

Estágio Curricular Supervisionado: perspectivas e desafios de constituir-se educador em tempos de pandemia

Supervised Curricular Internship: perspectives and challenges of educator formation in times of a pandemic

Jaqueline Cantoni (159742@upf.br)

Universidade de Passo Fundo – UPF – Passo Fundo-RS

Eduarda Souza Rochembach (167625@upf.br)

Universidade de Passo Fundo – UPF – Passo Fundo-RS

Mayara Luza Chiapinoto (169001@upf.br)

Universidade de Passo Fundo – UPF – Passo Fundo-RS

Ademar Antonio Lauxen (adelauxen@upf.br)

Universidade de Passo Fundo – UPF – Passo Fundo-RS

Resumo: Entende-se que o processo de formação de professores exige um conjunto de ações que possibilitem a construção do conhecimento e de saberes relativos à docência, desenvolvendo habilidades, valores e atitudes que entrelaçam teoria e prática. Ao mesmo tempo, compreende-se que esse processo inclui, como um de seus importantes momentos, o desenvolvimento do estágio. Este estudo tem como principal objetivo demonstrar os impactos no planejamento e na execução do estágio em um curso de licenciatura em Química, em decorrência da pandemia de COVID-19. A análise se deu com base nos relatórios finais de nove acadêmicos-estagiários, cujo estágio estava planejado para ser desenvolvido de forma presencial na disciplina de Ciências. Em virtude da incidência da COVID-19, os estagiários vivenciaram a experiência atípica do estágio de forma remota/on-line. Logo, foi necessário o replanejamento das atividades que seriam desenvolvidas no âmbito escolar, adaptando a Situação de Estudo (SE) proposta para a organização dos conteúdos no estágio para o modo remoto. A leitura dos relatórios permitiu a definição das unidades de análise, valendo-se da Análise Textual Discursiva (ATD). A análise permite afirmar que o Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental, na disciplina de Ciências, mesmo tendo sido desenvolvido por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), foi satisfatório, pois os estagiários demonstraram que houve possibilidades de exercer a docência na dimensão crítico-reflexiva, mediando os conceitos científicos envolvidos na proposta de cada SE, percebendo os limites como desafios para melhorar a ação bem como condição para avançar na construção da identidade profissional.

Palavras-chave: Estágio Curricular. Situação de Estudo. Ensino remoto.

Abstract: It is understood that the teachers training process demands a set of actions that foster the construction of teaching-related knowledge and skills, developing

abilities, values and attitudes that interweave theory and practice. At the same time, the internship is one of its important moments. The main goal of this study is to demonstrate the impacts of the COVID-19 pandemic on the planning and development of internship in a Chemistry Licenciante course. The analysis was based on the final reports of nine students-trainees, whose internship was originally planned to be developed in-person in the Sciences course. Due to the incidence of COVID-19, the trainees experienced an atypical remote/online internship. Thus, it was necessary to replan the activities that would be developed within the school scope, adapting the Study Situation (SS) proposed for the organization of contents in the internship to a remote mode. The reading of the reports allowed the definition of units of analysis, based on the Discursive Textual Analysis (DTA). The analysis allows to claim that the Supervised Curricular Internship in the Sciences course for Elementary and Middle School was satisfactory, despite having been developed by means of Emergency Remote Teaching (ERT). The trainees demonstrated that there were possibilities to teach in the critical-reflexive dimension, mediating the scientific concepts involved in the proposal of each SS, and perceiving the limits as challenges to improve the action, as well as a condition to advance in the construction of the professional identity.

Keywords: Curricular Internship. Study Situation. Remote teaching.

1. INTRODUÇÃO

A docência se caracteriza como uma atividade complexa que desafia os envolvidos para se colocarem como sujeitos em processo de permanente aprendizagem, em que é requerido a disposição para a inovação, a indagação e a investigação sobre seu objeto de ação. Esses aspectos apontam para o que se constitui em um desafio ainda maior para as instituições que têm como objetivo formar professores, pois para desenvolver habilidades, valores e atitudes que norteiam a docência, os acadêmicos, futuros professores, necessitarão perceber-se como permanente aprendente e pesquisador da docência. Logo, as implicações para o campo da formação de professores, constituir-se um professor pesquisador (STENHOUSE, 1975) e um profissional reflexivo (SCHÖN, 1987) requer engajamento de docentes e estudantes, e uma proposta pedagógica de curso com forte entrelaçamento entre conteúdos educacionais e pedagógicos e os específicos da área do conhecimento, viabilizado pela indissociabilidade entre a teoria e a prática.

Desse modo, assevera-se que a instituição formadora proporcione, ao sujeito em processo inicial de formação, a construção de um corpo de conhecimentos que se entende como fundamentais; que esse tenha uma formação pedagógica sólida e não fragmentada, valorizando a indissociabilidade prática-teoria; que haja a compreensão

sobre os saberes docentes específicos e sua consolidação nas práticas educacionais e na constituição da identidade profissional; que se proporcione a prática docente no decorrer do desenvolvimento do curso, tendo esse processo o acompanhamento e a orientação permanente de profissionais experientes, entre outros aspectos.

Nesse processo de formação inicial do professor, entende-se como uma etapa importante o período de planejamento, desenvolvimento e avaliação do estágio, uma vez que esse

[...] visa estabelecer a necessária relação e articulação teoria e prática, pois proporciona a reflexão da *práxis* e o desenvolvimento de competências profissionais para a construção e ressignificação da identidade de ser educador. Desse modo, entende-se que o estágio constitui-se em um dos importantes momentos de construção de conhecimentos, por meio da integração do acadêmico com a realidade e o contexto escolar, em que ele poderá interagir com o seu futuro espaço de trabalho, desenvolvendo a perspectiva da ação-reflexão-ação (ELICKER et al., 2017, p. 822).

Ao mesmo tempo, aceita-se que, mesmo com todas as dificuldades que possam se apresentar para a formação de professores, sejam essas de ordem estruturais ou relacionadas às divergências teóricas, a formação do professor reflexivo tem o potencial de se transformar em um movimento contra-hegemônico, pois em muitos espaços ainda predomina a racionalidade técnica como teoria do currículo, em que se colocam as hierarquias dualistas entre universidade e escola, conhecimento e ação, teoria e prática.

Portanto, concordamos com Pesce e André (2012, p. 40) ao afirmarem que:

A formação inicial deve proporcionar ao professor conhecimentos para saber lidar com a complexidade da profissão [...]. É necessário que o professor saiba entender as transformações que ocorrem na sociedade a fim de que possa atuar com responsabilidade e com compromisso com a educação dos seus alunos.

Assim, tendo esses princípios como norteadores da formação docente, o curso de Química licenciatura da Universidade de Passo Fundo propõe, para execução dos estágios, que os acadêmicos-estagiários elaborem uma proposta (projeto), na qual conste a organização dos conteúdos/conceitos por meio de uma Situação de Estudo (SE) (MALDANER; ZANON, 2004), com o objetivo de romper com o ensino descontextualizado e dogmático, que ainda é, muitas vezes, encontrado nas escolas de educação básica. Essa organização curricular, proposta por Maldaner e Zanon (2004), considera o contexto social dos estudantes, facilitando, dessa forma, o diálogo e a

construção do conhecimento. Além disso, entende-se que o ensino de Ciências a partir de sucessivas SEs possibilita a constituição de cidadãos críticos e ativos na sociedade.

A proposta de estágio decorre de uma interação que se estabelece com a escola desde o início da formação, portanto, não é algo estanque e momentâneo. Assim, a escrita da proposta de estágio e sua organização por meio de uma SE já vinha sendo articulada anteriormente com as escolas nas quais seria desenvolvido o estágio, pois essa atividade requer compreensão e conhecimento do contexto no qual a SE será efetivada. Entretanto, no ano de 2020, o mundo se deparou com uma pandemia global, originada pelo novo *coronavírus* (SARS-CoV-2), causador da doença COVID-19. O novo cenário impôs o distanciamento social, tendo como uma das consequências o fechamento das escolas. Assim, a proposta de estágio precisou passar por inúmeras adaptações.

Desse modo, o presente texto visa apresentar o desenvolvimento do estágio na área de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental, em um curso de licenciatura em Química, no período que contempla o primeiro semestre de 2020. Considerando todos os desafios que o estágio por si já impõe, esse período foi agravado por esse novo contexto, em que foi requerido o distanciamento social e, por conseguinte, configurou-se a não possibilidade do desenvolvimento das aulas no espaço escolar de forma presencial.

Isso posto, destacamos que o presente trabalho relata as mudanças que foram necessárias, em decorrência da pandemia, para a execução do estágio bem como analisa os resultados obtidos em virtude das modificações e adaptações nos objetivos traçados no projeto de estágio, a partir da análise das manifestações dos estagiários presentes em seus relatórios (memoriais) de estágio, elaborados e apresentados ao final do período de estágio.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE: O ESTÁGIO COMO ETAPA DO PROCESSO

Já é consensual o reconhecimento da importância do Estágio Curricular Supervisionado na vida acadêmica e na formação para a docência. O estágio possibilita que o professor em formação inicial exerça a prática pedagógica, tenha a oportunidade

de sistematizar suas ações por meio de um processo reflexivo, tornando-se um sujeito investigativo. Como afirmam Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 173)

[...] a prática do professor como atividade docente cotidiana envolve a compreensão dos determinantes sociais mais amplos, bem como o conhecimento da organização do trabalho na escola. Esse conhecimento é fundamental para o futuro professor no processo de aprendizagem inicial na qual se desenvolve o estágio.

Assim, nesse contexto, percebe-se a importância de pensar o estágio com uma postura investigativa, na qual é possível produzir conhecimento de forma competente, crítica e criativa.

Além disso, o estágio constitui uma exigência legal, como previsto no Art. 13 e § 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior (BRASIL, 2015), a saber: “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”.

Nesse sentido, o curso de Química Licenciatura, cujo estágio é o objeto de análise neste trabalho, tem como intencionalidade proporcionar aos futuros docentes uma formação inicial que os constitua professores pesquisadores e profissionais reflexivos, pois entende-se que “[...] quando adquirem um maior conhecimento da complexa situação em que seu ensino se desenvolve, eles devem unir, em um amálgama, teoria e prática, experiência e reflexão, ação e pensamento” (IMBERNÓN, 2016, p. 199). Esse aspecto fica evidenciado no Projeto Pedagógico do Curso, no qual se lê: “Espaço para o desenvolvimento de projeto de pesquisa no ensino-aprendizagem de Ciências/Química, bem como no sentido da constituição do professor-pesquisador, capaz da ação-reflexão-ação e da busca de um novo olhar para a educação formal” (PPC-Química, 2016, p. 76).

Os acadêmicos são inseridos desde o primeiro semestre na análise e reflexão sobre a formação para a docência, por meio de disciplinas que problematizam, discutem, teorizam e investigam as práticas pedagógicas, as metodologias e as formas de inovação e comunicação em sala de aula, bem como, proporcionam a participação em projetos de extensão e pesquisa e atividades de observação das aulas em instituições de Educação Básica, o que possibilita que os universitários entrem em contato com a sala de aula e a

escola muito antes do período do Estágio Curricular Supervisionado, ou seja, desde o início da sua formação.

No conjunto das disciplinas de caráter didático-pedagógicas, especialmente as de Educação Química, se estabelecem constantes diálogos acerca dos pressupostos que contribuem para desconstruir a visão tradicional de ensino. Dentre esses, encontra-se a visão de currículo escolar, a qual requer uma reflexão acerca da concepção de mundo, de sociedade e de educação, implicando nas relações de poder, centro da ação educativa. Portanto, o curso fez uma opção para que a organização curricular se dê por meio de sucessivas SEs. Logo, para a execução do estágio, cada acadêmico precisou planejar e elaborar uma SE que englobasse a realidade da escola, de modo mais significativo a vivência dos estudantes e, posteriormente, a partir de tal proposta, planejar, executar e avaliar as aulas.

Porém, no contexto da pandemia em 2020, a Universidade de Passo Fundo (UPF) necessitou reformular a organização de todas as atividades acadêmicas. Para isso, por meio do *Ofício Circular* 11/2020/VRGrad (ofício emitido pela Vice-reitoria de Graduação), foram elencadas diferentes alternativas para que os cursos viabilizassem o desenvolvimento dos estágios, uma vez que os campos de estágios, as escolas, encontravam-se com suas atividades letivas suspensas. Entre as alternativas apresentadas estava a do estágio ser desenvolvido por meio de aulas simuladas para colegas e professores, em encontros *on-line* (síncronos). Em consonância ao disposto no ofício circular da vice-reitoria de graduação, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Química Licenciatura propôs aos acadêmicos a apresentação de quatro aulas, via sistema *on-line*, a partir da escolha aleatória feita pelos orientadores, dos planos de aulas elaborados a partir da proposta de SE, constituindo o que se passou a chamar de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Cabe aqui, compreender e diferenciar os termos Educação a Distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial. Para Behar (2020, p. 1), “[...] ‘remoto’ significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico”. Assim, esse ensino é considerado remoto pelo fato de que a comunidade escolar está impedida de frequentar o ambiente educacional, o que remete à necessidade de uma adaptação curricular alternativa, fazendo uso de recursos educacionais digitais e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). No ERE, as aulas ocorrem em momentos

síncronos, por meio de vídeoaulas e aula expositiva, fazendo uso do que chamamos *web conferência*. Há, também, outras atividades que se valem dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), o que caracteriza as atividades assíncronas. Nesse âmbito, a presença física do professor e do estudante no espaço da sala de aula presencial “[...] é substituída por uma presença digital numa aula online, o que se chama de presença social” (BEHAR, 2020, p. 1).

No entanto, a Educação a Distância (EaD) caracteriza-se como sendo uma modalidade educacional, de modo que, o processo de ensino e aprendizagem decorre de maneira individual, partindo das necessidades, preferências e interesses dos discentes, em seus tempos, conforme apontado pelo decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017), ao afirmar em seu Art. 1º que

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 3).

Portanto, diante das definições apresentadas consideramos que as quatro aulas apresentadas de forma mediada por meio de ambiente on-line, no decorrer do estágio, e que contemplaram atividades síncronas, havendo a interação entre os acadêmicos-estagiários e professores orientadores em tempo real, caracterizou-se como ERE.

Destaca-se que dessas aulas, três delas foram apresentadas para o orientador e seus demais orientandos e a quarta aula, a final, foi apresentada para toda a turma de estágio e todos os professores orientadores. Ao final de cada aula apresentada, o estagiário elaborava a memória de aula, estabelecendo o processo de reflexão crítica *na e sobre a* ação pedagógica, considerando que “um sujeito que permite olhar-se, é um professor reflexivo dotado de capacidade para lidar com situações incertas e imprevisíveis” (SARTORI; BRAGAGNOLO, 2008, p. 29). Entende-se que um “[...] momento fundamental na formação de professores é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2016, p. 40). Portanto, ao final de cada apresentação da aula havia o momento de debate, em que o estagiário estabelecia a sua autoavaliação bem como os demais colegas e orientador teciam considerações sobre o planejamento e execução da aula. Esse diálogo entre os pares é considerado fundamental para a constituição do

professor reflexivo. Por fim, depois de todas as aulas apresentadas foi escrito o relatório final em forma de memorial, avaliando a proporção que cada objetivo traçado no projeto foi atingindo. O relatório contou com a leitura crítica de dois colegas estagiários, além do orientador, e a apresentação em um seminário final para todos os orientadores e acadêmicos-estagiários.

3. METODOLOGIA

Para esse trabalho, foi realizada a leitura dos relatórios finais dos nove licenciandos-estagiários, do primeiro semestre de 2020. Com base nessas leituras, estabeleceu-se a Análise Textual Discursiva (ATD), a qual caracteriza-se como uma metodologia de análise de dados, para construir novos significados para os elementos existentes e encontrados nos documentos (MORAES; GALIAZZI, 2011). Assim, foi realizada a fragmentação dos textos por meio da leitura, visando à construção das unidades de significado e à elaboração das categorias, pois, conforme os princípios da ATD, a pesquisa deve ser significativa e buscar a desconstrução e a reconstrução do conhecimento científico e metodológico dos textos analisados. Como afirmam Moraes e Galiazzi (2011, p. 112), a ATD pode ser entendida como um “[...] processo de desconstrução, seguido de construção, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se, a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados”.

Desse modo, a partir da leitura dos relatórios, iniciou-se a desconstrução dos enunciados e, sequencialmente, o processo de unitarização dos dados, em que se buscou, nos fragmentos, as semelhanças, e, nesse movimento convergente, o sentido traçado foi de agrupar tais enunciados em categorias. Assim, as categorias que emergiram foram: os **limites** e as **possibilidades** para o desenvolvimento do estágio na forma remota e o processo **reflexivo** em decorrência da ação docente em tempos de pandemia.

Isso posto, passou-se para a escrita, que também é processo reconstrutivo, pois como afirmam Moraes, Galiazzi e Ramos (2013, p. 873)

Na produção escrita os novos entendimentos vão sendo expressos ao mesmo tempo em que vão emergindo a partir de um envolvimento intenso e pesquisa no tema. O texto final surge a partir de movimentos recursivos de

376

Recebido em: 18/01/2021

Aceito em: 24/02/2021

categorização e de expressão das novas compreensões, sempre em interlocução com teóricos e com a realidade empírica, visando à obtenção de argumentos válidos e aceitos em comunidades de especialistas nos temas tratados. No mesmo movimento o autor se insere numa reconstrução coletiva de discursos sociais que expressam modos de entendimento da realidade dos grupos em que está inserido.

O código criado para a identificação dos participantes seguiu o critério em que se adotou a letra **E**, indicativo de **Estagiário**, seguido de uma numeração feita de forma aleatória, apenas com a intenção de diferenciar os sujeitos ao longo do texto. No trabalho, são apresentados excertos, retirados dos textos dos participantes, os quais são de interesse e relevância para a compreensão do tema.

4. ANÁLISE DO PROCESSO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ESTÁGIO CURRICULAR COMO ETAPA DE FORMAÇÃO

O momento do estágio não pode se caracterizar como a prática destituída de teoria, sendo um fazer que tem por base apenas a prática. Desse modo, é necessário conceber o estágio como momento de reflexão sobre o contexto e a realidade escolar, em que seja possível inserir “[...] a pesquisa como uma forma de ajudar o professor a entender o que faz, por que faz e a descobrir novas formas de fazer à luz da teoria ou a produzir conhecimento, teorizando a prática [...]” (PESCE; ANDRÉ, 2012, p. 48).

Assim sendo, com base no que foi levantado na leitura dos relatórios (memoriais) dos estagiários, pode-se afirmar que o estágio possibilitou o desenvolvimento de habilidades que contribuíram de maneira significativa para o constituir-se educador, estando o processo reflexivo presente. Entretanto, alguns **limites** impostos pelo cenário educacional atual, em decorrência da pandemia mundial causada pela COVID-19, impediram que objetivos traçados nos projetos de estágio pudessem ser atingidos em sua plenitude. **E5** apontou como um limitador o fato de não

[...] exercer a prática docente e vivenciar o contexto escolar, em que se buscava contribuir ativamente no processo de ensino-aprendizagem dos educandos na área de Ciências da Natureza, estimulando-os a participarem de forma ativa e crítica no decorrer das aulas, bem como, fazer uso da linguagem científica para construir com os discentes a compreensão de que os saberes da ciência estão em constante transformação.

É possível perceber, na afirmação de **E5**, o destaque para o fator limitante do não exercício da docência na escola, ao passo que isso gerou uma certa frustração, pois não foi possível a interação com os estudantes da escola, uma vez que havia traçado objetivos em seu projeto que consideravam esse contexto. Depreende-se da afirmação de **E5** que o processo de ensino-aprendizagem proposto previa contextualizar os conteúdos, ligando o ensino desses aos acontecimentos do cotidiano e às vivências dos estudantes, possibilitando que esses aprendizes percebessem a importância socioeconômica da disciplina Ciências, numa sociedade cada vez mais globalizada e tecnológica.

Nesse sentido, trazemos o que, segundo Wartha, Silva e Bejarano (2013), caracteriza um ensino que considera os conhecimentos do cotidiano para a aprendizagem dos conceitos da Ciências.

O termo cotidiano há alguns anos vem se caracterizando por ser um recurso com vistas a relacionar situações corriqueiras ligadas ao dia a dia das pessoas com conhecimentos científicos, ou seja, um ensino de conteúdos relacionados a fenômenos que ocorrem na vida diária dos indivíduos com vistas à aprendizagem de conceitos (WARTHA; SILVA; BEJARANO, 2013, p. 84).

Já em relação a contextualizar, Wartha, Silva e Bejarano (2013) afirmam que esse termo passou a ser usado a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1999, e que é apresentado “[...] como recurso por meio do qual se busca dar um novo significado ao conhecimento escolar, possibilitando ao aluno uma aprendizagem mais significativa” (WARTHA; SILVA; BEJARANO, 2013, p. 86).

Nesse sentido, os autores advertem para o cuidado de não supor que a simples exemplificação de situações do cotidiano entremeio a apresentação de conceitos da Ciências possam ser considerados processos de ensino e aprendizagem que partem do cotidiano ou que contextualizam os conteúdos e, portanto, dão novo significado ao conhecimento escolar. Muitas vezes, como já advertiu Lutfi (1988, 1992), autores de livros didáticos e professores se valem de um discurso de que promovem uma educação emancipatória, numa perspectiva crítica, a fim de formar cidadãos letrados cientificamente, mas apenas “douraram a pílula”, ou seja, utilizam-se da contextualização acrítica dos conceitos científicos por meio do uso de exemplos de situações cotidianas, sem desenvolver os conhecimentos escolares como processos transformadores das compreensões e, por conseguinte, das ações dos sujeitos na vida

cotidiana. Para não cair nessa “armadilha” uma possibilidade é organizar o currículo por meio de uma abordagem temática, como é o caso das Situações de Estudo (MALDANER; ZANON, 2004). Essa organização curricular foi a norteadora da construção das aulas no estágio.

Além disso, **E5** faz referência ao uso da linguagem científica e à participação crítica dos estudantes no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Isso vai na direção do que propõe Chassot (2003) ao afirmar que o ensino de Ciências precisa desenvolver, cada vez mais, um processo de alfabetização científica. Para tanto, o autor destaca que

A nossa responsabilidade maior no ensinar Ciências é procurar que nossos alunos e alunas se transformem, com o ensino que fazemos, em homens e mulheres mais críticos. Sonhamos que, com o nosso fazer Educação, os estudantes possam tornar-se agentes de transformação – para melhor – do mundo em que vivemos (CHASSOT, 2003, p. 31).

Outro aspecto apontado como **limitante** pelos estagiários foi ter que adaptar o planejamento das aulas para um ambiente virtual, especialmente por esse não permitir um contato próximo com os diferentes sujeitos do processo bem como ser **limitante** na medida que, na concepção curricular que embasa o estágio (Situação de Estudo), a seleção dos conteúdos escolares parte de temas/temáticas identificadas na vivência dos estudantes (DELIZOICOV, 2008) e, desse modo, como foram aulas simuladas para os colegas estagiários, as interações não tinham o mesmo aporte de diálogos daqueles previstos com os estudantes da escola, os interlocutores esperados e desejados pelos estagiários no exercício da docência.

Porém, há aqueles que entendem que foi possível superar as adversidades, pois foram desafiados a inserir em suas aulas remotas ferramentas tecnológicas (*softwares*) e atividades experimentais para um ambiente on-line. **E4**, **E5** e **E6** enxergaram as **possibilidades** para desenvolver o ensinar e o aprender rompendo com uma visão simplista desse processo. Vejamos:

E4: [...] a necessidade de romper com a educação tradicional, na qual ocorre uma abordagem linear dos conhecimentos. A construção de saberes docentes capazes de instrumentalizar o professor para mediar os conceitos de forma adequada em sala de aula foi significado e, durante o estágio supervisionado, essas construções de diferentes formas e práticas de ensino, foram levadas em consideração.

E5: foi possível atingir os objetivos específicos de romper a forma linear e fragmentada de abordagem dos conteúdos nas aulas de Ciências da Natureza, propor atividades experimentais com caráter investigativo, desconstruindo visões simplistas de seu uso, em que se utilizou materiais disponíveis e alternativos.

E6: embora de maneira simulada [...] perceber a importância da [...] investigação nas aulas de ciências, pois a experimentação não pode ser realizada de forma roteirista, ou seja, o estudante seguir passo a passo um roteiro pré-elaborado, mas de uma maneira investigativa proporcionando um desenvolvimento aplicado dos seus conhecimentos.

Nos excertos apresentados, é possível perceber que, mesmo diante do momento vivido, especialmente pelo distanciamento social em decorrência da pandemia da COVID-19, os estagiários conseguiram avançar e aplicar as suas propostas de forma adequada, considerando todo o processo de formação vivenciado ao longo do curso. É também possível perceber por meio das afirmações, especialmente de **E5** e **E6**, que eles entendem a experimentação na direção daquilo que Gondim e Mól (2007) reiteram sobre o papel investigativo dessa atividade. Gondim e Mól (2007) afirmam que ao explorar os fenômenos, por meio das atividades experimentais, fazendo a abordagem fenomenológica, é possível entrelaçar esse aspecto com os níveis teórico e representacional das Ciências. Ao mesmo tempo, os autores apontam que “as atividades experimentais podem também estar mais apoiadas no conhecimento e aquisição de conteúdos procedimentais [...]” (GONDIM; MÓL, 2007, p. 5).

Infelizmente, o que se observa é que o papel investigativo que se requer da experimentação ainda permanece distante da realidade escolar, contudo, sabe-se que

A elaboração do conhecimento científico apresenta-se dependente de uma abordagem experimental, não tanto pelos temas de seu objeto de estudo, os fenômenos naturais, mas fundamentalmente porque a organização desse conhecimento ocorre preferencialmente nos entremeios da investigação (GIORDAN, 1999, p. 44).

Assim, defendemos que a experimentação deve ter um caráter investigativo, como foi apontado pelos estagiários, com o estudante exercendo um papel interativo no processo, pois, como afirmam Gondim e Mól (2007, p. 4)

A experimentação investigativa favorece [...] o surgimento de discussões dialógicas entre estudantes e entre esses e o professor. Cabe ao professor a mediação pela linguagem científica, já que a observação do fenômeno por si só não é capaz de trazer à tona os conceitos químicos que permitem interpretar o fenômeno ocorrido.

Outra dimensão analisada pelos estagiários em seus relatórios diz respeito ao quanto as aulas mediadas de modo remoto configuram-se como possibilidades de **reflexão** crítica e constante em que os conceitos/conteúdos abordados, as metodologias propostas e a linguagem utilizada, dentre outros aspectos, foram analisadas pelos pares (colegas estagiários e orientadores) em todas as aulas desenvolvidas bem como foram solicitadas a autoavaliação e a escrita da memória reflexiva após as aulas ministradas. **E7** afirmou: “destaca-se que esse [estágio] proporcionou momentos de reflexão e aprendizado, os quais contribuiram para a formação”. **E1** também considerou esse aspecto como relevante afirmando que

[...] apesar de o estágio dar-se de forma remota e de não ter o contato com a escola, por outro lado, tiveram-se outras visões dos colegas e do orientador durante e após as aulas virtuais, adquirindo-se o compromisso da docência a partir da (re)invenção e adaptação da práxis.

Portanto, o que se pode coligir é que os estagiários, diante desse novo contexto em que o estágio se desenvolveu, compreenderam-no como um momento de readaptação, propício para a reflexão, favorecendo a construção da sua identidade profissional, pois sabe-se que “[...] a trajetória profissional de cada docente não é linear. Ela é feita de rupturas e continuidades, alegrias e frustrações, desalentos e motivações, que vão constituindo a sua identidade profissional” (LAUXEN; DEL PINO, 2018, p. 409). Corroborando essa compreensão, o acadêmico-estagiário **E9** afirmou que “[...] o contexto que atualmente nos encontramos, por mais desafiador que possa ter sido, possibilitou a construção de novos conhecimentos, o que poderá auxiliar no Estágio que será realizado no Ensino Médio, bem como para a futura atuação como educadora [...]”.

Ainda, **E8** indicou que o estágio contribuiu para a **reflexão** na perspectiva de o professor reinventar sua prática pedagógica, de acordo com as possibilidades do momento, de maneira que “[...] situações como essa podem ocorrer futuramente, em que o estagiário estará exercendo a futura profissão, requerendo do mesmo (re)planejamento de suas aulas e adaptações [...]”.

Sabe-se que as mudanças no atual panorama educativo e a proposição de um ensino de Ciências de melhor qualidade passa por um conjunto de medidas, muitas das quais são de responsabilidade da coletividade, porém, outras dependem da autonomia e do protagonismo do professor, especialmente na direção de uma organização curricular

que viabilize um processo de ensino que torne a aprendizagem mais significativa. Nessa perspectiva, foi proposto que, no desenvolvimento do estágio, os conteúdos fossem estruturados por meio de Situações de Estudo (SE), pois entende-se que essa forma de organização do currículo tem apresentado tanto a possibilidade para o professor exercer a sua autonomia e seu protagonismo, quanto a possibilidade para o estudante, como sujeito aprendente, de desenvolver a autonomia. A SE visa romper com uma compreensão simplista de currículo, em que, muitas vezes, o professor se preocupa em seguir o sumário do livro didático. O que se deseja com essa forma de organização curricular é avançar para um currículo que considere a vivência dos estudantes na proposição das atividades de ensino e aprendizagem.

E1 afirmou que a proposição da Situação de Estudo para desenvolver o seu estágio foi pautada no sentido de

[...] superar o modo descontextualizado, fragmentado e centrado na memorização de conceitos para alcançar um ensino que proporcione a interligação de conceitos científicos com os do cotidiano e permita maior desenvolvimento intelectual e novas consciências aos sujeitos aprendentes.

Maldaner e Zanon (2004) destacam que a SE deve ser conceitualmente rica, identificada nos contextos de vivência cotidiana dos estudantes fora da escola, sobre a qual eles têm o que dizer e em cujo contexto eles sejam capazes de produzir novos saberes, expressando-lhes significados e defendendo seus pontos de vista com argumentos válidos.

Portanto, mesmo com os **limites** impostos por uma situação de pandemia, o que exigiu readequação e mudanças, os estudantes-estagiários vislumbraram **possibilidades** para avançar no processo de formação docente, especialmente pelo exercício da pesquisa e da **reflexão** *na, sobre e após* a ação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Curricular Supervisionado em Ciências se constituiu como uma oportunidade de reflexão e, também, de replanejamento das atividades, devido à busca, por parte dos estagiários, por ferramentas, metodologias e organizações para mediar as aulas remotas. O objetivo de todos era proporcionar a compreensão significativa dos conceitos por parte dos estudantes e desenvolver a prática da docência, entendendo essa

como espaço de ação e investigação. Com base na análise realizada nos relatórios dos nove estagiários, é possível apontar que houve dificuldades na realização do estágio, especialmente por esse ter sido de forma remota, porém, depreende-se que os docentes-estagiários se adequaram à nova realidade, (re)planejaram suas aulas e buscaram novos recursos metodológicos e didáticos para a ação docente. Entendemos que “a escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e a aprendizagem [...] inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico [...] tendo como foco a aprendizagem do estudante” (BRASIL, 2013, p. 22). Portanto, pode-se inferir que esse foi um aspecto, dentre outros, que transcende do que os estagiários registraram em seus relatórios.

Apesar de todas as adaptações que o estágio sofreu devido à atual situação da pandemia, causada pela COVID-19, é possível dizer que os estagiários conseguiram avaliar positivamente o processo vivenciado, pois demonstraram em seus relatórios a perspectiva da ação-reflexão-ação, destacando que esse momento, mesmo se constituindo como desafio inesperado, potencializou o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, permitindo ao acadêmico, futuro educador, a capacidade de reflexão sobre a sua prática, na dimensão do que se considera o professor reflexivo, o qual é dotado de capacidades para mediar situações imprevisíveis e incertas (SARTORI; BRAGAGNOLO, 2008).

Ao mesmo tempo, percebe-se a preocupação, por parte dos estagiários, em estabelecer a indissociabilidade teoria-prática, evidenciada em toda a execução do estágio, uma vez que se buscou a ruptura do ensino tradicional, fragmentado e linear de Ciências, por meio da proposição da organização com base em uma SE. Também, é possível evidenciar que os estagiários-docentes no seu processo de formação inicial, por meio do desenvolvimento do estágio, construíram/reconstruíram os conhecimentos científicos de forma gradual e significativa mesmo com as aulas sendo de forma remota.

6. REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. *Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 6 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. *Decreto* nº 9.057/2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jan. 2021.

CHASSOT, A. I. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

DELIZOICOV, D. La Educación en Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.1, n.2, p.37-62, jul. 2008.

ELICKER, B. J. R.; SOUZA, G. G.; DALBOSCO, R.; CARVALHO, P. V.; LAUXEN, A.A. Estágio Supervisionado em Ciências: Reflexões da ação docente. In: Encontro de Debates sobre o Ensino de Química, 37, 2017, Rio Grande. *Anais...* Rio Grande: FURG, 2017. p. 822-830.

FRANCO, M. A. S; Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, v. 41, nº. 3, p. 601-314, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>>. Acesso em: 21 de agosto de 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GHEDIN, E., OLIVEIRA, E. S. de, ALMEIDA, W. A. de. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de ciências. *Revista Química Nova na Escola*, n. 10, 1999. p. 43-49

GONDIM, M. S. da C.; MÓL, G. de S. Experimentos investigativos em laboratório de química fundamental. In: *Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

IMBERNÓN, F. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, 2016

LAUXEN, A. A.; DEL PINO, J. C. O professor universitário em processo de formação continuada: uma análise da docência no cotidiano da ação. *Revista Linhas*, Florianópolis/SC, v. 19, n. 40, maio/ago. 2018, p. 394- 413.

LUTFI, M. *Cotidiano e educação em química: os aditivos em alimentos como proposta para o ensino de química para o 2º grau*. Ijuí: Unijuí, 1988.

LUTFI, M. *Os ferrados e os cromados: produção social e apropriação privada do conhecimento químico*. Ijuí: Unijuí, 1992.

MALDANER, O. A.; ZANON, L. B. Situação de estudo: uma organização do ensino que extrapola a formação disciplinar em ciências. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. (Org.). *Educação em ciências: produção de currículo e formação de professores*. Ijuí: Ed. Unijui, 2004.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2011.

MORAES, R; GALIAZZI, M. do C; RAMOS, M. G. Aprendentes do Aprender: um exercício de análise textual discursiva. *Indagatio Didactica*, v. 5, n. 2, p. 868-884, outubro 2013.

PESCE, M. K. de; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. In: *Formação Docente*. v. 4, n.07, Belo Horizonte, jul/dez 2012, p. 39-50.

PPC (Projeto Pedagógico de Curso). *Curso de Química Licenciatura*. Universidade de Passo Fundo, 2016.

SARTORI, J.; BRAGAGNOLO, A. O Estágio: desafios da práxis docente. In: SARTORI, J.; BONA, C. S.; GUEDES, M. S. (Org.). *Estágios nas Licenciaturas: Desafios do Constituir-se Professor*. Passo Fundo: UPF Editora, 2008. p. 117-168.

SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. Washington, DC.: American Educational Research Association. 1987.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.

WARTHA, E. J., SILVA, E. L. da, BEJARANO, N. R. R. Cotidiano e contextualização no ensino de Química. *Revista Química Nova na Escola*. v. 35, n. 2, p. 84-91, maio 2013.