os dados obtidos com a questão discursiva, que foi respondida por 13 estagiários. Essas respostas foram classificadas por meio de aproximações semânticas, em quatro categorias, que indicam os desafios que estes vivenciaram: “tempo das aulas”; “processos burocráticos do estágio”; “desinteresse dos estudantes”; e a “distância entre o estagiário e a escola (alunos e professores)”. Assim, além das dificuldades elencadas no tópico anterior, os estagiários também mencionaram outros desafios.

A respeito da categoria o “tempo das aulas”, os estagiários mencionaram que a duração das aulas foi insuficiente para que eles realizassem as atividades elencadas, como pode ser observado nas respostas abaixo:

“O pouco tempo que tive para realizar atividades.” (Estagiário 1).

“[...] o tempo reduzido das aulas interferiu no desenvolvimento do conteúdo fazendo com que o mesmo fosse apresentado apressadamente [...]” (Estagiário 2).

“No estágio que eu fiz os alunos só tinham uma aula síncrona por semana que durava 45 minutos, era muito pouco [...]” (Estagiário 3).

Essa questão da duração reduzida das aulas no ensino remoto em comparação ao ensino presencial, faz com que os conteúdos sejam abordados de forma rápida e superficial. Entretanto, essa redução do tempo evita a sobrecarga dos estudantes frente a uma tela de computador, o que poderia causar desgaste aos estudantes, além de outros problemas, como fadiga e “desordem da visão” (CRUZ, GOMES; AZEVEDO FILHO, 2021). Outro aspecto que justifica a adoção de aulas mais rápidas, é o fato dos estudantes não conseguirem manter o foco e atenção por longos períodos, devido a diversas distrações em seu local de estudo, que na pandemia passou a ser seu domicílio (CRUZ, GOMES; AZEVEDO FILHO, 2021). Desta forma, a redução da carga horária das aulas, por um lado não permite o aprofundamento nos conteúdos, porém minimiza que os estudantes se sintam desgastados.

Além do tempo de duração das aulas, os estagiários também mencionaram que questões burocráticas também são um empecilho, como se nota nos relatos abaixo:

“O processo de documentação foi pior que o estágio, eu amei a experiência em sala, embora ao mesmo tempo tenha sido ruim e muito corrido, eu consegui fazer alguns milagres acontecerem, como aluno compartilhando comigo trabalho que viu na internet e associando a aula que ministrei, ou aluno me agradecendo e elogiando. Mas o processo de enviar documentos à secretaria de educação não ajuda em nada, foi muito estressante e quase me fez desistir.” (Estagiário 4).

“Encontrar professores” (Estagiário 5).

Esses relatos dos estagiários evidenciam o excesso de burocracia no estágio, no qual se destaca o processo de envio e assinaturas dos documentos, bem como a dificuldade em encontrar professores da educação básica, dispostos a receber os estagiários. Os problemas com as questões documentais e processuais dos estágios, decorrem da confusão no preenchimento dos documentos, divergências de informações e na demora na assinatura pelas instituições, em virtude do acúmulo de trabalho dessas instituições neste momento pandêmico (MOTTA, 2021).

Em relação a receptibilidade dos professores, muitos não aceitam os estagiários por acharem que eles irão julgar ou atrapalhar o seu trabalho, bem como seriam mais um estorvo em sua vida, pois a partir do momento que o professor aceita receber o estagiário, ele se torna responsável por aquele licenciando na escola, o ajudando e guiando em sua formação, ou seja, seria mais uma função para o professor (LIMA, 2020). Na pandemia, outro fator relacionado a essa problemática, é que muitos professores acham que a atual situação não seria propícia para a realização do estágio (MOTTA, 2021), já que com a redução do tempo das aulas, seria difícil o professor encontrar e ceder um momento para a atuação dos futuros docentes. Assim, por essas razões, muitos professores ficaram receosos em aceitar os estagiários, e isso atrelado à grande burocracia com a documentação pode atrasar o início do estágio (MELLO, 2015; MOTTA, 2021), tal como ser muito estressante, conforme o estagiário 4 mencionou, no qual esse até pensou em desistir do estágio, devido tamanha burocracia.

Outra dificuldade que os estagiários mencionaram, foi a distância que eles sentiram em relação aos alunos e professores da escola, ou seja, não houve interação adequada entre esses personagens, como se pode observar nos relatos abaixo:

“A presença em sala de aula não é adequada. Aumenta a distância entre o estagiário e a turma com a qual ele trabalha.” (Estagiário 6).

“O contato direto com os alunos faz muita diferença, é muito difícil saber se seus alunos estão compreendendo totalmente o conteúdo se apenas respondem pelo chat, se não abrem as câmeras, [...]. No ensino remoto é difícil criar um laço de confiança entre aluno e professor que acho essencial para a aprendizagem funcionar, e muitas vezes foi frustrante achar que estava dando tudo certo e nas hora das notas, eles não terem compreendido muita coisa.” (Estagiário 7).

“Tive dificuldade durante o estágio de ESEC, pois o professor do EF, devido aos impasses da pandemia, não realizava encontros síncronos nem assíncronos, apenas disponibilizava um arquivo do PowerPoint para os estudantes e alguns vídeos sobre o tema da aula retirados do YouTube. Senti que isso foi muito ruim, eu e minha colega de estágio não tivemos contato com os alunos, fizemos um material mas não sabemos se eles conseguiram aprender a partir dele, se tiveram dúvidas, se surgiram dificuldades, se eles fizeram a atividade proposta apenas copiando do material.” (Estagiário 8).

“Pouca interação com a professora docente.” (Estagiário 9).

Esse distanciamento entre estagiários, professores e estudantes, é reflexo do atual momento pandêmico que vivenciamos e pelo modo como as aulas são ministradas no ensino remoto. A falta de interação dos estagiários com os estudantes é muito prejudicial, pois conforme foi relatado pelo estagiário 7, isso dificulta a criação de um laço com os alunos e fica difícil acompanhar o aprendizado deles. Assim, essa interação é necessária, visto que é um elemento-chave no aprendizado e satisfação dos alunos e estagiários (MATTAR, 2012), porém não é algo fácil de se conseguir, visto que muitos estudantes não ligam seus microfones nem suas câmeras, o que segundo Clemente e Cruz (2021) é inquietante e da “a sensação de solidão, de falar para ninguém ou para a tela, afinal de contas passamos, do dia para a noite, da condição de olhar para todos a não olhar para ninguém”.

Ainda sobre os relatos, o estagiário 8 mencionou que não teve a oportunidade de interagir diretamente com os estudantes, em virtude do professor não ministrar aulas síncronas, ao optar em disponibilizar apenas atividades assíncronas (vídeos e slides). Essa estratégia também foi observada no trabalho de Motta (2021), no qual alguns professores usaram exclusivamente atividades assíncronas, o que pode distanciar ainda mais os estagiários dos estudantes, porque estes estão fisicamente e temporalmente distantes (RAPANTA et al., 2020). Desta forma, esse distanciamento foi prejudicial ao estagiário 8, visto que este só produziu o material e não teve o *feedback* dos alunos.

Além da falta de interação com os estudantes, também houve relatos do distanciamento entre o estagiário e o professor supervisor do estágio (da educação básica). Segundo Lopes (2020), espera-se que durante o estágio, o professor tenha um envolvimento com o estagiário, ou seja, que ambos interajam em decisões e na resolução de situações da sala de aula. Logo, o professor supervisor age diretamente na formação do estagiário, e ainda o docente pode aprender com o graduando, havendo uma troca de informação de ambos. Entretanto, isso não se deu de forma satisfatória com o estagiário 9, visto que este teve pouca interação com o professor preceptor.

E por fim, os estagiários sentiram que os estudantes estavam desinteressados ao decorrer da aula, conforme se observa em seus relatos abaixo.

“Aumentou bastante o sentimento de que os alunos não queriam ver as aulas e nem ao menos consideravam como obrigação.” (Estagiário 10).

“Tive dificuldade de convencer os estudantes da importância de estudarem o material produzido para a resolução de atividades remotas. Sem falar da redução da participação deles causada pelo ensino remoto (muitos, inclusive alguns que têm acesso à plataforma, faltam).” (Estagiário 11).

Esse desinteresse dos estudantes, já foi comentado neste trabalho, e outros autores também observaram isso, como Cruz, Gomes, e Azevedo Filho (2021) e Motta (2021). Segundo Cruz, Gomes, e Azevedo Filho (2021), durante a pandemia houve uma redução do engajamento e participação dos estudantes nas aulas síncronas, assim como nas aulas assíncronas, no qual muitos alunos não assistiam as videoaulas disponibilizadas. Assim, devido à falta de participação “o professor ministra as aulas para uma tela fria, sem vida, onde convive com o desinteresse dos alunos” (MOTTA, 2021, p. 42).

5. CONCLUSÃO

Pelos resultados encontrados, observa-se que os principais desafios vivenciados pelos estagiários foram: a instabilidade emocional; a insegurança; a falta de conhecimentos no manuseio de plataformas digitais; a falta de interesse e de interação com os estudantes da educação básica; a alteração da rotina, tendo que dividir sua atenção entre afazeres domésticos e o planejamento de aulas; o tempo reduzido das aulas; e o grande teor burocrático do estágio.

Esses desafios podem comprometer o aprendizado dos estagiários ou oportunizar experiências enriquecedoras a esses, como por exemplo, o desconhecimento sobre o manuseio de plataformas digitais, obrigou os estagiários a buscarem informações sobre essa ferramenta, ou seja, deu a oportunidade para que eles aprendessem a lecionar nesse ambiente virtual, algo que talvez não tivessem a oportunidade, caso fosse o estágio presencial. Além disso, o estágio em formato remoto, também dá a possibilidade dos graduandos atuarem como futuros professores reflexivos e pesquisadores, buscando soluções para as problemáticas que vivenciaram.

Um desafio que a maioria dos estagiários experimentou foi a falta de interesse e interação com os estudantes. Para resolver tais desafios, os estagiários poderiam ter pesquisado e refletido sobre suas práticas, na busca de mecanismos que aumentassem a participação e atenção dos alunos. Isso é algo complicado, mas é recompensador, porque quando o estagiário é desafiado com situações novas, ele tem que usar tudo aquilo que aprendeu ao decorrer da sua formação, e ainda buscar novos conhecimentos e habilidades na busca por soluções, o que no final o dá experiência e gera um grande aprendizado.

Por fim, esses achados trazem informações importantes para melhor compreender os desafios que os estagiários vivenciaram, e podem ajudar outros estudos a pensarem em medidas para que tais problemáticas sejam amenizadas ou solucionadas. Entretanto, uma limitação deste estudo foi o pequeno público alcançado, ou seja, não podemos generalizar que a maioria dos estagiários do curso de Ciências Biológicas tiveram os desafios mencionados nesta pesquisa.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, A.; GONÇALVES, T. O.; BANDEIRA, M. C. S. A formação inicial de professores: os impactos do ensino remoto em contexto de pandemia na região Amazônica. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 2, p. 102-123, 2020.

ALMEIDA, G. B. C.; OLIVEIRA, G. C. N.; SILVA, M. C.; LIMA, M. D. O.; SOUSA, M. K.; FEITOSA, R. C. A.; SANTOS, S. M. L. Desafios na disciplina de estágio supervisionado no contexto remoto. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.7, p.73162-73175, 2021.

ALMEIDA, L. C. Preciso fazer estágio professora? - Estágio como experiência formativa primordial. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-20, 2021.

ALVES, T. C. T. F. Depressão e ansiedade entre estudantes da área de saúde. **Revista de Medicina**, São Paulo, v. 93, n. 3, p. 101-105, 2014.

BABICKA-WIRKUS, A.; WIRKUS, L.; STASIAK, K.; KOZLOWSKI, P. University students' strategies of coping with stress during the coronavirus pandemic: Data from Poland. **Plos One**, v. 16, n. 7, p. 1-27, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAPTISTA, C. R. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? *In*: MARASCHIN, C. (Org.). **Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

BATISTA, P.; PEREIRA, A.; GRAÇA, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. *In*: NASCIMENTO, J.; FARIAS, G. (Eds.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. 2. ed. Florianópolis: UDESC, 2012. pp. 81-111.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. *In*: BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)**, Porto Alegre, p. 1 - 1, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/#:~:text=O%20ensino%20%C3%A9%20considerado%20remoto,2020%20teve%20que%20ser%20engavetado>. Acesso: 19 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Coronavírus: 52 casos confirmados e 907 suspeitos em investigação no Brasil. 2020a Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/coronavirus-52-casos-confirmados-e-907-suspeitos-em-investigacao-no-brasil>. Acesso em: 24 jun. 2021.

_____. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 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: 21 jul. 2021.

_____. Portaria nº 1002, de 29 de setembro de 1967. Institui nas empresas a categoria de estagiário e das outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1967. Disponível em: http://www.allservice.org.br/interno.php?idPagina=estagios&estagio=portaria_n_1002. Acesso em: 21 jul. 2021.

_____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1970. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d66546.htm. Acesso em: 22 jul. 2021.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 jul. 2021.

_____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1975. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d75778.htm. Acesso: 22 jul. 2021.

_____. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6494.htm. Acesso em: 23 jul. 2021.

_____. Lei Federal nº 8.859, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8859.htm. Acesso em: 24 jul. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 31, 2001.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2001. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF,

2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 24 jul. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13207-resolucao-cp-2002>. Acesso em: 24 jul. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13207-resolucao-cp-2002>. Acesso em: 24 jul. 2021.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

_____. Conselho Nacional de 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 20 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 53, p. 39, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 24 jun. 2021.

CANTONI, J.; ROCHEMBACH, E.; CHIAPINOTO, M.; LAUXEN, A. Estágio Curricular Supervisionado: perspectivas e desafios de constituir-se educador em tempos de pandemia. **Revista Insignare Scientia**, v. 4, n. 3, p. 369-385, 2021.

CARDOSO, N. S.; MENDONÇA, S. G. L. FORPIBID-RP e a politização como enfrentamento ao ensino remoto. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 647-654, 2020.

CARLOS, N. L. S. D.; MENESES, R. M.; MEDEIROS NETA, O. M. Lei nº 5.692 de 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996: aproximações e distanciamentos na organização do ensino na educação básica. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 1-25, 2020.

CARMO, J. R. **O conceito de categorização: um estudo com base na literatura da área da Ciência da Informação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CARROLL, N.; CONBOY, K. Normalising the “new normal”: Changing tech-driven work practices under pandemic time pressure. **International Journal of Information Management**, v. 55, p. 1-6, 2020.

CIFUENTES, H. N. C. **La relación de la estabilidad emocional y el desarrollo del aprendizaje en el estudiante universitario**. 2018. Dissertação (Mestrado em Docência Universitária) - Universidade de San Carlos de Guatemala, Quetzaltenango, 2018.

CLEMENTE, M. C. T.; CRUZ, G. D. A experiência de docentes em formação inicial com o ensino remoto: refletindo sobre desafios em busca de soluções prováveis. **Revista X**, v. 16, n. 3, p.703-727, 2021.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 171-186, 2014.

COSTA, R. T. A.; BERSCH, M. E. Experiências e desafios do ensino remoto em tempos de pandemia. In: ALDROVANDI, M.; MATTE, M. L. (org.). **Travessias: experiências de estágio**. 1. ed. Lajeado: Editora Univates, 2020. p. 56-60.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CRUZ, E. P. F.; GOMES, G. R. R.; AZEVEDO FILHO, E. T. Discentes nas aulas online e videoaulas durante uma pandemia da Covid-19: Um estudo de caso na relação tempo x dispositivos eletrônicos. **Research, Society and Development**, v. 10, n.12, p. 1-13, 2021.

DANTAS, O. M. A. N. A. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

DA SILVA, T. R.; MARIOTTI, M. C.; BRIDI, A. Aprendendo a lidar com as mudanças de rotina devido ao Covid-19: orientações práticas para rotinas saudáveis. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 519-528, 2020.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, 2020. Disponível em:

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ad0fae78af5f4e50b46c7357b7ee8597/Decreto_40509_1_03_2020.html. Acesso em: 25 jun. 2021.

_____. Portaria nº 129, de 29 de maio de 2020. Institui o Programa Escola em Casa DF. Diário Oficial do Distrito Federal, 2020. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/acc3d738dc294f4780891155242c5d43/Portaria_129_29_05_2020.html. Acesso em: 26 jun. 2021.

_____. Portaria nº 133, de 03 de junho de 2020. Dispõe sobre os critérios para atuação dos profissionais em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas atividades educacionais não presenciais, no período de pandemia pelo coronavírus. Diário Oficial do Distrito Federal, 2020. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d34d4d35166146009f3f852494ec2b94/Portaria_133_03_06_2020.html. Acesso em: 26 jun. 2021.

_____. Agência Brasília. Volta às aulas: confira os novos calendários escolares. 2020. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2020/07/15/volta-as-aulas-confira-os-novos-calendarios-escolares/>. Acesso em: 26 jun. 2021.

_____. Circular n.º 173/2020 - SEE/SUBEB. Orientações para a Organização do Trabalho Pedagógico da Orientação Educacional. **SEEDF**, Brasília: 2020b.

DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FARIAS, E. S.; CARVALHO, W. R. G.; LEITÃO, F. N. C.; DOS SANTOS, J. P. ; CASTRO, R. F.; SOUZA, O. F. Comportamento de crianças e adolescentes em relação ao tempo de tela em Porto Velho, Amazônia Ocidental Brasileira. **Journal of Human Growth and Development**, v. 31, n. 1, p. 66-75, 2021.

FERREIRA, M.; ROSA, P. A. L. R.; COSTA, B. S. R. C. Relato de experiência na educação básica em tempos de pandemia: As dificuldades de aprendizagem observadas no estágio supervisionado do nível fundamental. **CONTRAPONTO: Discussões científicas e pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação**, Blumenau, v. 2, n. 2, 2021.

FIGUEIREDO, I. C. **Gênero e trabalho: Uma análise dos impactos da pandemia da Covid-19 na vida profissional de homens e mulheres**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração) - Centro Sócio Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

FLORES, M. A.; GAGO, M. Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 4, p. 507-516, 2020.

FORMOSINHO, J. A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação a prática pedagógica nas escolas. *In*: CAMPOS, B. (org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001. P. 46-64.

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

FREITAS, D.; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 3, pp. 215-230, 2002.

GALINDO, F. S. **Construções e especificidades da identidade em pessoas com múltiplo pertencimento cultural**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.

GUIMARÃES, T. A.; BORGES-ANDRADE, J. E.; MACHADO, M. S.; VARGAS, M. R. M. Forecasting core competencies in an R&D Environment. **R&D Management Review**, Manchester, v.31, n.3, p.249-255, 2001.

GUIMARÃES, M. F. **Depressão, ansiedade, estresse e qualidade de vida de estudantes de universidades pública e privada**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) - Faculdade da Saúde, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

Histórico da pandemia de COVID-19. **Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS)**, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 18 jun. 2021.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. 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#fn7>. Acesso em: 10 jul. 2021.

HU, B.; GUO, H.; ZHOU, P.; SHI, Z. Characteristics of SARS-CoV-2 and COVID-19. **Nature Reviews Microbiology**, v. 19, p. 141–154, 2020.

IMBERNÓN, F. **La formación y desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona: Graó, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

JAY, J. K.; JOHNSON, K. L. Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. **Teaching and teacher education**, v. 18, n. 1, p. 73-85, 2002.

KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. **Cómo planificar la investigación-acción, Barcelona: Laertes**, 1988.

KHLAIF, Z. N.; SALHA, S.; KOURAICHI, B. Emergency remote learning during COVID-19 crisis: Students' engagement. **Education and Information Technologies**, p. 1-23, 2021.

KIDD, W.; MURRAY, J. The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 542-558, 2020.

KNÜPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p. 277-290, 2006.

KOHL, E.; BALDOFSKI, S.; MOELLER, R.; KLEMM, S. L.; RUMMEL-KLUGE, C. Mental Health, Social and Emotional Well-Being, and Perceived Burdens of University Students During COVID-19 Pandemic Lockdown in Germany. **Frontiers in Psychiatry**, v. 12, p. 1-12, 2021.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2005.

LAMPADAN, N. Understanding the Causes of Anxiety and Coping Strategies of Student-teachers during Their Internship: A Phenomenological Study. **Human Behavior, Development and Society**, v. 10, n. 2, p. 34-45, 2014.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, p. 899-916, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008.

LIMA, D. M. **Licenciandos de Educação Física no contexto do Estágio Curricular Supervisionado: um estudo sobre indicadores de acolhimento**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Curso de Pós-graduação Mestrado Profissional em Rede de Educação Física (PROEF), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Seropédica, 2020.

Listing of WHO's response to COVID-19. **World Health Organization (WHO)**, 2020b. Disponível em: <https://www.who.int/news/item/29-06-2020-covidtimeline>. Acesso em: 18 jun. 2021.

LOPES, J. M.; OLIVEIRA, E. B.; SILVA, R. E.; NÓBREGA, N. K. B.; FERMOSELLI, A. F. O. Ansiedade versus desempenho acadêmico: uma análise entre estudantes universitários. **Caderno de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde**, Alagoas, v. 5, n. 2, p. 137-150, 2019.

MACHADO, L. G.; BIERHALZ, C. D. K. Implicações do estágio supervisionado na formação do professor de Ciências. **RELAcult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 4, 2019.

MALTA, D. C.; SZWARCOWALD, C. L.; BARROS, M. B. A.; GOMES, C. S.; MACHADO, I. E.; SOUZA JUNIOR, P. R. B.; ROMERO, D. E.; LIMA, M. G.; DAMACENA, G. N.; PINA, M. F.; FREITAS, M. I. F.; WERNECK, A. O.; SILVA, D. R. P.; AZEVEDO, L. O.; GRACIE, R. A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal, 2020. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 29, n. 4, p. 1-13, 2020.

MARRAN, A. L. Estágio curricular supervisionado: algumas reflexões. 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6785>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MARTINS, F. S.; MACHADO, D. C. Uma análise da escolha do curso superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Belo Horizonte, v. 35, n. 1, 2018.

MARTINS, L. B.; AGUIAR, C. V. N.; BASTOS, A. V. B. COVID-19: seus impactos nas relações trabalho-família. *In*: QUEIROGA, F. (org.). **O trabalho e as medidas de contenção da COVID-19: contribuições da psicologia organizacional e do trabalho no contexto da pandemia**. Porto Alegre: Artmed, 2020. p. 49-58.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MAZZAFERA, B. L.; KIRNEW, L. C. P.; PINHEIRO, A. J. M.; VENTURA, L. M.; BIANCHINI, L. G. B.; KRAUT, D. A. Hábitos Digitais de Alunos do Ensino Superior no Período da Pandemia de Covid-19. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, p. 1-12, 2021.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MELLO, R. **Dificuldades e possibilidades relatadas no estágio supervisionado em ciências**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Realeza, 2015.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis – Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

MOREIRA, L. B.; CAPPELLE, M. C. A.; CARVALHO-FREITAS, M. N. A dinâmica identitária de pessoas com deficiência: um estudo no Brasil e nos Estados Unidos. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 40-61, 2015.

MOTTA, A. A. **Os impactos do ensino remoto emergencial e uso das tecnologias digitais, como ferramenta pedagógica na formação de novos professores de geografia: experiências do estágio no ensino médio em tempos de pandemia**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2021.

NASCIMENTO, K. Covid-19: a globalização do infortúnio. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 39–52, 2020.

NASCIMENTO, S. S. **Da universidade à escola: desafios do estágio na UFPB**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PEREIRA, A. M. **Construção da identidade profissional docente: o papel da formação inicial**. 2020. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional), Universidade Aberta, [S.I.], 2020.

PEZZINI, C. C.; SZYMANSKI, M. L. S. Falta do desejo de aprender: causas e consequências. *In*: SEED/PR. Superintendência da Educação. (Org.). **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**; PDE 2007/Produção Didática. 1. ed. Curitiba: SEED/PR, v. 2, p. 21-43, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-20, 2019.

PNAD Contínua TIC 2019: internet chega a 82,7% dos domicílios do país. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30521-pnad-continua-tic-2019-internet-chega-a-82-7-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em: 30 set. 2021.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H. Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. **Revista de Educação**, v. 11, n. 2, p. 145-163, 2002

RAPANTA, C.; BOTTURI, L.; GOODYEAR, P.; GUARDIA, L.; KOOLE, M. Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. **Postdigital Science and Education**, v. 2, p. 923-945, 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; GISI, M. L.; MARTINS, P. L. FÓRUMS DE LICENCIATURA: que contribuições para a formação de professores? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 121-135, 2008.

ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C.; SOUZA, A. C. G. A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 18, n. 3, pp. 675-688, 2012.

ROTHEN, J. C.; NÓBREGA, E. C.; OLIVEIRA, I. S. AULAS REMOTAS EM TEMPO EMERGENTE: Relato de experiência com a turma “Avaliação Institucional da Educação” na UFSCar. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 29 (Edição Especial), p. 97-107, 2020.

SANTOS, A. D.; SILVA, J. K. O impacto do isolamento social no desenvolvimento cognitivo e comportamental infantil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, p. 1-25, 2021.

SCHÖN, D. A. **The Reflective practitioner**. San Francisco: Basic Books, 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1987.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Orientações à rede pública de ensino para o registro das atividades pedagógicas não presenciais. **SEEDF**, Brasília: 2020a.

SEPULVEDA-ESCOBAR, P.; MORRISON, A. Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 587-607, 2020.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge Growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Towards a Pedagogy of Cases. In J. H. Shulman (Ed.), **Case Study Methods in Teacher Education**, p. 1-30. New York: Teachers College Press, 1992.

SILVA, J. H.; OLIVEIRA, E. C.; HATTORI, T. Y.; LEMOS, E. R. S.; TERÇAS-TRETTEL, A. C. P. Descrição de um cluster da COVID-19: o isolamento e a testagem em assintomáticos como estratégias de prevenção da disseminação local em Mato Grosso, 2020. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 29, n. 4, p. 1-9, 2020.

SILVA, L. L. S.; LIMA, A. F. R.; POLLI, D. A.; RAZIA, P. F. S.; PAVÃO, L. F. A.; CAVALCANTI, M. A. F. H.; TOSCANO, C. M. Medidas de distanciamento social para o enfrentamento da COVID-19 no Brasil: caracterização e análise epidemiológica por estado. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 9, p. 1-15, 2020.

SILVA, D. R. P.; WERNECK, A. O.; MALTA, D. C.; SOUZA JÚNIOR, P. R. B.; AZEVEDO, L. O.; BARROS, M. B. A.; SZWARCOWALD, C. L. Changes in the prevalence of physical inactivity and sedentary behavior during COVID-19 pandemic: a survey with 39,693 brazilian adults. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 3, p. 1-14, 2021.

SILVEIRA, J. P. **Estilo de vida em universitários do sul do brasil e a influência da pandemia da COVID-19**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SOUZA, R. V.; BERNARDES, M. B. J. Os professores regentes frente aos estágios supervisionados: contribuições e desafios deste profissional. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 7, n. 12, p.119-134, 2016.

SOUZA, D. C. **Condições emocionais de estudantes universitários: estresse, depressão, ansiedade, solidão e suporte social**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

SOUZA, E. M. 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, 2020.

SOUZA, E. M. F.; MARTINS, A. M. G. S. Estágio supervisionado nos cursos de licenciatura: pesquisa, extensão e docência. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 13, p. 143-156, 2012. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/711/597>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SOUZA, E. M. F. FERREIRA, L. G. A prática como componente curricular: (re)indagações para a formação docente. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 34, p. 195-210, Edição Especial, 2019. DOI <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i34.5505A>. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5505/4183>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SOUZA NETO, J. M.; COSTA, F. F.; BARBOSA, A. O.; PRAZERES FILHO, A.; SANTOS, E. V. O.; FARIAS JÚNIOR, J. C. Prática de atividade física, tempo de tela, estado nutricional e sono em adolescentes no nordeste do Brasil. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 39, p. 1-8, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Análise: Ensino a distância na Educação Básica Frente à pandemia da COVID-19. **Todos Pela Educação**, São Paulo, 2020.

UNESCO. Dados da UNESCO mostram que, em média, dois terços de um ano acadêmico foram perdidos em todo o mundo devido ao fechamento das escolas devido à COVID-19. **UNESCO**, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/dados-da-unesco-mostram-que-em-media-dois-tercos-um-ano-academico-foram-perdidos-em-todo-o>. Acesso em: 18 jun. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). O que esperar da retomada do calendário acadêmico da Universidade de Brasília?. UnB Notícias, 2020. Disponível em: <https://noticias.unb.br/67-ensino/4362-o-que-esperar-da-retomada-do-calendario-academico-da-universidade-de-brasil>. Acesso em: 30 jun. 2021.

_____. Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 0059/2020. Dispõe sobre o planejamento e a execução de atividades de ensino aprendizagem de forma não presencial e em caráter emergencial nos cursos de graduação e de pós-graduação da UnB durante a pandemia do COVID-19. Boletim de Atos Oficiais da UnB, 2020. Disponível em: <https://noticias.unb.br/images/Noticias/2020/Documentos/20200807ResolucaoCEPE592020.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

VASCONCELOS, S. D.; LIMA, K. E. C. O professor de Biologia em formação: reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, p. 323-340, 2010.

VELOSO, F. S.; WALESKO, A. M. H. Estágio Supervisionado Remoto de Línguas Estrangeiras em tempos de Pandemia: experiências e percepções na UFPR. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 35 - 57, 2020.

WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. **World Health Organization (WHO)**, 2020a. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 24 jun. 2021.

ZAJAC, D. R. Ensino remoto na Educação Básica e COVID-19: um agravo ao Direito à Educação e outros impasses. **Escola Preparatória da UFABC**, 2020. Disponível em: <https://proec.ufabc.edu.br/epufabc/ensino-remoto-na-educacao-basica/>. Acesso: 28 jul. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Este é um convite para participar da pesquisa intitulada “O estágio na construção da identidade profissional docente em tempos de pandemia”, que se configura como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de autoria de Joelson da Silva Xavier (Matrícula: 160152631) e Marcelo Alves da Silva Chaves Junior (Matrícula: 150164408), sob orientação da Prof. Dr. João Paulo Cunha de Menezes, do Núcleo de Educação Científica do IB/UnB.

Objetivo do TCC: Analisar as principais dificuldades vivenciadas pelos futuros professores do curso de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília (UnB), nos estágios obrigatórios em formato virtual e compreender como isso pode impactar na construção de sua identidade profissional docente.

Participação: resposta a um questionário (formulário Google) referente à análise de material audiovisual disponibilizado pelo autor (licenciando).

Risco: não haverá riscos para integridade física, mental ou moral.

Benefícios: as informações obtidas neste projeto serão utilizadas exclusivamente na produção de conhecimentos na área de Ensino de Ciências e Biologia.

Privacidade: as informações concedidas por meio do questionário serão utilizadas na pesquisa em questão, porém, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo(a) de qualquer forma será mantido em sigilo.

Se houver qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Joelson da Silva Xavier, celular: (61) 99400-0584, endereço eletrônico: 160152631@aluno.unb.br. Ou com Marcelo Alves da Silva Chaves Junior, celular: (61) 99630-6468, endereço eletrônico: 150164408@aluno.unb.br. Poderá também entrar em contato com o professor João Paulo Cunha de Menezes, orientador da pesquisa pelo Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas, campus Darcy Ribeiro, e-mail: joaopauloc@unb.br.

Ao assinalar sim, declaro ter sido devidamente informado(a) a respeito da pesquisa e aceito participar dela, voluntariamente

Sim Não

APÊNDICE B

Neste apêndice, consta o questionário aplicado aos estagiários, que contém questões discursivas, objetivas e uma em escala *likert*. Esse instrumento foi dividido em duas seções, a primeira tinha o intuito de coletar informações sobre o perfil dos participantes, e a segunda seção de conhecer as dificuldades que os professores em formação tiveram ao decorrer do estágio. Saliente-se ainda que o questionário foi disponibilizado aos participantes de forma online, através do Google Formulários.

Seção 1 - Perfil dos estudantes

Nome: _____

Idade:

- 17 a 20 anos
- 21 a 24 anos
- 25 a 28 anos
- 29 a 31 anos
- mais de 32 anos

Sexo:

- Masculino
- Feminino
- Sem declaração

Semestre de ingresso no curso de Ciências Biológicas na UnB: _____

Qual disciplina de estágio obrigatório você cursou em formato remoto?

- ESEC (Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências)
- ESEB (Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia)
- Ambos (ESEC e ESEB)

Semestre que cursou a disciplina ESEC ou ESEB em formato remoto: _____

Seção 2 - Desafios do estágio

1 - Durante o estágio em formato remoto...¹

- Eu desenvolvi ansiedade ou meu quadro se agravou.
- Me desestabilizei emocionalmente.
- Me senti inseguro.
- Tive problemas com a internet e equipamentos eletrônicos.
- Senti dificuldade em lecionar em plataformas digitais.
- Os alunos estavam desinteressados.
- Eu interagi pouco com os estudantes.
- Minha rotina domiciliar foi alterada.
- Eu tive que dividir minha atenção entre os afazeres domésticos e o preparo de aulas.

2 - Você quer citar outra dificuldade que vivenciou durante o estágio em formato remoto? Se sim, descreva abaixo.²

¹ Frase introdutória (enunciado) para todas as afirmações da escala *likert*, que foram avaliadas em: 1 = discordo totalmente, 2 = discordo parcialmente; 3 = indiferente; 4 = concordo parcialmente; e 5 = concordo totalmente.

² Questão discursiva para verificar se há outras dificuldades, que não foram elencadas na escala *likert*.