

**Os Impactos da Pandemia no Campo do Estágio Supervisionado  
do/no Curso de Licenciatura em Química da UFGD**

**Loan Sumini Ferreira**

**DOURADOS  
2024**

**Loan Sumini Ferreira**

**Os Impactos da Pandemia no Campo do Estágio Supervisionado  
do/no Curso de Licenciatura em Química da UFGD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana Marques de Oliveira.

**Dourados  
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

F382i Ferreira, Loan Sumini

Os Impactos da Pandemia no Campo do Estágio Supervisionado do/no Curso de Licenciatura em Química da UFGD [recurso eletrônico] / Loan Sumini Ferreira. -- 2024.  
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Adriana Marques de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:  
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Formação de professores/as. 2. Covid-19. 3. Grupo Focal. 4. Análise Textual Discursiva. I. Oliveira, Adriana Marques De. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR LOAN SUMINI FERREIRA, ALUNO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO "ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA".

Aos vinte e sete dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e quatro, às treze horas e trinta minutos, em sessão pública, realizou-se na Universidade Federal da Grande Dourados, a Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada **"Os Impactos Da Pandemia No Campo Do Estágio Supervisionado do/no Curso de Licenciatura em Química Da UFGD"**, apresentada pelo mestrando Loan Sumini Ferreira, do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, à Banca Examinadora constituída pelos membros: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Marques de Oliveira/UFGD (presidente/orientadora), Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vivian dos Santos Calixto/UFGD (membro titular interno), Prof. Dr. Wallace Alves Cabral/UFSJ (membro titular externo). Iniciados os trabalhos, a presidência deu a conhecer ao candidato e aos integrantes da banca as normas a serem observadas na apresentação da Dissertação. Após o candidato ter apresentado a sua Dissertação, os componentes da Banca Examinadora fizeram suas arguições. Terminada a Defesa, a Banca Examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, tendo sido o candidato considerado aprovado. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Dourados/MS, 27 de junho de 2024.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ADRIANA MARQUES DE OLIVEIRA  
Data: 02/07/2024 14:35:50-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Marques de Oliveira  
Presidente/orientadora

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** VIVIAN DOS SANTOS CALIXTO  
Data: 01/07/2024 18:37:35-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vivian dos Santos Calixto  
Membro Titular Interno

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** WALLACE ALVES CABRAL  
Data: 01/07/2024 10:43:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Wallace Alves Cabral  
Membro Titular Externo

(PARA USO EXCLUSIVO DA PROPP)

Dedico este trabalho a minha maior inspiração nestes últimos anos: minha orientadora. Graças a ela, consegui chegar aonde estou. Minha aprovação será apenas mais uma etapa desta caminhada de experiências potentes e formativas. Também dedico a finalização de minha pesquisa a toda minha família, especialmente a meus pais e meus irmãos. Igualmente, dedico este trabalho a meus amigos e amigas por todo o suporte, amizade, conquistas, trocas de experiências, esclarecimento de dúvidas e incentivo em todas as vezes que eu não acreditava que seria possível seguir em frente no caminho.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiro, agradeço imensamente a Deus por me proporcionar tudo de melhor em minha vida e por ter colocado pessoas em meu caminho com as quais sei que posso contar sempre, a citar: meus amigos/irmãos do Movimento Paz e Bem (MPB). Recebo muita força e perseverança de cada pessoa que participa desse projeto. Ainda agradeço imensamente ao Frei Rogério Viterbo, que me acompanhou todos esses anos nesta caminhada, dando muitos conselhos e me fazendo acreditar num futuro brilhante e possível.

A meus amigos e amigas, que sempre me motivaram a continuar nesta caminhada e me deram todo o apoio e forças para que eu concluísse mais esta etapa em minha vida; sem vocês, nada disso se concretizaria. Agradeço muito também aos amigos/as parceiros/as que a faculdade me deu durante estes anos, foram muitas conquistas, alegrias vividas, perdas dolorosas, conselhos e, principalmente, muito respeito e companheirismo.

A minha família, que, de alguma maneira, sei que torceu por mim e me ajudou em tudo o que eu precisei, agradeço muito por poder compartilhar mais esta conquista com vocês, Heleno, Vera Lúcia, Leandro e Lucas.

A minha orientadora, que também é atleta, amiga e professora, Adriana, que Deus colocou em meu caminho. Foram anos de muitos aprendizados, de muitas risadas, muito estudo e companheirismo, viagens, conselhos e, principalmente, da melhor interação professor-aluno que pude ter, com você aprendi a ser mais forte, acreditar em mim mesmo, além de ter diversos aprendizados sobre o Estágio. Sei que posso contar sempre contigo, você é umas das principais pessoas que fez com que este sonho se realizasse. Obrigado, principalmente, por toda a paciência que teve comigo e por aguentar minhas ansiedades, às vezes, demasiadamente loucas!

A minha segunda “orientadora” Professora Vivian, que me acolheu e me ajudou nos momentos em que precisei, com suas palavras humanizadoras e singelas. Gratidão pelos conselhos, pelos abraços em meio a este turbilhão de emoções, e pela presença constante nos momentos importantes de minha vida acadêmica.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Horizontes Compreensivos na Educação em Ciências e Química (GEPHCECQ) por todas as discussões e formações nestes anos de estudo.

Aos professores/as da banca, à Professora Vivian dos Santos Calixto e ao

Professor Wallace Alves Cabral pelas contribuições a esta pesquisa nos âmbitos da qualificação e da defesa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECMat) da Universidade Federal da Grande Dourados, que me proporcionou potentes discussões com formações, a citar o Estágio Supervisionado durante uma pandemia.

E à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro e pela oportunidade de investigar temáticas correlatas a esta dissertação. Em meio a este turbilhão de sentimentos e formações, vislumbrei outros olhares acerca do componente de Estágio Supervisionado, valorizando a *práxis* docente, e segui valorizando e defendendo nossa profissão docente.

Obrigado a todos e todas que contribuíram de alguma forma para minha formação. Que Deus abençoe vocês!

## RESUMO

Esta pesquisa investiga os componentes curriculares de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no contexto da Covid-19. Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é compreender os impactos da pandemia na formação inicial dos/as estagiários/as do Curso de Licenciatura em Química da UFGD, matriculados/as no componente curricular de Estágio Supervisionado (ES) IV no segundo semestre de 2022. Inicialmente, fez-se uma revisão do tipo de Estado da Arte para compreender os impactos ocasionados pela pandemia no ES na área do Ensino de Ciências. Também mapeou-se os documentos publicizados pela UFGD durante o período pandêmico dos anos de 2020 a 2021. Esta pesquisa se caracterizou como qualitativa. Utilizou-se o Grupo Focal (GF) como um instrumento de constituição de material empírico e a Análise Textual Discursiva (ATD) como uma metodologia de análise, a fim de compreender os fenômenos emergidos nas/das análises. Nesta imersão nas análises, emergiram 13 categorias iniciais, 4 intermediárias e 1 final. A partir dessa categorização, chegou-se a um metatexto, intitulado *Horizontes Compreensivos acerca da Formação Inicial de Professores/as: vivências e dificuldades na pandemia e a volta para o ensino presencial*. Diante do cenário pandêmico vivenciado, compreendeu-se que os impactos fulcrais ocasionados no campo do Estágio na UFGD foram: falta de estrutura, difícil acesso à internet e defasagem na formação inicial dos/as estagiários/as. As compreensões emergidas também indicaram que a interação entre estagiários/as, estudantes da escola e professores/as de Química praticamente não ocorreram, resultando num déficit formativo. Além disso, a transição para o ensino remoto evidenciou/escancarou desigualdades socioeconômicas, exacerbando os desafios enfrentados pelos/as estagiários/as. Outro resultado relevante foi a identificação de estratégias adaptativas adotadas pelos/as estagiários/as e professores/as para mitigar os impactos negativos, como o uso de plataformas digitais para ensino e comunicação, a flexibilização de prazos e a implementação de atividades pedagógicas alternativas. Essas estratégias, embora paliativas, mostraram a capacidade de resiliência. Este estudo contribuiu para a compreensão dos desafios pandêmicos enfrentados na formação inicial de professores/as, mais especificamente no que tange ao componente curricular de Estágio Supervisionado, e ofereceu possibilidades para mitigar impactos de eventuais crises futuras.

**Palavras-chave:** Formação de professores/as. Covid-19. Grupo Focal. Análise Textual Discursiva.



## Abstract

Teacher training has been changing over time, and with the emergence of the COVID-19 virus, many ephemeral changes have occurred in society, such as isolation and social distancing. In this scenario, the educational space, both in Basic Education and Higher Education, has been affected. In this context, the Supervised Internship curricular components of the Chemistry Degree Course at the Federal University of Grande Dourados (UFGD) were investigated in this research. Therefore, the general objective of this study was to understand the impacts of the pandemic on the initial training of interns in the Chemistry Degree Course at UFGD, enrolled in the Supervised Internship IV curricular component in the second semester of 2022. To delve into the presented problem, initially, a State of the Art review was conducted to understand the impacts of the pandemic on Supervised Internships (SI) in the field of Science Education. We also aimed to map the documents published by UFGD during the pandemic period from 2020 to 2021. This research is characterized as qualitative. The Focus Group (FG) was used as an instrument for constituting empirical material, and Discursive Textual Analysis (DTA) was employed as an analysis methodology to understand the phenomena emerging from the analyses. In this immersion movement in the analyses, thirteen initial categories, four intermediate categories, and two final categories emerged. From this categorization process, we arrived at a metatext entitled: **"Comprehensive Horizons on Initial Teacher Training: experiences and difficulties during the pandemic and the return to face-to-face teaching."** In light of the pandemic scenario experienced, we understand that the crucial impacts on the Internship field at UFGD were: lack of structure, difficult access to the internet, and gaps in the initial training of interns. Many interns reported difficulties in carrying out practical activities and interacting with their supervisors and colleagues, which negatively affected their professional preparation. Additionally, the transition to remote teaching highlighted socioeconomic inequalities, exacerbating the challenges faced by interns. Another relevant result was the identification of adaptive strategies adopted by interns and teachers to mitigate the negative impacts, such as using digital platforms for teaching and communication, flexible deadlines, and implementing alternative pedagogical activities. These strategies, although palliative, demonstrated the resilience and innovation capacity of those involved in the educational process. This study contributes to understanding the challenges faced in teacher training during the pandemic and offers insights on how to mitigate such impacts in the future, reinforcing the importance of adaptation and resilience in the educational field.

**Keywords:** Focus Group; COVID-19; Discursive Textual Analysis; Teacher training.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1: Total de Publicações encontradas.....                              | 28 |
| Quadro 2: Publicações selecionadas, entre os anos de 2019 a 2023.....        | 29 |
| Quadro 3: Modelo do Relatório Técnico.....                                   | 43 |
| Quadro 4: Orientações para Plano de Ensino Acadêmico Emergencial (PEAE)..... | 43 |
| Quadro 5: Metas e Ações do Projeto Capes-Impactos da Pandemia. ....          | 48 |
| Quadro 6: Protocolo – Grupo Focal.....                                       | 50 |
| Quadro 7: Caminho nas/das análises. ....                                     | 56 |
| Quadro 8: Categorias emergidas nas/das análises.....                         | 58 |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 01: Espectro temporal da Pandemia. ....                                   | 49 |
| Figura 02: Ciclo da análise textual discursiva.....                              | 56 |
| Figura 03: Gráfico sobre evasão do Curso de Licenciatura em Química da UFGD..... | 71 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APC - Atividade Pedagógica Complementar

ATD - Análise Textual Discursiva

COES - Comissão de Estágio Supervisionado

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ES - Estágio Supervisionado

ERE - Ensino Remoto Emergencial

GF - Grupo Focal

IC - Iniciação Científica

IES - Instituições de Ensino Superior

LEDUC - Licenciatura em Educação do Campo

MS - Mato Grosso do Sul

OMS - Organização Mundial da Saúde

PIBID - Programa de Iniciação à Docência

PRP - Programa Residência Pedagógica

PRA - Plano de Recomposição da Aprendizagem

RAE - Regime Acadêmico Emergencial

RAEMF - Regime Acadêmico Emergencial por Modalidades e Fases

RA - Recomposição da Aprendizagem

SED - Secretaria de Estado de Educação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TDICS - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UFGRD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFPR - Universidade Federal do Paraná

## Sumário

|                                                                                                                                                               |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>O prelúdio de um licenciando, professor, pesquisador: inevitavelmente, inacabado..</b>                                                                     | <b>14</b> |
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                                    | <b>19</b> |
| <b>2. A PANDEMIA E OS IMPACTOS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: uma revisão bibliográfica do tipo Estado da Arte no Ensino de Ciências .....</b>                 | <b>25</b> |
| 2.1 ESTADO DA ARTE: a pandemia e o Estágio Supervisionado.....                                                                                                | 26        |
| 2.2 DESCRIÇÃO DOS TRABALHOS ENCONTRADOS: os impactos ocasionados pela pandemia no Estágio Supervisionado.....                                                 | 30        |
| 2.3 EM SÍNTESE: como fica/ficou o Estágio na pandemia? .....                                                                                                  | 37        |
| <b>3. NORMATIVAS PUBLICIZADAS ACERCA DOS ESTÁGIOS NA UFGD NO PERÍODO PANDÊMICO.....</b>                                                                       | <b>41</b> |
| <b>4. PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>                                                                                                                         | <b>46</b> |
| 4.1 Abordagem da Pesquisa .....                                                                                                                               | 47        |
| 4.2 Contextos da Pesquisa .....                                                                                                                               | 47        |
| 4.3 Análise Textual Discursiva .....                                                                                                                          | 53        |
| 4.4 Procedimento de Análise via ATD: preparação do material empírico .....                                                                                    | 56        |
| <b>5. HORIZONTES COMPREENSIVOS ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS: vivências e dificuldades na pandemia e a volta para o ensino presencial.....</b> | <b>60</b> |
| <b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: Quais os achados da pesquisa? .....</b>                                                                                           | <b>76</b> |
| <b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                                                                                                     | <b>80</b> |

## **O PRELÚDIO DE UM LICENCIANDO, PROFESSOR, PESQUISADOR: INEVITAVELMENTE, INACABADO**

A vida contemplativa pressupõe uma pedagogia específica do ver. No crepúsculo dos ídolos, Nietzsche formula três tarefas, em vista das quais a gente precisa de educadores. Devemos aprender a ler, devemos aprender a pensar, devemos aprender a falar e a escrever [...] aprender a ver significa “habituar o olho ao descanso, à paciência, ao deixar-aproximar-se-de-si”, isto é, capacitar o olho a uma atenção profunda e contemplativa, a um olhar demorado e lento (Han, 2017, p. 51).

Nesse excerto, Byung-Chul Han, em seu livro *A Sociedade do Cansaço*, tece argumentos elucidativos da/para a importância em aprender a ler, a pensar, a falar e a escrever. Nesse contexto, narro<sup>1</sup> minha trajetória, quiçá contemplativa, como um licenciando, professor, pesquisador e aprendente, inevitavelmente, inacabado!

Iniciei meu percurso acadêmico no ano de 2017 ingressando no curso de Licenciatura em Química no período noturno, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Àquele momento, vivi a concretização de um sonho ímpar, uma vez que estudar em uma universidade pública, gratuita e de qualidade como a UFGD era meu principal objetivo.

Venho de família simples e humilde, porém meus pais sempre fizeram o possível para eu conseguir estudar e, realmente, sempre gostei de aprender. Então, a universidade pública era meu foco, pois sabia que meus pais não teriam condições financeiras de pagar uma universidade particular. Desse modo, ingressei na UFGD no curso de Licenciatura em Química.

Posso dizer que ainda no Ensino Médio amava estudar Química e aprendi a continuar amando no Ensino Superior. No início das aulas na graduação, apesar de muito tímido, fiz diversas amizades que levo/levarei para vida. Além disso, conheci os melhores professores/as e técnicos/as do curso, referências em suas devidas áreas. Amava ir aos laboratórios realizar as práticas experimentais e comecei a criar sonhos. O ambiente do laboratório me fez gostar ainda mais da Química. Então, em meados do segundo semestre do primeiro ano de faculdade, conheci o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), logo fiz minha inscrição sem saber exatamente o que eu teria que realizar neste espaço-tempo. Realizei um processo

---

<sup>1</sup> Ao longo do texto utilizo a primeira pessoa do singular para me referir a experiências pessoais. Porém, predomina no texto a primeira pessoa do plural, que se relaciona a escrita em parceria com minha orientadora.

seletivo em que fui aprovado e comecei a receber minha primeira bolsa, contribuição financeira que me ajudou, consideravelmente, a permanecer no curso.

No Pibid, conheci a Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana, pessoa humana, humilde, alegre, inteligente, jogadora de vôlei e ótima profissional. Ela acompanhou-me durante todo o percurso (inclusive nesta parceria se estendeu até aqui). Aos poucos, aproximamos-nos, ela sempre me encorajou, e eu sempre me inspirei no tipo de profissional que ela é.

Vivenciei o Pibid por dois anos (2017 e 2018) sob orientação dessa professora, foi um programa excelente, que proporcionou experiências incríveis por meio das atividades realizadas e formações vivenciadas, contribuiu com o exercício da autonomia para estudar e para tornar-se professor (ainda, tornando-se). Dentre tantos aspectos formativos, destaco que as atividades pedagógicas desenvolvidas na universidade e nas escolas parceiras do Pibid proporcionaram-me a articular um pensamento teórico-prático em relação ao ser professor.

Continuando a narrativa de minha trajetória acadêmico-formativa, lembro-me de que, com o término do Pibid em 2018, recebi o convite para participar de uma Iniciação Científica (IC) em que a Prof.<sup>a</sup> Adriana seria a orientadora do projeto e, obviamente, aceitei. Nesse contexto, iniciei meus estudos acerca do Estágio Supervisionado. Em um ano de IC, desenvolvemos um capítulo de livro acerca do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Química do período noturno da UFGD. Nele, buscamos conhecer a realidade dos/as licenciandos/as que faziam o curso no período noturno, além de investigar suas dificuldades e vivências a partir dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado (ES). Este trabalho foi mais um passo formativo em minha carreira acadêmica. Mediante a IC, apresentei meu primeiro trabalho fora de Dourados, na Universidade Federal de Goiás (UFG), lá conheci diversas pessoas importantes na área do Ensino de Química. Uma surpresa muito boa e muito formativa para mim foi apresentar meu trabalho para a avaliadora e, ao final, descobrir que ela era uma das autoras citadas em meu trabalho. Foi mais uma experiência incrível que tive a oportunidade de vivenciar.

Inaugurado o ano de 2020, tivemos também o início da pandemia da Covid-19. Confesso que estava demasiadamente exausto da faculdade, uma vez que o trajeto para ir e vir na universidade é longo, os horários dos ônibus são horríveis. De início, pensei que essa pandemia duraria uns dois meses, no máximo, e já iríamos voltar ao normal, de modo que imaginei que aproveitaria para descansar um pouco. Porém, a

pandemia perdurou muito mais do que dois meses, e as atrocidades que víamos nas manchetes das mídias assustaram-me muito, com mortes ocorrendo a todo momento, isolamento social, medo da contaminação do vírus, uma necropolítica representando o país e disseminando uma falta de credibilidade na Ciência e nas universidades públicas, enfim um desgoverno total.

Foram muitas as inseguranças e perplexidades geradas na sociedade. Os dias, meses e anos se passaram e estávamos na mesma, em meio a uma pandemia que despontava uma crise política e sanitária.

As aulas nas escolas e universidades mudaram para o formato remoto, longe da presença física dos/as colegas, professores/as, técnicos.... Com isso, a pressão do momento caótico vivenciado ocasionou-me alguns transtornos físicos e psíquicos, como: ansiedade, insônia, hipertensão e solidão.

Nesse cenário, vivia dentro do quarto cursando os componentes curriculares remotamente, com uma internet horrível, que, por vezes, não funcionava. Porém, desdobrei-me, dei meu melhor para tentar fazer o máximo de aulas que conseguisse. Nesse ínterim, ingressei em outro Programa oferecido pela UFGD, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), vivenciado todo no formato remoto.

O PRP, nesse modelo, foi outro programa de extrema importância em minha formação. Nele, experienciamos potentes formações no formato *on-line*, trabalhamos questões de importância acerca do livro didático e, principalmente, realizamos algumas aulas *on-line*, gravadas e enviadas para os/as professores/as da escola à qual estava vinculado. Nesse processo, percebemos que não estávamos sozinhos.

Então, continuamos estudando no formato remoto e participando do PRP. Nesse momento, tínhamos sinalizações de que a pandemia tenderia a passar com a possibilidade de vacinação em massa.

Terminando o PRP, ainda no início do ano de 2021, realizei um processo seletivo do estado para trabalhar como técnico da sala de informática da escola próxima de onde moro. Fui aprovado nessa seleção e ingressei no trabalho no mês de maio. A dedicação era de 40h semanais, ainda realizava as aulas de forma remota.

Vale lembrar que, no ano de 2021, vieram as primeiras vacinas. E os casos de Covid-19 começaram a diminuir. Porém, ainda vivíamos com medo devido a um grupo crescente de pessoas antivacinas.

Outro ponto fundamental foram as aulas de ES. Realizei os Estágios III e IV no formato remoto, em síntese, desenvolvi Atividades Pedagógicas Complementares



(APC), tais atividades tratavam-se de conteúdos inseridos em uma apostila cuja impressão e distribuição para os/as estudantes era realizada pela escola. A instituição em que realizei meus Estágios foi uma escola do campo; nesse sentido, com a pandemia, os/as professores/as tiveram que se adequar e utilizar a APC, pois o sinal de internet de lá era/é muito ruim.

Após vivenciar o estágio no formato remoto, comecei a fazer meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Adriana. Ante essa trajetória, a particularidade do Estágio inquietou-me, pois foi uma vivência complexa em meio ao período caótico da pandemia. Dessa forma, resolvemos pesquisar um pouco mais acerca dessa temática vivenciada. Para operacionalização dessa monografia, desenvolvemos uma investigação com os/as estagiários/as que fizeram seus Estágios neste formato remoto.

Terminei de cursar os componentes curriculares em 2021. No início de 2022, defendi meu TCC, colando grau um mês depois...

Foram dias difíceis, com pandemia, trabalho e estudo. Porém, o que me fez continuar foi o apoio que recebia dos/as professores/as, amigos/as e demais pessoas que me ajudaram nesse processo, nesse período fatídico.

Ainda no ano de 2022, já estávamos voltando para o ensino presencial. Eu trabalhava presencialmente também, já vacinado e graduado em Licenciatura em Química – um professor em formação. Quis vislumbrar novos horizontes, fazer outra graduação e tive o incentivo de minha orientadora para fazer a seleção para este Programa de Mestrado.

Realizei as duas coisas: ingressei no Mestrado e em uma nova graduação ao mesmo tempo. O mestrado possibilitou continuar investigando as nuances que envolvem a formação de professores/as no campo dos estágios. A graduação, agora em Educação Física, permite-me angariar conceitos e atividades que genuinamente fazem parte de minha curiosidade epistemológica.

Quando iniciei os estudos no Mestrado e no Curso de Educação Física, meu contrato na escola como técnico de informática venceu. Entretanto, no mesmo mês, surgiu o processo seletivo para uma bolsa de mestrado. Refiro-me ao Edital de Seleção Emergencial IV CAPES - Impactos da Pandemia, intitulado *Evasão, ensino, aprendizagem e ações institucionais decorrentes da pandemia de Covid-19: um estudo comparativo em cursos de formação de professores de ciências na natureza e matemática*.

Esse projeto, que busca compreender a temática da evasão nos cursos de Licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática, relaciona-se ao período de antes, ao longo e depois da pandemia.

Resolvi fazer a seleção, uma vez que o projeto se alinhava com o que estudei na graduação e em meu TCC se tratando do período pandêmico. Diante disso, fui aprovado e comecei a me dedicar ao mestrado e a esse projeto, no qual sou bolsista atualmente. Ele é composto por diversas metas; já trabalhamos para alcançar algumas; por exemplo, fizemos uma análise documental nos relatórios da coordenação dos cursos de Química, Física, Matemática e Biologia da UFGD, a fim de ter um olhar acerca da evasão dos/as alunos/as. Também realizamos Grupos Focais (GF) com alunos/as formando/as para compreender como foram suas vivências acadêmicas em meio aos períodos antes, ao longo e depois da pandemia. Diante disso, articulei minha pesquisa da dissertação em conjunto a esse projeto, uma vez que utilizei o GF para a constituição do material empírico a ser compreendido nela.

Esta dissertação procura *compreender os impactos que a pandemia ocasionou no Estágio Supervisionado do/no curso de Licenciatura em Química da UFGD*. Com esta pesquisa, haverá novos olhares acerca desses impactos, uma vez que a pandemia nos fez viver dias de muito sofrimento e angústia. E, em meio a esse processo, procuro me aperfeiçoar cada vez mais como professor pesquisador, tendo pessoas incríveis a meu lado, dando-me forças para sempre me reinventar como profissional.

Para finalizar este prelúdio de um licenciando, professor, pesquisador, inevitavelmente, inacabado, destaco o trecho de Byung-Chul Han (2017, p. 128), em tempo de celebração, a festa numa época sem celebração:

Perdemos toda a capacidade de admiração. Vivemos numa loja mercantil transparente, somos supervisionados e governados. Já é tempo de rompermos com essa casa mercantil. Já é hora de transformar essa casa mercantil novamente numa moradia, numa casa de festas, onde valha mesmo a pena viver.

Assim, fica o convite para a degustação desta celebração/admiração materializada nesta dissertação, porque, mesmo com todas essas adversidades, *vale a pena estar vivo!*

## 1 INTRODUÇÃO

Recentemente vivenciamos um cenário pandêmico com a Covid-19 que sacudiu e modificou o *modus operandi* na/da sociedade. A educação também se deparou com essa complexidade; com isso, foi necessário vislumbrar outras possibilidades de/para ensinar e aprender. Foi nesse contexto de desafios que esta pesquisa foi deslindada, com aulas não presenciais, estágios sem conhecer o chão da escola, professores/as utilizando ferramentas tecnológicas para comunicar-se com os/as estudantes. Assim, discorreremos, no trabalho em tela, acerca da importância da formação de professores e professoras perante os desafios postos e os vindouros, concernentes ao Ensino de Ciências/Química, especificamente no curso de Licenciatura em Química, no componente curricular de Estágio Supervisionado (ES).

A formação de professores/as de Ciências vem se modificando ao longo do tempo. Pimenta (1996), Carvalho e Gil-Pérez (2011), Imbernón (2009), Maldaner (2013) e Garcia (1999) abordam contribuições que podem propiciar reflexões sobre e no processo contínuo de formação docente.

Nessa ótica, Garcia (1999) argumenta que não podemos discutir a formação de professores/as sem entender o conceito de formação. O autor relata que são diversos os significados sobre o conceito de formação. Esta pode ser entendida como uma “função social” que transmite saberes ou como “um processo de desenvolvimento de estruturação da pessoa”, além da formação via institucional (Garcia, 1999, p. 19).

Para esse autor, há uma discussão atrelada a teóricos/as acerca de um conceito importante da teoria da formação em que cita a “ação formativa”. Berbaum (1982 *apud* Garcia, 1999, p. 21) descreve essa ação formativa vinculada a um “conjunto de interações entre formadores e formandos”.

Os cursos de formação de professores/as que se caracterizam com um viés formativo desenvolvem a identidade dos futuros professores/as no intento de promover reflexões críticas para que se tornem professores/as engajados/as no ensino e na aprendizagem. Conforme argumenta a autora Pimenta (1996, p. 76), “isso é construir a sua identidade como professor”.

O primeiro aspecto essencial para o/a professor/a em formação, segundo Gil-Pérez (2011, p. 21), é “saber” e “saber fazer”, uma vez que o elemento inicial da formação de um/a professor/a é saber o conteúdo que deseja ensinar e, em seguida, buscar desenvolver e aprender métodos para ensinar os/as estudantes. Portanto,

formar professores/as de Ciências com uma característica ancorada em pressupostos de autores/as que discutem uma formação crítico-reflexiva contribui para que o/a docente desenvolva um olhar direcionado para sua vivência em sala de aula, valorizando saberes e fazeres que a docência implica, além de possibilitar articulações correlatas a temáticas da sociedade.

Entretanto, essa formação de professores/as da área de Ciências/Química com viés crítico-reflexivo é um desafio, pois conforme argumenta Maldaner (2013) há um engessamento de convicções que permeiam o exercício da docência. Dentre as quais, o autor menciona a “formação ambiental”, ou seja, a influência majoritária que o contexto educacional exerce em sua prática pedagógica. Além disso, há também a reprodução de modelos de professores/as que tiveram ao longo da trajetória escolar, principalmente em seus cursos de formação.

Essas convicções tácitas da Natureza da Ciência, do ensino, da aprendizagem e da formação de professores/as são advindas de um processo sem diálogo e participação ativa dos/as estudantes. Contrários a este modelo passivo e reprodutor de modelos, defendemos a importância de ouvir nossos/as licenciandos/as e dialogar acerca dessas nuances que atravessam a formação.

Com base nessas premissas, optamos pela constituição de um Grupo Focal (GF), embasados nos pressupostos de Barbour (2009). O GF é desenhado pela construção de um grupo de colaboradores/as que se reúnem por meio de um convite do/a pesquisador/a no intento de dialogar acerca de determinada temática. Nessa discussão, há um “guia” dos assuntos que serão tematizados por meio do/a pesquisador/a – denominado também de mediador/a.

Os/as colaboradores/as deste estudo foram os/as estagiários/as matriculados/as no segundo semestre de 2022 no componente curricular de ES IV. Tal componente curricular foi selecionado por ser um campo de pesquisa que possibilita vivenciar e problematizar a formação inicial e continuada de professores/as. Outro aspecto para a escolha desses/as colaboradores/as refere-se ao período em que estávamos imersos, o pós-pandemia; esses/as estagiários/as perpassaram a trajetória pandêmica e pós-pandêmica ao longo do Curso de Licenciatura em Química.

Uma das características do ES é inserir o/a licenciando/a no campo escolar, proporcionando o primeiro contato com o/a “ser professor/a”, comungando experiências para sua formação. Conforme salientam Sarmiento, Rocha e Paniago (2018), no ES, o/a estagiário/a desenvolverá sua identidade docente, vivenciando o

cotidiano escolar, participando do planejamento de atividades a serem exercidas em sala de aula com participações em oficinas e reuniões. Esse movimento de estudo, planejamento e vivências pode promover experiências para o/a licenciando/a atuar futuramente como professor/a no ensino básico.

Ou seja, esses/as licenciandos/as – colaboradores/as desta pesquisa – atravessaram a pandemia da Covid-19 vivenciando experiências e muitos/as deles/as realizaram o estágio no formato remoto, conforme aprofundaremos no capítulo 4 desta dissertação. Assim, por meio do GF, dialogamos com os/as estagiários/as sobre temáticas advindas tanto do período pandêmico quanto do pós-pandêmico.

Vale ressaltar que a educação sofreu um impacto com as atrocidades experienciadas a partir do ano de 2020 com o surgimento do vírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19. A Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre um novo vírus que se disseminava na cidade de Wuhan, na República Popular da China. Semanas depois desse primeiro alerta, a OMS decretou o início da pandemia, decorrente do surto em escala global.

Diante disso, a educação e a formação dos/as professores/as do estado de Mato Grosso do Sul (MS) e do Brasil passaram por inúmeras alterações, pois as escolas e universidades foram fechadas para que se mantivesse o distanciamento social; muitas vezes, a orientação da OMS foi o isolamento social, no caso de infecção do vírus. Convém destacar que esse período fatídico de pandemia não teve nenhum respaldo do governo da época, o do ex-presidente Jair Bolsonaro. Pelo contrário, houve uma negação da Ciência, colocou-se em dúvida a eficácia da vacina e polarizou-se ainda mais a política perante a problemática vivenciada.

Nesse ínterim, no Art. 1º da Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, autorizou-se a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizassem as ferramentas tecnológicas. Entretanto, como não houve uma orientação a nível nacional acerca do formato e metodologias do ensino, cada estado o fez à sua maneira, realizando as adequações das atividades pedagógicas de acordo com suas realidades, ou seja, no formato que em conseguiam manter o isolamento e o distanciamento social.

Nesse contexto, no MS, as aulas das escolas tornaram-se remotas, “ou seja, não presenciais”, com a utilização de Atividades Pedagógicas Complementares (APC). Estas voltavam-se para aquele/a estudante que não tinha acesso à internet. A escola agendava um horário para que o material fosse retirado pelo/a estudante ou

responsável e estipulava-se um prazo para a entrega das atividades sugeridas. Já os/as estudantes que tinham acesso à internet poderiam acompanhar orientações por outras ferramentas.

Assim, os/as professores/as foram obrigados/as a utilizar ferramentas tecnológicas, como: Youtube, Google Classroom, Moodle e o Google Meet. Essa foi a alternativa para dar continuidade à escolarização dos/as estudantes (Moreira; Henriques; Barros, 2020).

Com isso, os/as professores/as obrigaram-se a utilizar as tecnologias digitais em seu dia a dia. Um obstáculo que envolveu esse período foi aprender a lidar de forma rápida com essas ferramentas, pois não teve uma política nacional de incentivo para ensinar os/as docentes a utilizá-las. Então, um dos principais fatores que afetaram a formação desses/as professores/as de Ciências foi a falta de preparação/formação para a utilização das plataformas digitais, além, obviamente, de muitos outros fatores sociais e econômicos.

O formato de aula remota também permeou o Ensino Superior. Com isso, os componentes de Estágio foram afetados. Diante desse cenário, destacamos que a UFGD, mais precisamente o Curso de Licenciatura em Química, realizou debates para viabilizar alternativas para a continuidade dos Estágios. Nesse ínterim, em 2020, eles foram ofertados apenas para os/as licenciandos/as formandos/as.

Nesse período, a UFGD enfrentava uma crise institucional, pois o reitor eleito não foi nomeado. Ela foi conduzida por um interventor que não respeitava os conselhos superiores da universidade e solapava o diálogo.

Diante disso, estabeleceu-se um calendário acadêmico chamado Regime Acadêmico Emergencial (RAE). Este não teve representatividade dos/as professores/as para sua gênese nem foi debatido nos conselhos superiores para a organicidade, ou seja, foi decretado *ad referendum* – bastou a assinatura do interventor para sua implementação. O RAE se caracterizou como um calendário que ofertou componentes curriculares que ocorreram em 4 módulos de 25 dias letivos cada. Por isso, o Curso de Licenciatura em Química, mais especificamente a Comissão de Estágio (Coes), definiu que apenas os/as licenciandos/as formandos/as cursariam o Estágio nesse calendário.

No início do ano de 2021, a UFGD aprovou um novo calendário denominado de Regime Acadêmico Emergencial por Modalidades e Fases (Raemf). Embora o cenário da UFGD ainda estivesse sob intervenção, pode-se discutir acerca da

problemática das datas expressas, foi um período complexo ante a gestão antidemocrática imposta. Mas os conjuntos de professores/as, coordenadores/as e pró-reitores/as se organizaram para um calendário mais inclusivo, com datas mais coerentes com os componentes curriculares e o desafio pandêmico instalado.

No Raemf, as aulas voltaram a ser ministradas semestralmente, porém ainda no formato remoto. Durante a vigência desse calendário, foram adotadas diferentes modalidades de oferta dos componentes curriculares, correspondendo a cada uma das fases dos casos de Covid-19. Nesse cenário, a UFGD, em parceria com o estado do MS, seguiu as orientações expressas no Programa de Saúde e Segurança da Economia (Prosseguir)<sup>2</sup>, o qual vinculava bandeiras nas cores cinza, vermelha, laranja e amarela, que classificavam os riscos para contágio da Covid-19.

Diante do cenário narrado e dos pressupostos teórico-metodológicos que contornam esta investigação, elencamos a questão de pesquisa mobilizadora: *como a pandemia da Covid-19 impactou a operacionalização dos ES e a formação inicial dos/as estagiários/as do Curso de Licenciatura em Química da UFGD?* Com isso, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender os impactos da pandemia na formação inicial dos/as estagiários/as do Curso de Licenciatura em Química da UFGD, matriculados/as no componente curricular de ES IV no segundo semestre de 2022. Os objetivos específicos foram: a) compreender os impactos que a pandemia ocasionou no Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências por meio de uma revisão do tipo Estado da Arte; b) mapear as normativas referentes ao ES publicizados pela UFGD durante a pandemia; c) entender as vivências e experiências expressas pelos/as estagiários/as num GF acerca da realização do Estágio durante a pandemia e os possíveis impactos ocasionados.

Além disso, nesse contexto, emergiu outra temática correlata a esta pesquisa, qual seja, a evasão estudantil. Nesse ínterim, um grupo de professores/as pesquisadores/as de três universidades –UFGD, Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Universidade Federal do Paraná (UFPR) – reuniram-se para submeter um projeto coletivo correspondente ao Edital de Seleção Emergencial IV CAPES - Impactos da Pandemia, cujo objetivo é analisar impactos socioeducacionais da pandemia na formação de professores (22 cursos de 3 IES diferentes) em 4 frentes:

---

<sup>2</sup> Para mais informações acerca desse programa, consultar: <https://www.pge.ms.gov.br/prosseguir-sobe-municipios-de-bandeira-e-impoe-medidas-mais-rigidas-contr-a-pandemia/>.

i) evasão; ii) processos de ensino; iii) aprendizagem; iv) ações institucionais (implementadas e a serem construídas) de minimização dos impactos. Esta pesquisa da dissertação foca-se no campo do ES e nos impactos da pandemia nesse cenário.

Desenvolvemos a escrita desta dissertação em cinco capítulos, além desta introdução. A segunda seção numerada deste texto denomina-se “A pandemia e os impactos nos Estágios Supervisionados: uma revisão bibliográfica do tipo Estado da Arte no Ensino de Ciências” faz uma revisão bibliográfica do tipo Estado da Arte com o intuito de compreender como o ES foi operacionalizado nas IES brasileiras nos Cursos de Licenciaturas em Ensino de Ciências e quais impactos ocorreram nesse componente durante a pandemia.

Na terceira seção, intitulada “Normativas publicizadas acerca dos Estágios na UFGD no período pandêmico”, tecemos discussões a fim de compreender como foi esse período pandêmico internamente, na UFGD. Para tanto, analisamos os documentos publicados pela universidade acerca do Estágio.

Na quarta seção, nomeada “Percurso metodológico”, apresentamos nossa metodologia de pesquisa, caracterizada como qualitativa. Além disso, expomos o caminho que percorremos para realizar nossas compreensões acerca de nosso material empírico, constituído a partir da transcrição das falas dos/as estagiários/as em um GF.

Na quinta seção, intitulada “Compreensões emergidas das/nas análises”, abordamos a tessitura dos metatextos que emergiram do ciclo de análise da ATD. Em meio a ele, nasceu um metatexto, intitulado: “Horizontes compreensivos acerca da formação inicial de professores/as: vivências e dificuldades na pandemia e a volta para o ensino presencial”.

Por último, apresentamos a seção “Considerações finais: Quais os achados da pesquisa?”. Nela, sintetizamos os contextos e compreensões levantados durante a pesquisa.



## **2 A PANDEMIA E OS IMPACTOS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DO TIPO ESTADO DA ARTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

O ES tem como foco instrumentalizar os/as licenciandos/as para ingressar no campo escolar no intento de articular teoria e prática em seu fazer docente. Nesse aspecto, Passos e Santos (2008) e Silva e Schnetzler (2008) situam o ES como espaço de interface da formação teórica com a vivência profissional.

Para Pimenta e Lima (2017, p. 25), o ES é conceituado “como componente curricular e eixo central nos cursos de formação de professores e apresenta os aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente”. As autoras abordam contribuições para superar a visão do ES como uma atividade prática instrumental. Nessa ótica, apresentam esse componente como atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente.

A dissociação entre teoria e prática implica o enfraquecimento das atividades desenvolvidas na escola. Conforme argumentam Pimenta e Lima (2017, p. 36), o “ES não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade”. Com isso, o ES vivenciado a partir da práxis pode ser visto como “atividade teórica do conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis” (Pimenta; Lima, 2017, p. 36). Nessa linha, o desenvolvimento de conhecimento sobre a profissão “professor/a” é mediado por movimentos investigativos de reflexão, análise e sistematização que visam à articulação das atividades desenvolvidas pelos/as estagiários/as no contexto da escola de Educação Básica.

Nesse sentido, o Estágio se configura como um espaço de interlocução entre escola e universidade, em que se busca articular e valorizar os saberes e fazeres de cada contexto, caracterizando-se como um campo de conhecimento que se concretiza na interação entre cursos de formação e campo social. Nele, desenvolve-se as práticas educativas, ou seja, esse campo de conhecimento mencionado visa a romper com essa visão de prática mencionada. Pode, ainda, constituir-se em atividades de pesquisa (Araújo, 2008; Garcez *et al.*, 2012; Pimenta e Lima, 2017).

Nessa ótica de Estágio com pesquisa, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 17) desenham “uma proposta de formação inicial de professores/as centrada na articulação do Estágio com pesquisa como condição de desenvolvimento de

autonomia intelectual, profissional e da identidade docente”. Com ela, almejam que o/a professor/a – egresso/a dessa licenciatura – desenvolva uma “autonomia intelectual, política e científica” (Ghedin, Oliveira e Almeida, 2015, 253).

Nesse viés, os autores concluem que o desenvolvimento do Estágio com pesquisa fundamenta-se em uma “pedagogia do conhecimento”, que estrutura a educação científica constitutiva de uma identidade (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015, p. 253). Portanto, ele lança novos olhares acerca dessas investigações. Partindo dessa ótica de o ES se caracterizar como a articulação teórico-prática em que os/as estagiários/as se inserem na escola de Educação Básica, vislumbramos outro espaço de formação vinculado ao surgimento da pandemia da Covid-19, uma vez que a educação e o ES sofreram um enorme impacto para sua operacionalização.

Com o início da pandemia da Covid-19 no Brasil, em meados do ano de 2020, o ensino passou por uma brusca reformulação, os/as professores/as foram obrigados a se adequar com o novo ensino remoto mediado pelas ferramentas tecnológicas. Diante desse contexto que vivenciávamos, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) surgiu como uma proposta urgente para substituir as aulas presenciais por remotas.

Na perspectiva de Behar (2020), o termo *remoto* se associa ao distanciamento geográfico. Nesse contexto, o ERE se caracterizou com o que vivenciamos a partir das aulas ministradas a distância com professores/as e estudantes aprendendo a lidar com o novo formato de salas de aulas mediadas pelas plataformas disponibilizadas pela Google. Ou seja, foi uma situação atípica que ocorreu por impedimento de decreto, em que toda a comunidade escolar não poderia comparecer às instituições de ensino educacional.

Foi nessa conjuntura de ERE, pandemia e pós-pandemia que realizamos uma revisão da literatura do tipo Estado da Arte. Nosso intuito era compreender como o ES foi operacionalizado nas IES brasileiras nos Cursos de Licenciatura em Ensino de Ciências e quais impactos ocorreram nesse componente curricular durante a pandemia.

## **2.1 Estado da arte: a pandemia e o Estágio Supervisionado**

As pesquisas do tipo revisão bibliográfica *Estado da Arte* e *Estado do Conhecimento* têm se mostrado potentes nos estudos e avanço das Ciências. Elas têm por característica mapear a produção acadêmica publicada em um recorte temporal selecionado a partir de um objetivo que se deseja investigar. Na visão de

Ferreira (2002, p. 258), essas pesquisas podem ser caracterizadas da seguinte maneira:

também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Conceituamos cada uma dessas duas possibilidades de revisão bibliográfica. A pesquisa do Estado do Conhecimento se caracteriza por uma revisão bibliográfica de determinado tema, tendo como foco uma fonte de dados específica. Este tipo de pesquisa é operacionalizado de uma forma mais restrita, e serve para que o/a pesquisador/a construa uma panorama do que é publicado sobre a temática pesquisada, bem como os/as autores/as que a estão discutindo; por fim, pode ser feita uma análise crítica da base de dados escolhida para se tratar de tal revisão (Soares; Maciel, 2000).

Já a pesquisa de Estado da Arte se caracteriza por investigar algum conhecimento e como ele está sendo produzido. Aponta lacunas, facetas e resultados encontrados sobre esse determinado conhecimento em diferentes fontes de dados (Santos *et al.*, 2020).

Para Romanowski e Ens (2006, p. 38-39), “pesquisas que abordam ‘Estado da Arte’ derivam da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros”. Essa pesquisa contribui na organização e investigação de um campo ou área, possibilitando diversas contribuições para rupturas sociais (Romanowski; Ens, 2006).

O Estado da Arte elenca os achados de um campo teórico de determinada área do conhecimento. Além disso, permite conhecer o que é pesquisado teoricamente nela, bem como conhecer e apontar lacunas e problemas pouco investigados sobre esse campo (Romanowski; Ens, 2006).

Neste capítulo, realizamos uma revisão bibliográfica do tipo Estado da Arte. Essa abordagem permitirá uma visão mais ampla das pesquisas correlatas a nossa temática, uma vez que se caracteriza pela maior pesquisa em diferentes bases de dados. O intuito de utilizar esse tipo de revisão é compreender quais os impactos da pandemia no ES nos Cursos de Licenciatura em Ensino de Ciências. Selecionamos um recorte temporal que parte de 2019 e segue até maio de 2023. Tal período foi escolhido em decorrência do surgimento da pandemia da Covid-19, decretada pela

OMS em 2020, mas houve especulações de que, em 2019, o vírus já se disseminava. Portanto, decidimos observar atentamente esse período e alocar a busca desde o ano de 2019.

Para tal revisão, efetuamos a busca em revistas com publicações na área de Ensino de Ciências como: Scielo, Insignare Scientia, Ciência e Educação. Além disso, consultamos periódicos, o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o repositório da UFGD e, por fim, o Google Acadêmico.

Utilizamos como descritores as palavras-chave: “estágio supervisionado”; AND “estágio docente”; AND “pandemia”; AND “ensino de ciências”; AND “impactos”. Foram encontradas cerca de 68 publicações entre: dissertação, trabalhos de conclusão de curso, artigos, trabalhos de congressos e relatos de experiências.

Vale ressaltar que inicialmente tínhamos como foco selecionar apenas revistas e periódicos para realizar a revisão, mas houve um quantitativo muito baixo de publicações, uma vez que assuntos que relacionam a temática do ES e a pandemia são recentes. Dessa forma, ampliamos nossa procura, incluindo o Google Acadêmico, pois entendemos que a base de dados deste *site* é muito ampla e nos concederia mais publicações. Consequentemente, obtivemos um número maior de trabalhos de congresso e de conclusão de curso, dissertação e artigos, conforme consta no Quadro 1:

Quadro 1 – Total de Publicações encontradas

| Banco de Dados                      | Total de Publicações | Descritores                                                                  |
|-------------------------------------|----------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Banco de Teses e Dissertações Capes | -                    | “estágio supervisionado”; AND “pandemia”; AND “ensino de ciências”;          |
| Google Acadêmico                    | 65                   | “estágio docente”; AND “pandemia”; AND “ensino de ciências”; AND “impactos”; |
| Revista Insignare Scientia          | 2                    | “estágio supervisionado”; AND “pandemia”; AND “ensino de ciências”;          |
| Periódicos Capes                    | 1                    | “estágio supervisionado”; AND “pandemia”; AND “ensino de ciências”;          |
| Repositório UFGD                    | -                    | “estágio supervisionado”; AND “pandemia”; AND “ensino de ciências”;          |

|                            |   |                                                                     |
|----------------------------|---|---------------------------------------------------------------------|
| Revista Ciência e Educação | - | “estágio supervisionado”; AND “pandemia”; AND “ensino de ciências”; |
| Scielo                     | - | “estágio supervisionado”; AND “pandemia”; AND “ensino de ciências”; |

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir do total de publicações encontradas, realizamos uma primeira análise, que consistiu na leitura de título e resumos, selecionando os trabalhos que se enquadravam em nossa linha de investigação. Os critérios de exclusão foram aplicados a trabalhos repetidos e publicações que fugiam da área do ES na pandemia no Ensino de Ciências.

Posteriormente, em uma segunda análise, realizamos a leitura completa dos trabalhos. Assim, foram selecionadas nove publicações, as quais se aproximaram dos objetivos de investigação deste capítulo. Essas produções estão listadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Publicações selecionadas, entre os anos de 2019 a 2023

| Tipo de Publicação | Número de Publicações | Título                                                                                                                                                                | Autor(es)                                                    | Ano  |
|--------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|------|
| <b>Artigos</b>     | 1                     | “Estágio obrigatório em tempos de pandemia: percepções de uma estagiária”                                                                                             | Tobias, M. Q;<br>Ramos, F. Z.                                | 2023 |
|                    | 2                     | “O estágio supervisionado e o ensino de física: a formação docente no curso de educação do campo em tempos de pandemia”                                               | Martins, A. R. R;<br>Paz, F. S.                              | 2023 |
|                    | 3                     | “Entrevista com a professora Maisa Helena Altarugio: o estágio supervisionado nos cursos de formação docente: panorama e possibilidades no contexto do ensino remoto” | Medeiros, E. A., <i>et al.</i>                               | 2021 |
|                    | 4                     | “O estágio docente no contexto de ensino remoto: uma experiência em Ensino de Ciências no Ensino Fundamental”                                                         | Perceval, J. T. L.;<br>Hartmann, Â. M.;<br>Martins, M. A. R. | 2022 |

|                                        |   |                                                                                                                                                                                   |                                                     |      |
|----------------------------------------|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------|
|                                        | 5 | “Estágio supervisionado em Matemática: mapeamento e reflexões da formação docente em tempos de pandemia da Covid-19”                                                              | Silva, L. A.; Souza, K. C.; Grandi, A. B.           | 2022 |
| <b>Trabalhos de Conclusão de Curso</b> | 6 | <i>Vivências do(na) estágio supervisionado remoto no curso de Licenciatura em Química.</i>                                                                                        | Santos, V. A.; Santos, M. B. H.; Carneiro, K. A. A. | 2021 |
|                                        | 7 | <i>O estágio supervisionado no curso de ciências biológicas utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) em tempos de pandemia.</i>                     | Kakizoe, Y. A.; Ferreira, R. G. S.; Neves, K. O. G. | 2022 |
|                                        | 8 | <i>O processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental anos finais: uma experiência vivenciada através da observação dos pontos positivos e negativos do ensino remoto.</i> | Escobar, M. R. A. A.; Cordeiro, J. C.               | 2022 |
|                                        | 9 | <i>Narrativa de experiência dos estágios supervisionados do Ensino Médio durante a pandemia de Covid-19 e as implicações do ensino remoto emergencial.</i>                        | Mapurunga, C. T.; Feitosa, R. A.                    | 2022 |

Fonte: Elaborado pelos autores.

As publicações que constituíram esta revisão de literatura do tipo Estado da Arte serão discutidas a seguir. Elencamos argumentos em meio aos trabalhos para mostrar quais os impactos ocorridos no ES durante a pandemia.

## 2.2 Descrição dos trabalhos encontrados: os impactos ocasionados pela pandemia no Estágio Supervisionado

Primeiramente, destacamos o trabalho de Tobias e Ramos (2023), que analisam as dificuldades e contribuições do Estágio Obrigatório na formação inicial docente em tempos da pandemia da Covid-19. O ES foi realizado totalmente no formato remoto, as observações, coparticipações e regências foram realizadas por meio das plataformas digitais com aulas gravadas e enviadas a seus respectivos supervisores.

Na visão dessas autoras, as dificuldades se concentraram nos “seguintes aspectos: desigualdade social, ao estabelecimento de uma comunicação efetiva entre

alunos e docentes e para o desenvolvimento dos conteúdos escolares” (Tobias; Ramos, 2023, p. 7). As aulas realizadas pelo *Google Classroom* não atenderam todos/as estudantes, uma vez que as estagiárias relataram que a falta de uma internet de qualidade e de aparelhos eletrônicos justificou a ausência de grande parte de estudantes nas aulas *on-line*. Outro ponto apontado pelas autoras é que não houve nenhuma forma de interação com os/as alunos/as que não tiveram condições de acompanhar as aulas remotas.

Outro aspecto importante a citar é o desenvolvimento das APC, as autoras relatam a construção destas por meio de uma abordagem tradicional. Também discorrem sobre a falta de criatividade por parte dos/as professores/as e a dificuldade de relacionar o conteúdo abordado no livro didático com o cotidiano dos alunos.

Discordamos da perspectiva abordada pelas autoras quando descrevem acerca da criatividade dos/as professores/as, uma vez que estávamos num período caótico pandêmico, agravado por um desgoverno que não valorizava o trabalho da educação. Segundo Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021, p. 12),

a educação sofreu muitos ajustes nessa realidade, espera-se, contudo, que este momento vivenciado de forma global sirva de lembrete a resistência do professor, afinal mediante toda desvalorização profissional que a sociedade e governo lhe imputam, é ele quem no final mantém a luta por uma educação pública e de qualidade.

Desenvolvi essa linha da APC durante o cumprimento de meu ES IV no período pandêmico. Acompanhei a realidade de uma Escola do Campo, muitos/as estudantes moravam na zona rural, o que agravava ainda mais o acesso à internet. Desse modo, busquei desenvolver uma APC contextualizada, tentando articular aspectos do cotidiano com os conceitos. Por vezes, tive inúmeras dificuldades para planejar aulas criativas, como no contexto retratado por Tobias e Ramos (2023), pois a circunstância não promovia motivação, inspiração e foco para lidar com outros assuntos que não fossem correlatos ao cenário em que estávamos imersos.

Também na conjuntura da Educação do Campo, destacamos o trabalho de Martins e Paz (2023), que investigam o ES na área de Física do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Leduc) no período da pandemia. Segundo os/as autores/as, as principais dificuldades marcadas e indicadas pelos/as estagiários/as durante a regência em Física foram as seguintes:

Falta de interesse dos alunos e ausência do material didático, falta de condições materiais das escolas do campo, falta de acesso à internet pela

maioria dos alunos, uso de atividade paliativa quando falta internet através do uso do caderno de atividades além da insuficiente assiduidade dos alunos ao canal educação por problemas na transmissão (Martins; Paz, 2023, p. 114).

Outros assuntos mencionados se concentram no despreparo dos/as professores/as, nas más condições de trabalho atrelado à diminuição dos números de aulas, pois, com o Novo Ensino Médio, as aulas das Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) do Ensino Básico foram reduzidas. Ressaltamos que os/as professores/as fizeram o que puderam para atender os/as estudantes; mesmo despreparados para um ensino remoto e emergencial, desdobraram-se com múltiplas abordagens metodológicas adequadas ao contexto que vivenciavam.

Concordamos com o momento obscuro vivenciado na pandemia. Entretanto, houve pontos formativos apontados por Medeiros *et al.* (2021, p.1), que realizou uma entrevista com uma professora que desenvolveu e desenvolve pesquisa na área do ES:

Nesta entrevista, a professora Maísa gentilmente nos apresenta seu ponto de vista sobre o Estágio supervisionado em tempos de pandemia, trazendo excelentes reflexões ao momento vivido, mas que permanecem ecoando ao futuro da formação docente (Medeiros *et al.*, 2021, p. 1).

A professora entrevistada aponta aspectos formativos do ES remoto como experiências inovadoras e rompe paradigmas. Também descreve o exercício da criatividade bem como diferentes formas de planejar o ES nesse período.

Apesar do momento pandêmico, a experiência de/para planejar as atividades de ES teve aspectos formativos para os/as estagiários/as, pois eles puderam vislumbrar um ES diferente. Diante disso, conseguiram planejar e vivenciar novas experiências. Nesse sentido, destacamos a fala de Leppos e Garay (2023, p. 63): “Dentre os acontecimentos considerados positivos pelos/as profissionais estão a capacidade de propiciar a interação e troca entre estudantes de forma não presencial”. Concordamos com a ideia de que essa interação dos/as professores/as, estagiários/as e estudantes da Escola da Educação Básica, propiciou um apoio emocional fundamental.

Porém, sabemos que houve inúmeras dificuldades enfrentadas pelos/as estagiários/as. Nesse viés, Perceval, Hartmann e Martins (2022) apresentam em seu artigo o relato e algumas reflexões sobre o período de Estágio realizado em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, desenvolvida



por uma licencianda de um Curso de Ciências Exatas de uma Universidade Pública Federal.

Os/as autores/as relatam a dificuldade que a estagiária teve para planejar aulas remotamente sobre a temática “aparelho reprodutor feminino, masculino e sexualidade” no componente curricular de Ciências. A estagiária preocupou-se em planejar atividades que fossem formativas para a turma do oitavo ano do Ensino Fundamental. Tais atividades foram desenvolvidas em conjunto com a professora regente da escola e consistiram numa sequência didática. Neste contexto, destacamos a importância da relação professor/a e licencianda, pois, por meio do diálogo, conseguiram elaborar uma proposta desenvolvida no novo formato de ensino. Outro obstáculo apontado neste trabalho remete à busca de atividades/jogos/tabuleiros e maquetes, pois tais atividades podiam ser utilizadas apenas no formato presencial.

Por fim, os/as autores/as descrevem o quanto o ES vivenciado no ensino remoto foi desafiador, além de destacar a falta do contato com o ambiente escolar e interação com os/as estudantes, características importantes do ES. Salientamos, conforme argumentam Pimenta e Lima (2017), que o ES é um momento de formação desses/as estagiários/as, contribuindo para sua construção como futuros/as docentes. Assim, torna-se um espaço de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos.

Diante do cenário suportado, podemos notar o quanto a pandemia adoeceu as pessoas, física e mentalmente. Vivenciar esse processo do ES no ensino/período remoto ocasionou diversas inseguranças e desmotivações, bem como a “solidão”, interpretadas pelos autores, uma vez que houve poucas interações nas regências.

Corroborando o relato das autoras acerca do adoecimento dos/as estudantes na pandemia, vivenciei um período complicado durante as aulas remotas e a realização do ES, o cansaço mental e emocional se tornou muito presente em minha vida. Com isso, tive um agravamento em minha ansiedade e precisei medicar-me, com a devida prescrição médica. Então, posso expressar que foi um período muito difícil e marcante, que deixou efeitos colaterais latentes em minha vida, uma vez que atualmente mantenho o uso dessas medicações.

No que diz respeito ao ES, destacamos o trabalho de Santos, Santos e Carneiro (2021), que, em seu TCC, analisam as vivências dos/as discentes do/no ES no período remoto do Curso de Licenciatura em Química, durante o segundo semestre

de 2020. As autoras investigaram as vivências dos/as estagiários/as na realização do ES III e IV. Para isso, elaboraram um questionário enviado aos discentes, em que constavam perguntas relacionadas a “condições de moradia, estudo, trabalho, equipamentos tecnológicos e saúde mental durante o ERE. Também [se] realizou uma entrevista semiestruturada por meio de mensagem de áudio via WhatsApp” (Santos; Carneiro; Santos, 2021).

Diante dessa realidade, Santos, Carneiro e Santos (2021, p. 51) descrevem:

Os(as) estagiários(as) não possuem lugar adequado para estudar, uma vez que o realizam no quarto, na sala ou na cozinha, apesar de possuírem celular, notebook e internet. A maioria mora com alguém que faz parte do grupo de risco para a Covid-19 (hipertensão, asma, diabetes etc.), e estão com problemas relacionados a sua saúde mental, como: medo da morte e ansiedade. Além disso, dois dos(as) estagiários(as) estão tomando remédio controlado. Os(as) participantes, durante o isolamento, tiveram que se dedicar a atividades domésticas como cozinhar, limpar a casa e cuidar de uma criança ou idoso e a maioria estão trabalhando fora de casa.

Os estudos apontam que uma enorme porcentagem tinha um bom aparelho de celular/*notebook* para estudar no ERE. Porém, há uma porcentagem que não tinha condições de ter um bom celular ou computador, além de um número considerável de pessoas que não tinha acesso a uma internet de qualidade. A grande maioria possuía uma boa internet, mas ocorriam dificuldades e faltava conexão na maioria das vezes durante as aulas no formato remoto.

Outro fator discutido foi a saúde mental dos/as estagiários/as. Os estudos apontam que uma grande porcentagem vivia com pessoas do grupo de risco em suas casas, diante disso, o isolamento e o medo de se contaminar e/ou contaminar seus entes familiares ocasionaram uma ansiedade elevada, além de outros problemas de saúde mental. Cerca de 18% dos investigados relatam que começaram a tomar algum tipo de medicamento em decorrência da pandemia.

Além desse adoecimento mental, os/as estagiários/as tiveram que se adequar aos meios tecnológicos para a realização do ES. Essa adequação foi investigada por Kakizoe, Ferreira e Neves (2022), que analisam as alterações na dinâmica do ES do Curso de Ciências Biológicas quanto à utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto da pandemia da Covid-19, em seu

TCC. Para a constituição de material empírico, utilizam o Levantamento Survey<sup>3</sup> de forma *on-line*.

Os autores/as fizeram um questionário respondido por discentes e docentes. Sublinhamos a análise das respostas dos discentes, uma vez que buscamos compreender quais impactos foram ocasionados pela pandemia no ES. Sendo assim, a categorização segundo os/as autores/as envolveu: a “figura docente como apoiador; o Estágio supervisionado ocorrendo da melhor forma; período de desafios e dificuldades devido a adaptação; uma experiência satisfatória de aprendizado; grande prejuízo para a formação acadêmica” (Kakizoe; Ferreira; Neves, 2022, p. 25). Tendo em vista nossa intenção de investigar os impactos ocasionados pela pandemia no ES, destacamos duas dessas categorias para nos aprofundar: o período de desafios e dificuldades – proveniente da adaptação – e o déficit na formação acadêmica.

Em suas análises, os/as autores/as mencionam o prejuízo na formação dos/as estagiários/as diante do não convívio da sala de aula. Estes últimos citaram esse ambiente como algo que se consolidou de forma irreal e ainda relatam que, por meio dele, não conseguiram refletir sobre a realidade que o/a professor/a enfrenta nas escolas no dia a dia.

Sublinha-se a fala dos/as estagiários/as, que tiveram muitos desafios durante esse percurso, pois tiveram um grande despreparo, tanto pela universidade quanto pelos/as professores/as formadores/as:

Percebe-se que 40,9% dos discentes relataram uma grande dificuldade em conseguir utilizar as TDICs; em seguida com 36,4%, se teve a dificuldade de interação e feedback dos discentes nas escolas; ademais, com 27,3% se observou a dificuldade em não atuar em sala de aula de forma presencial, e também com 27,3% a dificuldade na gravação e produção de vídeo aulas que está diretamente ligada ao fato de os alunos não terem tido um contato muito abrangente com essas tecnologias anteriormente; além disso, se observou com 22,7% a dificuldade de adequar as aulas ao formato de videoaula; inclusive, 18,2% dos discentes relataram dificuldade em manter concentração nas aulas teóricas; e 13,6% relatam a dificuldade em relação a conectividade com a internet; 9,1% dos discentes destacaram dificuldades em relação a criatividade; e 4,5% disseram não terem sentido dificuldade em relação a este período de pandemia por já possuir um contato com plataformas de edição e vídeo e outras TDICs anteriormente. (Kakizoe; Ferreira; Neves, 2022, p. 48).

A pandemia ocasionou essa série de desafios e dificuldades, os/as estagiários/as relatam que o ES afetou suas aprendizagens, porém contribuiu também

---

<sup>3</sup> O levantamento Survey é uma técnica quantitativa que utiliza questionários ou entrevistas estruturadas para coletar dados de uma amostra representativa, permitindo análises estatísticas sobre opiniões e comportamentos.

para uma formação diferenciada, por exemplo, para aprender a lidar com as TDIC (Kakizoe; Ferreira; Neves, 2022).

Em seu TCC, Escobar e Cordeiro (2022) descrevem a experiência de um estagiário em docência no sexto ano do Ensino Fundamental. Ele abordou pontos positivos e negativos no transcorrer das aulas bem como indicou formas motivacionais para a aprendizagem dos/as estudantes, uma vez detectado o estresse causado pela nova experiência do ensino remoto.

Os/as autores/as relatam um forte impacto no processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes, bem como a falta de uma internet de qualidade para assistir às aulas. Principalmente, indicam a preocupação dos pais em obter um dispositivo de qualidade com uma internet boa para seus filhos acompanharem as aulas remotas. Outros relatos descrevem o abandono da escola pela falta de condições dos pais em obter esses aspectos citados.

Além da evasão escolar, os/as autores/as relatam que,

sem as aulas presenciais, perdeu-se também a socialização do conhecimento, que ocorre com a troca intelectual entre os alunos e é essencial também para que os estudantes aprendam e tenham a experiência de vida necessária para amadurecer como estudantes (Escobar; Cordeiro, 2022, p. 32-33).

Outros aspectos citados se concentram no surgimento de doenças psicológicas, como depressão e ansiedade, bem como doenças oculares, como astigmatismo, miopia, hipermetropia e vista cansada. Elas se agravaram com a pandemia, bem como o medo e a incapacidade de enfrentar a situação que ocorria e afetou diretamente toda a sociedade.

Enfatizamos que os/as estagiários/as acumularam experiências que ficaram marcadas em suas vidas. Mapurunga e Feitosa (2022) investigam algumas dessas experiências vividas durante a realização do ES em seu TCC. O objetivo desse trabalho foi manifestar por meio da narrativa de experiência do vivido como futura professora de Ciências e Biologia as vivências durante o ES do Ensino Médio realizadas por meio do ERE. Para tanto, questionou-se: “quais foram os desafios vivenciados durante a minha experiência de Estágio Supervisionado no Ensino Médio?” (Mapurunga; Feitosa, 2022, p.12). A partir disso, focou-se no objetivo específico contido no trabalho “analisar a complexidade do ensino remoto emergencial experimentado” (Mapurunga; Feitosa, 2022, p. 12).

As primeiras observações apontadas pelos/as autores foram a respeito da perda de tempo em relação à entrada dos/as estudantes na sala de aula virtual, mediante Google Meet, pois a sala tinha uma quantidade aproximada de 40 alunos que participavam das aulas *on-line*. Então, o/a docente ou o/a estagiário/a perdia cerca de 15 min de aula para permitir o acesso dos/as alunos/as. A falta de interação dos/as estudantes também foi mencionada pelos/as autores. A não participação dos/as estudantes torna a aula tradicional e cansativa; com isso, a concentração e o foco acabam sendo afetados.

A partir da vivência do ES no ensino remoto, a volta para o ensino presencial também foi e está sendo afetada. Os/As autores/as relatam a falta de empatia, respeito e compromisso dos/as estudantes com os/as professores/as e com os/as estagiários/as. Diante disso, afirmam que, muitas vezes, o/a estagiário/a se encontrava desmotivado/a e exausto/a com essas ocorrências no ensino presencial pós-pandemia, pois, no período remoto, “o aluno que não quer prestar atenção só desligava o microfone, não atrapalhando a aula e outros alunos que queriam prestar atenção” (Mapurunga; Feitosa, 2022, p. 42).

Conforme os relatos dos/as autores, notamos que a volta do ensino presencial também ocasionou uma série de implicações. Estas serão investigadas/compreendidas no decorrer desta dissertação.

### **2.3 Em síntese: como fica/ficou o Estágio na pandemia?**

A partir da revisão tecida anteriormente, pretendemos sumarizar núcleos concernentes ao Estágio e os possíveis impactos ocasionados. Nesse ínterim, baseamo-nos em cinco artigos e quatro TCC encontrados nas Bases de Dados, mencionadas no Quadro 1 anteriormente. Elencamos os seguintes núcleos: a) transtornos psicológicos; b) falta de infraestrutura e internet; c) baixo índice de aprendizagem; d) escassez na formação inicial; e) desinteresse e falta de foco por parte dos/as estudantes; f) retorno do ensino presencial no “pós-pandemia”.

A partir do enfrentamento dessa crise sanitária, foi notável o quanto a educação teve que se adaptar para que prosseguisse com a tríade de comunicação entre estudante-escola-comunidade. Nesse contexto, reverberamos que os/as professores/as foram os principais atuantes nesta pandemia, visto que, de repente, depararam-se com as aulas no formato remoto, atendendo toda a comunidade escolar

por meio das plataformas virtuais. Quando citamos “toda a comunidade escolar”, sublinhamos que o ensino foi viabilizado e materializado nos ambientes em que ocorria o engajamento das famílias dos/as estudantes.

Muitos/as professores/as ministraram aulas na Educação Básica, utilizando o pacote de plataformas digitais, oferecido pelo Governo do Estado, por exemplo, o Google Meet e o Google Classroom. Já outros/as trabalharam por meio de APC, em que o conteúdo era centrado em uma apostila impressa e disponibilizada para os/as estudantes.

Porém, salientamos que, ante o cenário catastrófico, surgiu uma problemática que era latente e foi escancarada na pandemia: a exclusão digital. Tavares, *et al.* (2022, p. 18) alegam que

os aparatos digitais fornecidos de forma emergencial pelo Governo Estadual não cobriam o problema que há anos bate à porta da maioria da população brasileira: a exclusão digital - um tema que deveria também fazer parte do rol de políticas públicas nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Corroborando o argumento dos/as autores/as, entendemos que os/as professores/as tiveram esse “auxílio” oferecido pelo Governo Estadual, porém isso não foi o suficiente. Esses profissionais precisaram procurar formas para melhorar sua internet em casa, além de custear meios eletrônicos aptos para conseguir utilizar esse pacote de ferramentas digitais oferecido pelo Governo do Estado e tentar ministrar suas aulas de forma *on-line*.

Outro ponto a mencionar é a falta de formação aos professores/as, pois, com a pandemia, muitos/as professores/as não sabiam como utilizar essas ferramentas digitais. Assim, além da catástrofe que ocorria mundialmente com a pandemia, esse fator de inabilidade tecnológica afetou ainda mais a vida de toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, a qualidade da internet foi algo extremamente prejudicial para o ensino, pois muitos/as estudantes não tinham um acesso de qualidade mínima. Diante dessa dificuldade, Kavalek (2022, p. 86) discorre acerca de como foram realizadas as aulas na universidade federal de seu estado:

Iniciaram-se as aulas on-line síncronas e assíncronas, contexto desafiador para indivíduos que não têm condições de comprar um celular, tablet ou computador para estudo, ou que possuem acesso limitado à internet, como as populações que residem nas comunidades camponesas (Kavalek, 2022, p. 86).

Em congruência com a dificuldade dos pacotes da internet, destacamos também que a desigualdade social foi escancarada pela pandemia na Educação Urbana e do Campo. Nesse aspecto, tivemos outro olhar para a Educação do Campo, uma vez que os/as estudantes que frequentam esse formato de ensino moram em sítios, chácaras e fazendas, onde, por diversos fatores, o acesso à internet é falho.

Dutra-Pereira (2022) expõe que, com o ERE, a exclusão por parte desta falta de internet se tornou um ponto a se pensar. O autor relata “que tal prática, apesar de incluir alguns [...], exclui tantos e tantas estudantes por não terem acesso a equipamentos tecnológicos, bem como ausência de internet” (Dutra-Pereira, 2022, p. 107).

Nesse contexto, Faria *et al.* (2022) nos trazem uma contribuição acerca da falta de investimentos nas escolas brasileiras. Dizem que, “ainda no século XXI, lidamos com uma grande assimetria econômica, e que durante a pandemia muitos estudantes desistiram dos estudos, pois não conseguiam acompanhar as aulas” (Faria *et al.*, 2022, p. 13).

A pandemia nos mostrou como a desigualdade social ocorre tão perto de nossas vidas. A preocupação dos/as professores/as em tentar ministrar os conteúdos com plataformas digitais e apostilas impressas foi um dos problemas evidenciados. Além disso, houve a falta de infraestrutura e internet de qualidade mencionada.

Stevanim *et al.* (2020, p.11) apontam que “a pandemia não dificulta o ensino apenas pelos problemas de acesso à tecnologia digital por uma parcela dos estudantes — também o papel da escola como espaço de interação e desenvolvimento é afetado”. A impregnação do ensino remoto evidenciou a falta de convivência e trocas de experiências entre professor/a e estudante. Dessa forma, a aprendizagem ficou prejudicada para muitos/as estudantes.

Cerri (2020, p. 3) relata “que a aprendizagem não se dá apenas por meio do contato entre material didático e estudante. É fundamental que haja interação, troca, entre alunos e professores”. Em associação com a fala dessa autora, notamos que, na pandemia, a interação entre professor/a e estudante ocorreu minimamente. No que se refere aos/as estudantes que fizeram o curso por meio da APC, a interação definitivamente não ocorreu, uma vez que eles/as faziam suas apostilas/atividades sozinhos. A partir dessa responsabilidade para se adequar ao ensino remoto, a falta de recursos para sobreviver e estudar nesse cenário provocou uma série de

transtornos psicológicos e mentais na sociedade, especialmente nos/as estudantes que se depararam com uma realidade nunca vivenciada.

Nessa direção, Maia e Dias (2020) discutem acerca dos seguintes assuntos: estresse, ansiedade e depressão. Na visão dos/as autores/as, houve uma evolução exponencial de casos dessa natureza em professores/as e estudantes na pandemia. Obviamente, não podemos utilizar apenas a pandemia como consequência desses aumentos, outros fatores pessoais colaboram demasiadamente para tais transtornos mentais e psicológicos. Porém, concordamos com os/as autores/as com a indicação de que a insegurança gerada em meio à pandemia com o caos social em temas que envolvem emprego, falta de acesso à internet, distanciamento e isolamento social, negação a Ciência, entre outros, provocaram um aumento dos transtornos mentais nos/as estudantes e professores/as (Maia; Dias, 2020).

Posto isso, neste capítulo, conseguimos vislumbrar alguns dos impactos que a pandemia ocasionou nos Estágios no Ensino de Ciências nesses núcleos deslindados. *A posteriori*, buscaremos compreender tais impactos ocasionados *in loco*, isto é, nas vivências dos/as estagiários/as matriculados/as em ES IV do Curso de Licenciatura em Química da UFGD. Esperamos suscitar questões correlatas à volta para o ensino presencial e a pós-pandêmico, uma vez que, com a materialização do GF, teremos um novo olhar para essa questão, pois nossos/as colaboradores/as de pesquisa atravessaram esse período nevrálgico.



### 3 NORMATIVAS PUBLICIZADAS NOS ESTÁGIOS NA UFGD NO PERÍODO PANDÊMICO<sup>4</sup>

Devido ao surgimento da pandemia, a UFGD lançou uma normativa, a n.º 01, de 27 de março de 2020<sup>5</sup>, suspendendo as atividades de ES, tendo em vista a Emergência de Saúde Pública. Essa normativa orientava que os/as estagiários/as da UFGD que estavam com atividades de Estágio obrigatório e não obrigatório em andamento as suspendessem. Também explicitava o impedimento de novos contratos, conforme indicado: “impedir a assinatura de novos contratos de ES obrigatórios e não obrigatórios até 16 de abril de 2020, prorrogável conforme necessidade” (Brasil, 2020). A partir dessa suspensão, a Comissão de Estágio Supervisionado (Coes) do Curso de Licenciatura em Química organizou reuniões para discutir possíveis encaminhamentos ante tal cenário.

A UFGD permaneceu com suas atividades suspensas no período de março de 2020 até julho de 2020, em virtude do aumento de casos da Covid-19, que tinha se agravado e disseminado rapidamente no mundo. Partindo disso, no mês de junho de 2020, a UFGD aprovou um novo calendário acadêmico, a fim de continuar a jornada acadêmica dos estudantes por meio de plataformas digitais.

Considerando a Portaria RTR/UFGD n.º 367, de 29 de junho de 2020, em que foi aprovada a volta das aulas no formato remoto, as atividades foram retomadas no dia 03 de agosto de 2020, com o regulamento do Regime Acadêmico Emergencial (RAE). Nesse formato, os/as professores/as ministraram suas aulas em formatos síncronos<sup>6</sup> e assíncronos<sup>7</sup> utilizando as plataformas digitais. Esse período do RAE, foi realizado mensalmente, composto por 4 módulos com duração de 25 dias letivos cada

---

<sup>4</sup> As normativas publicizadas no período pandêmico acerca do ES na UFGD foram investigadas pelos/as autores/as Ferreira e Marques-de-Oliveira (2021), orientadora e orientando desta pesquisa, no TCC e serão aprofundadas neste capítulo da dissertação. Ou seja, continuamos estudando acerca da temática do Estágio e da pandemia.

<sup>5</sup> Para consultar a legislação e normas para o ensino de graduação em decorrência da pandemia de covid-19, acessar a seguinte página: <https://portal.ufgd.edu.br/pro-reitoria/prograd/informativos>

<sup>6</sup> O formato síncrono corresponde às aulas que ocorrem simultaneamente, “ao vivo”, entre estudantes e professores/as. Nele, o/a professor/a pode interagir por meio de estratégias, como, por exemplo, questionamentos, jogos *on-line* síncronos, entre outras. Também pode utilizar a apresentação de *slides* como recurso didático. Para a realização dessas atividades síncronas, utiliza-se plataformas digitais, por exemplo, o *Google Meet*.

<sup>7</sup> O formato assíncrono corresponde às aulas que podem ser entregues via *e-mail* ou outra ferramenta, de forma que o/a professor/a não precisa estar simultaneamente no desenvolvimento da atividade. Podemos citar alguns exemplos de aulas/atividades assíncronas: a) filmes, documentários e/ou séries para refletir sobre algum assunto; b) vídeos gravados disponibilizados pelas plataformas (estes vídeos podem ser do/a professor/a do componente curricular ou não); c) realização de escritas de relatos, ou questionamentos, entre outros.

módulo.

No que se refere ao componente de ES Obrigatório, foram lançadas as normativas de n.º 07, de 1 de setembro de 2020, para os cursos de graduação presencial, e n.º 12, de 09 de outubro de 2020, para os cursos de graduação na modalidade de Educação a Distância (EaD) da UFGD. Assim, são estabelecidos os mesmos procedimentos para a oferta não presencial de componentes curriculares do tipo ES Obrigatório no RAE, conforme expressa o artigo 1º:

À oferta não presencial de componentes curriculares de Estágio Supervisionado Obrigatório durante o Regime Acadêmico Emergencial (RAE) ocorrerá com início no 3º módulo e final no 4º módulo do RAE, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais e a elaboração dos seguintes documentos orientadores:

I - Plano de Trabalho Específico, conforme previsto pela Portaria MEC nº 544/2020, a ser elaborado pelo docente responsável pelo componente curricular seguindo o modelo, naquilo que se aplicar, do Plano de Ensino Acadêmico Emergencial (PEAE), II da Resolução ad referendum CEPEC nº 106/2020, os mesmos deverão ser aprovados em âmbito institucional, pelo Conselho Diretor da Faculdade.

II- Relatório Técnico com justificativa para a oferta, conforme previsto pelo Parecer CNE/CP nº 11/2020, a ser elaborado pelo Coordenador do Curso.

§ 3º A oferta de componentes curriculares do tipo Estágios Supervisionados Obrigatórios em RAE deverá observar o disposto no Parecer CNE/CP nº 5/2020 e no Parecer CNE/CP nº 11/2020, considerando as etapas, horas e procedimentos adotados.

§ 4º Os Planos de Trabalhos Específicos e os Relatórios Técnicos, acompanhados da resolução de aprovação do Conselho Diretor, deverão ser encaminhados à Coordenadoria de Ensino de Graduação (COGRAD), para que sejam apensados aos Projetos Pedagógicos dos cursos”.

Para os cursos ofertantes do componente curricular de ES não presencial, foi solicitado um relatório técnico à coordenação do curso para a possibilidade de oferta. Destacamos no Quadro 3 o modelo desse relatório mencionado:

Quadro 3 – Modelo do Relatório Técnico

| <b>APRESENTAÇÃO</b>                                                                        |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 1. Curso:                                                                                  |  |
| 2. Grau:                                                                                   |  |
| 3. Nome e Código do Componente:                                                            |  |
| 4. Etapa (Semestre Ideal em que o Componente É Ofertado):                                  |  |
| 5. Carga Horária do Componente:                                                            |  |
| 6. Período da Oferta (Módulo RAE):                                                         |  |
| 7. Docente Responsável pela Oferta:                                                        |  |
| <b>JUSTIFICATIVA</b>                                                                       |  |
| 1. Justificativa:                                                                          |  |
| 2. Objetivos da Aprendizagem:                                                              |  |
| <b>PROCEDIMENTOS/METODOLOGIAS APLICADAS ÀS ATIVIDADES PRÁTICAS DE FORMA NÃO PRESENCIAL</b> |  |
| 1. Procedimentos Adotados                                                                  |  |
| 2. Meios e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação                                |  |
| 3. Ambiente Virtual de Aprendizagem                                                        |  |
| 4. Outras Informações (Se Necessário)                                                      |  |

Fonte: Brasil (2020).

Conforme as Instruções Normativas da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Prograd) n.º 07/2020 e n.º 08/2020, este documento deveria ser enviado à Coordenadoria de Ensino de Graduação (Cograd), acompanhado da Resolução de aprovação do Conselho Diretor, para ser apensado ao Projeto Pedagógico do Curso, conforme exigência do Parecer CNE/CP n.º 11/2020. Além do relatório técnico, foi criado um plano de ensino para a oferta não presencial desse componente, destacado no Quadro 4:

Quadro 4 – Orientações para Plano de Ensino Acadêmico Emergencial (Peae)

| <b>PLANO DE ENSINO ACADÊMICO EMERGENCIAL</b> |                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Componente curricular:</b>                |                                                                                                                                   |
| <b>Período de aplicação:</b>                 | <b>Turno:</b>                                                                                                                     |
| <b>EMENTA</b>                                |                                                                                                                                   |
| <b>OBJETIVOS</b>                             | Indicar os objetivos da aprendizagem.                                                                                             |
| <b>PROGRAMA</b>                              | Detalhar conteúdos, procedimentos de ensino e avaliação divididas por Plano de Unidade (por exemplo: uma unidade por semana) (ver |

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | modelo no site <sup>8</sup> ).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>       | Textos, artigos, livros, entre outros, acessíveis remotamente e de forma gratuita pelo estudante. Informar os <i>links</i> ou o meio pelo qual o discente poderá ter acesso à bibliografia, atentando-se para orientações relativas aos direitos autorais e à propriedade intelectual.<br>Excepcionalmente, havendo divergência entre a bibliografia existente no Projeto Pedagógico do Curso e aquela prevista no PEAE, prevalecerá, para todos os fins, aquela prevista no PEAE. |
| <b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</b> | Material de apoio a ser consultado pelo discente, como vídeos, filmes, notícias, entre outros, informando os links ou o meio pelo qual o discente poderá ter acesso ao material, atentando-se para orientações relativas aos direitos autorais e a propriedade intelectual.                                                                                                                                                                                                        |
| <b>PROCEDIMENTOS DE ENSINO</b>   | Indicar atividades e exercícios (Detalhado no Plano de Unidade).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>RECURSOS</b>                  | Indicar ferramentas tecnológicas e não tecnológicas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>AVALIAÇÃO</b>                 | Indicar atividades de aferição da aprendizagem e pesos relacionados.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>FÓRMULA</b>                   | Indicar composição de notas para média.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Fonte: Brasil (2020).

Conforme as Instruções Normativas da Prograd n.º 07/2020 e n.º 08/2020, este documento deverá ser enviado à Cograd, acompanhado da Resolução de aprovação do Conselho Diretor, para ser apensado ao Projeto Pedagógico do Curso, conforme exigência da Portaria MEC n.º 544/2020. Diante disso, “a COES do Curso de Licenciatura em Química definiu que a oferta dos Estágios não ocorreria no formato dos módulos de 25 dias como proposto no RAE” (Ferreira; Oliveira, 2023, p. 5). Com efeito, o ES foi ofertado no ano civil de 2021, mas retomando o primeiro semestre de 2020, que tinha sido impedido. Esse retorno ocorreu de forma gradual e somente os/as estagiários/as que estavam matriculados/as no primeiro semestre de 2020 puderam continuar. “Além disto, a COES também definiu que os Estágios iniciais I e II não seriam ofertados” (Ferreira; Marques-de-Oliveira, 2023, p. 5). Com isso, a retomada do semestre suspenso ocorreu para o ES em Ensino III e ES em Ensino IV.

Vale ressaltar que, por meio da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, o

<sup>8</sup> Exemplos de Planos de Unidade, disponíveis em: <https://portal.ufgd.edu.br/secao/regime-academico-emergencial/portaria-e-instrucoes-normativas>.

MEC manifestou interesse em substituir as aulas presenciais por aulas remotas. No que tange à instituição de Educação Superior presencial, as instituições receberam orientações por meio das Portarias n.º 345, de 19 de março de 2020, e n.º 356, de 20 de março de 2020, cujo objetivo era dar continuidade às aulas de modo *on-line*, ou seja, não presencial (Brasil, 2020).

As aulas nesse formato de módulos permearam o período de agosto de até novembro de 2020. Nele, as atividades acadêmicas presenciais ocorreram de maneira remota, esse calendário foi implementado pela UFGD como resposta à pandemia da Covid-19. Aprovado em junho de 2020, o RAE permitiu a retomada das aulas a partir de 3 de agosto de 2020, utilizando plataformas digitais para garantir a continuidade da jornada acadêmica dos estudantes. As aulas foram ministradas em formatos síncronos e assíncronos, divididas em módulos de 25 dias letivos cada, para proporcionar flexibilidade e atender às diretrizes de distanciamento social. Esse período de ensino remoto exigiu a elaboração de novos planos de ensino, ajustados para o ambiente virtual, e a implementação de ferramentas tecnológicas para viabilizar a interação e o aprendizado dos alunos.

Posteriormente a esse modelo de calendário RAE, foi implementado outro em que se considerou a Portaria n.º 572, de 1º de julho de 2020, que “institui o Protocolo de Biossegurança para retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino e dá outras providências” (Brasil, 2020), a saber:

A UFGD possui uma identidade própria e sua localização geográfica fronteiriça, com predisposição à grande circulação de pessoas advindas de regiões e países vizinhos, bem como sua política de educação inclusiva, com ensinamentos diferenciados para comunidades indígenas e assentamentos rurais – muitas delas com acesso precário de Internet ou sem disponibilidade de instrumentos tecnológicos para o ensino remoto – são características que denotam sua singularidade (Brasil, 2020).

No ano de 2021, foi aprovado um novo calendário acadêmico, denominado de Regime Acadêmico Emergencial por Modalidades e Fases (Raemf), as orientações para o retorno presencial, híbrido ou não presencial foram realizadas com base no Programa Prosseguir<sup>9</sup> em que classificava a gravidade do contágio da Covid-19 por meio de cores de bandeira, expressou-se a seguinte orientação:

Foram seguidas fases de risco, referenciadas às fases sanitárias e

---

<sup>9</sup> Para mais informações acerca desse Programa, consultar: <https://www.pge.ms.gov.br/prosseguir-sobe-municipios-de-bandeira-e-impoe-medidas-mais-rigidas-contr-a-pandemia/>

respaldadas pelos dados das secretarias de saúde local, regional, estadual e do Ministério da Saúde, bem como, ao andamento do Plano Nacional de Imunização, conforme segue, em ordem crescente de risco: I - Fase Verde da UFGD; II - Fase Amarela da UFGD; III - Fase Laranja da UFGD; IV - Fase Vermelha da UFGD (Brasil, 2020).

Segundo o art. 6 das modalidades do Raemf,

durante a vigência do RAEMF, adotaremos diferentes modalidades de oferta dos componentes curriculares, correspondendo a cada uma das fases da UFGD conforme segue, em ordem crescente de risco: I - Fase Verde da UFGD: modalidade presencial; II - Fase Amarela da UFGD: modalidade híbrida com prevalência presencial; III - Fase Laranja da UFGD: modalidade híbrida com prevalência não presencial; IV - Fase Vermelha da UFGD: necessariamente modalidade não presencial (Brasil, 2020).

Vale ressaltar que esse calendário foi aprovado conforme a bandeira que era seguida naquela época. Como a cidade da UFGD, Dourados, estava em bandeira vermelha, o ensino seria totalmente na modalidade não-presencial.

O art. 10, que se refere às atividades de ES na fase vermelha da UFGD, lista:

I - a modalidade não presencial será utilizada nas atividades acadêmico-pedagógicas de apresentação e defesa de relatórios, quando houver, e em eventuais atividades avaliativas, observando-se: a) a critério do docente orientador de estágio, a apresentação ou defesa de relatórios de estágio, quando houver, poderão ser reagendadas diante de dificuldades técnicas imprevistas que venham a ocorrer; b) o estudante deverá manter a câmera de vídeo aberta durante a defesa do trabalho; c) caso ocorra algum problema técnico que impeça o estudante de manter sua câmera de vídeo aberta após o início da apresentação ou defesa dos relatórios, o docente orientador, a seu critério, poderá dispensar o uso do recurso (Brasil, 2020).

Com esse calendário, ocorreu a propositura de retomada do primeiro semestre de 2020, sendo que os componentes de ES foram ofertados de acordo com as discussões da Coes, conforme já mencionamos.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

Este capítulo tem por objetivo apresentar o percurso metodológico que adotamos para a realização desta pesquisa, que ambicionou compreender os impactos da pandemia na formação inicial dos/as estagiários/as do Curso de Licenciatura em Química da UFGD, matriculados/as no componente curricular de ES IV no segundo semestre de 2022. Para tanto, analisamos as falas de seis estagiários/as por meio de um GF. Nesse sentido, desenhemos este percurso primeiramente conceituando acerca da abordagem desta pesquisa.

### 3.1 Abordagem da pesquisa

As abordagens de pesquisa no Ensino de Ciências e Matemática podem ter caráter qualitativo, misto e quantitativo. Segundo De Carvalho (2014, p. 15), “tanto na pesquisa qualitativa quanto na quantitativa os conceitos têm função mediadora entre teoria e observação, pois organizam, categorizam e viabilizam a observação”.

Uma característica importante da pesquisa qualitativa se dá pelo caráter do/a pesquisador/a em analisar os materiais empíricos. Conforme argumenta Martins (2004, p. 292), “a variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva”. Essa abordagem de pesquisa busca compreender um problema social ou humano, apoiada numa análise no estilo indutivo, valorizando a interpretação da complexidade existente (Creswell, 2010).

Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), a pesquisa de abordagem qualitativa não “se preocupa com representatividade numérica, e, sim, com o aprofundamento da compreensão de um determinado grupo social, de uma organização, etc.”. Flick (2009, p. 23) apresenta as características centrais da pesquisa qualitativa, sendo elas:

- a) Apropriabilidade de métodos e teorias;
- b) Perspectivas dos participantes e sua diversidade;
- c) Reflexividade do pesquisador e da pesquisa;
- d) Variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa.

Retomemos nosso problema de pesquisa: *como a pandemia da Covid-19 impactou a operacionalização dos Estágios Supervisionados e a formação inicial dos/as estagiários/as do Curso de Licenciatura em Química da UFGD?* Diante desse questionamento, caracterizamos nossa metodologia de natureza qualitativa. Assim, analisamos nosso material empírico, qual seja, as transcrições realizadas a partir das falas dos/as estagiários/as, a partir de um GF de forma que compreendamos os fenômenos a partir de quem os vivenciou.

### 3.2 Contextos da pesquisa

Para compor o *corpus* de pesquisa, foi utilizado como instrumento de constituição de material empírico o GF. A realização deste parte do projeto do Edital de Seleção Emergencial IV CAPES - Impactos da Pandemia, no qual estou vinculado

como bolsista, intitulado *Evasão, ensino, aprendizagem e ações institucionais decorrentes da pandemia de Covid-19: um estudo comparativo em cursos de formação de professores de ciências na natureza e Matemática*.

Esse projeto tem por objetivo analisar e caracterizar os impactos da pandemia na formação de professores/as da área de Ciências da Natureza em diferentes contextos bem como propor soluções a eles e está vinculado a três Instituições de Ensino Superior (IES), a citar, a Ufal, a UFGD e a UFPR. Ele é constituído por várias metas, as quais estão distribuídas no decorrer de 2022 a 2026 anos, conforme consta no Quadro 5:

Quadro 5 – Metas e Ações do Projeto Capes *Impactos da Pandemia*

| Ano  | Metas                                                                                                                                                                                              | Ações                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2022 | 1 - Determinar as taxas e as principais causas de evasão/permanência para os cursos e IES investigados sem influência do período pandêmico (2016-2019).                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Análise documental dos relatórios de ingresso/conclusão para estudo de evasão e permanência (período 2016-2019);</li> <li>Cálculo das taxas de evasão/permanência e estudo correlacional entre cursos e IES;</li> <li>Investigação das causas de evasão/permanência com estudantes ingressantes entre 2016-2021.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                      |
| 2023 | 2 - Mapear (qualitativa e quantitativamente) quais ações institucionais foram desenvolvidas pelas IES participantes em decorrência da pandemia e seus efeitos sob a ótica de docentes e discentes. | <ul style="list-style-type: none"> <li>Análise dos documentos referentes às ações institucionais decorrentes da pandemia;</li> <li>Investigação junto aos discentes e docentes dos cursos resultados e alcances proporcionados por meio das medidas institucionais decorrentes da pandemia por meio de entrevistas (docentes) e grupos focais (discentes).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                   |
| 2024 | 3 - Caracterizar as dificuldades e as alternativas construídas para os processos de ensino e de aprendizagem durante a pandemia (ensino remoto).                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboração, validação, aplicação e análise de questionários para investigação preliminar dos impactos da pandemia no processo de aprendizagem;</li> <li>Investigação por meio de entrevistas (docentes) e grupos focais (discentes) com vistas ao aprofundamento e refinamento de informações a respeito das dificuldades e possibilidades vivenciadas durante o período remoto;</li> <li>Transcrição e análise de entrevistas e grupos focais para identificação dos impactos da pandemia nos processos de ensino e de aprendizagem.</li> </ul> |
| 2025 | 4 - Determinar as taxas e as principais causas de evasão/permanência para os cursos e IES investigados com influência do período pandêmico (2020-2023).                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Análise documental dos relatórios de ingresso/conclusão para estudo de evasão e permanência (período 2016-2019);</li> <li>Cálculo das taxas de evasão/permanência e estudo correlacional entre cursos e IES;</li> <li>Investigação das causas de evasão/permanência com estudantes ingressantes entre 2020-2023.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                      |
|      | 5 - Publicização dos resultados e constituição de                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Escrita e submissão de artigos científicos;</li> <li>Escrita de relatórios e documento técnicos;</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |



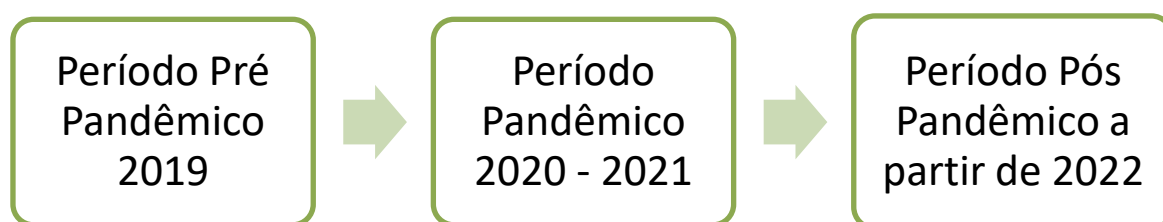
|      |                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                        |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2026 | grupos de trabalho para estabelecimento de ações de enfrentamento à evasão e impactos da pandemia na formação docente. | <ul style="list-style-type: none"> <li>Realização de fóruns de debates para elaboração de ações institucionais de enfrentamento da evasão e dos impactos da pandemia com base nos resultados das pesquisas.</li> </ul> |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Edital de Seleção Emergencial IV CAPES.

Por meio do Quadro 5, observamos que, na meta 2 do ano 2, o propósito foi mapear qualitativa e quantitativamente as ações institucionais desenvolvidas pelas IES participantes em decorrência da pandemia e seus efeitos sob a ótica de docentes e discentes. Nessa meta, encontram-se algumas submetas/ações, as quais foram realizadas, por exemplo: a) a análise dos documentos referentes às ações institucionais decorrentes da pandemia; b) a investigação com os discentes e docentes dos cursos resultados e alcances proporcionados por meio das medidas institucionais decorrentes da pandemia por meio de entrevistas (docentes) e grupos focais (discentes).

Nesse contexto, o GF foi a primeira etapa para investigar os/as licenciandos/as que estavam matriculados/as no seguinte espectro temporal ao período pré e pós-pandêmico expresso na Figura 1:

Figura 1 – Espectro temporal da pandemia



Fonte: Elaborado pelos autores.

Concomitante a isso, no curso de Licenciatura em Química da UFGD, havia licenciandos/as formandos/as matriculados/as no componente curricular de ES em Ensino IV no segundo semestre de 2022<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Em virtude do atraso do calendário acadêmico, esse semestre corresponde ao ano civil de 2023.

Nessa turma de ES, os/as estagiários/as perpassaram pelos recortes temporais expressos na Figura 1. Portanto, realizamos o diálogo por meio do GF com essa turma de ES da Licenciatura em Química, ou seja, ao mesmo tempo que investigamos metas contidas no Edital da Capes, contemplamos nossa questão de investigação para esta dissertação.

Diante desse instrumento do GF, articulamos alguns conceitos basilares para o entendimento dele. Segundo Kitzinger e Barbour (1999, p. 20), “qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando às interações do grupo”. A entrevista de GF, entrevista de grupo e discussões de GF, pode ser conflitante à conceituação de GF.

Por isso, Barbour (2009) define que qualquer discussão de grupo em que o/a pesquisador/a estimule a participação das pessoas a interagirem acerca da discussão em tela caracteriza-se como GF. É essencial que os/as participantes – neste caso específico, os/as estagiários/as – conversem entre si e com o/a pesquisador/a e/ou moderador/a (Barbour, 2009).

Historicamente, os GF originaram-se no intento de testar as reações das pessoas ante às propagandas de rádio durante a Segunda Guerra Mundial. Nesse período, chamava-se essa abordagem de “entrevistas focais”. Entretanto, percebeu-se que as “entrevistas em grupos” produziam mais informações com nuances essenciais para o entendimento da temática investigada (Barbour, 2009).

Para realização do GF, é necessário planejar as discussões que serão suscitadas por meio de um guia ou roteiro e selecionar materiais (imagens, filmes curtos etc.) que incentivem a interação. Cabe ao moderador e/ou mediador incentivar essa troca (Barbour, 2009).

Realizamos o GF tendo um guia/roteiro/protocolo<sup>11</sup> validado pelos/as professores/as e bolsistas participantes no projeto citado. No Quadro 6, apresentamos o protocolo utilizado para a realização do GF:

#### Quadro 6 – Protocolo: Grupo Focal

|                                                   |
|---------------------------------------------------|
| <b>Orientações para a condução do Grupo Focal</b> |
|---------------------------------------------------|

---

<sup>11</sup> Para efeito desta pesquisa, chamaremos este documento validado de protocolo.

|                          |                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>TEMAS:</b>            | 1. Características do discente.<br>2. Hábitos de estudo.<br>3. Facilidades e dificuldades para estudar na pandemia (medidas institucionais).<br>4. Aprendizagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). |
| <b>Itens Norteadores</b> |                                                                                                                                                                                                            |
| <b>TEMA 1</b>            | 1. Nome.                                                                                                                                                                                                   |
|                          | 2. Curso.                                                                                                                                                                                                  |
|                          | 3. Ano de Ingresso.                                                                                                                                                                                        |
| <b>TEMA 2</b>            | 4. Rotina de estudos antes da pandemia e no período da pandemia (horas por dia dedicadas aos estudos).                                                                                                     |
|                          | 5. Vezes por semana de acesso às salas de aula virtuais.                                                                                                                                                   |
|                          | 6. Hábito de tirar dúvidas sobre os conteúdos antes e ao longo da pandemia.                                                                                                                                |
| <b>TEMA 3</b>            | 7. Facilidades e dificuldades para o acesso à internet no período de ensino remoto.                                                                                                                        |
|                          | 8. Equipamento para acessar a plataforma de aula síncrona ( <i>desktop, notebook, celular</i> ).                                                                                                           |
|                          | 9. Necessidade de assistência estudantil (política de inclusão digital da Instituição).                                                                                                                    |
|                          | 10. Ambiente físico para o estudo em plataforma virtual (adequado/inadequado).                                                                                                                             |
| <b>TEMA 4</b>            | 11. Uso de AVA antes da pandemia.                                                                                                                                                                          |
|                          | 12. Vivências nas aulas síncronas e assíncronas (facilidades e dificuldades de aprendizagem em decorrência da ferramenta digital).                                                                         |
|                          | 13. Interação com o professor e colegas no ensino remoto.                                                                                                                                                  |
|                          | 14. Materiais postados, orientações na sala virtual e contribuições para a aprendizagem.                                                                                                                   |
|                          | 15. Comentário sobre uma aula no ensino remoto que marcou/motivou.                                                                                                                                         |
|                          | 16. Percepção sobre pontos positivos em ambientes virtuais de aprendizagem.                                                                                                                                |
|                          | 17. Aspectos em que os ambientes virtuais são insuficientes (pontos negativos).                                                                                                                            |
|                          | 18. Opinião sobre o ensino feito exclusivamente por plataforma virtual.                                                                                                                                    |
| <b>TEMA 5</b>            | 19. Relato sobre as aulas experimentais: Vocês realizaram-nas no formato remoto? Contem-nos acerca dessa vivência (facilidades e dificuldades de aprendizagem em decorrência da ferramenta digital).       |
|                          | 20. Relato sobre a experiência de realizar o Estágio Supervisionado.                                                                                                                                       |

|  |                                                                                                                      |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | 21. Narração sobre a escola estar com aulas remotas no período que realizou o Estágio: relate acerca dessa vivência. |
|  | 19. Questão sobre como foram realizados os ES durante seu percurso na formação.                                      |

Fonte: Adaptado de material elaborado por pesquisadores/as participantes do Edital de Seleção Emergencial IV capes.

O protocolo do GF pode ser modificado conforme os padrões da pesquisa de quem irá utilizá-lo. Cada pesquisa direciona o formato em que e como o GF será utilizado. Nesse sentido, é importante retomar a questão de pesquisa e antever um guia de tópicos – o protocolo – para a materialização do GF (Barbour, 2009).

Com isso, entende-se que o/a pesquisador/a é fundamental na escolha dos instrumentos da pesquisa que serão utilizados e na forma como eles serão empregados. Porém, tais escolhas devem ser justificadas para as finalidades da pesquisa (Barbour, 2009). Acrescentamos ao protocolo apresentado no Quadro 3, a temática 5, em que incluímos quatro questões que instigaram os/as estagiários/as a relatarem suas experiências acerca do ES no período antes, ao longo e depois da pandemia.

O GF ocorreu em um dia, no período noturno, com duração de 1 hora e 55 minutos. Participaram dele uma pesquisadora da área da Educação Química, um pesquisador na área do Ensino de Física, uma pesquisadora da área da Educação Matemática e dois mestrandos do Programa de Pós-Graduação Ensino de Ciências e Matemática, todos/as vinculados/as ao Projeto do Edital da Capes. Também integraram o grupo 6 estagiários/as matriculados/as no segundo semestre de 2022 no componente curricular de ES IV.

Para a materialização desse GF, realizamos o convite para os/as estagiários/as matriculados/as em ES IV na semana anterior ao desenvolvimento deste. Nessa fase de convite, explicitamos os objetivos da pesquisa e a não obrigatoriedade em participar, ou seja, para que ficassem livres para escolher a participação ou não na colaboração do GF.

No momento do desenvolvimento do GF, outras questões emergiram das temáticas suscitadas, a forma dialógica pela qual mediamos a discussão permitiu que os/as estagiários/as relatassem assuntos relacionados à pandemia, ao Estágio, aos estudantes das escolas da Educação Básica, ao Curso de Licenciatura em Química,

aos medos e inseguranças profissionais e pessoais. Entendemos que o protocolo nos auxiliou a direcionar a conversa; entretanto, no momento da operacionalização do GF, a forma pela qual os/as pesquisadores/as e bolsistas mediaram permitiu que cada estagiário/a se posicionasse sem julgamento. Tivemos uma escuta pedagógica possibilitada pelo instrumento do GF. Contudo, os detalhamentos e análises se viabilizaram via ATD.

Nessa ótica, articulamos o Projeto do Edital de Seleção Emergencial IV CAPES e a dissertação com utilização do GF para a constituição do *corpus*. Focamos nossas análises na temática 5. As conversas com os/as estagiários/as em meio à realização do GF foram gravadas e transcritas para a constituição de nosso material empírico e, posteriormente, foram interpretadas e compreendidas a partir da ATD de Moraes e Galiuzzi (2011).

### 3.3 Análise Textual Discursiva

Utilizamos a ATD, embasada na obra de Moraes e Galiuzzi (2011), para interpretar e compreender nosso material empírico, qual seja, a transcrição das falas dos/as estagiários/as a partir do GF. Os/as autores/as argumentam que a ATD se organiza em torno de quatro focos. Os três primeiros compõem um ciclo de análises, conforme apresentamos no excerto a seguir:

- 1- *Desmontagem dos textos*: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
- 2- *Estabelecimento de relações*: este processo denominado de categorização envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias.
- 3- *Captando o novo emergente*: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 11-12).

O último foco da análise mobiliza o ciclo como um todo e o aproxima de um processo auto-organizado, conforme argumentam os autores/as:

4- *Um processo auto-organizado*: o ciclo de análise, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 12).

Ou seja, a ATD é uma metodologia de análise, em que há passos que orientam o percurso de estudo do fenômeno. Segundo Moraes e Galiuzzi (2011, p. 13), “a ATD opera como significados construídos a partir de um conjunto de textos. Os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados”. Dessa forma, entendemos que a ATD busca a compreensão dos fenômenos.

A ATD se dá por meio da análise de um grupo de documentos produzidos pelo/a pesquisador/a, como: transcrição de entrevistas, registros de observação, anotações e diários. Além disso, há documentos prontos como: relatórios, jornais, revistas, dentre outras. Todos esses elementos e tipos de documentos se caracterizam como o *corpus* da pesquisa. Nesse sentido, o *corpus* deste estudo é composto pela transcrição das falas dos/as estagiários/as advindas da realização do GF.

A partir dos materiais empíricos selecionados, qual seja, o *corpus* da pesquisa, partimos para a primeira análise do ciclo da ATD, denominado como desconstrução dos textos e sua unitarização. Esse processo se caracteriza pela desmontagem dos textos, uma vez que o/a pesquisador/a tem total liberdade para fragmentar seu texto, dando ênfase ao principal foco de sua pesquisa. Esses fragmentos denominam-se de unidades de análise, que posteriormente podem e devem ser codificadas conforme a origem de cada uma das unidades (Moraes; Galiuzzi, 2011).

A unitarização pode ser realizada em três momentos distintos, conforme aponta Moraes (1999 *apud* Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 19): “Fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado o mais completo possível em si mesma; Atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida”. Nesse processo de unitarização, podem surgir outras unidades de análises, que não estejam necessariamente transcritas no *corpus* da pesquisa, uma vez que estejam de acordo com a investigação.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2011, p. 20), “podem ser construídas unidades

que se afastam mais do imediatamente expresso, correspondendo a interpretações do pesquisador que atingem sentidos implícitos dos textos”. A unitarização se baseia na reconstrução dos significados que os autores descreveram em suas obras. O/a pesquisador/a transcreverá esses significados reconstruindo-os a partir de sua vivência e suas concepções teóricas (Moraes; Galiuzzi, 2011).

Outro processo de análise deste ciclo se baseia na categorização. Nesse processo, são construídas categorias a partir das unidades de registro que emergiram. Conforme os autores Moraes e Galiuzzi (2011, p. 23) discutem, “a categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas”.

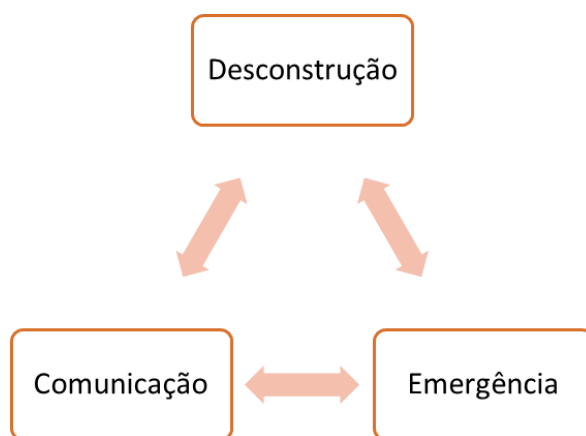
Nessa categorização, podem surgir dois tipos de categorias: as *a priori* e as emergentes. As categorias *a priori* consistem em concepções e ideias que o pesquisador já tem em mente antes do início das análises, levando em consideração o contexto da pesquisa e o que se deseja compreender a partir dela. Já as categorias emergentes surgem a partir da análise do *corpus* da pesquisa (Moraes; Galiuzzi, 2011). Esta pesquisa é composta categorias emergentes.

A partir da categorização da ATD, são construídos metatextos, que compõem novas compreensões e interpretações das análises. Moraes e Galiuzzi (2011, p. 32) argumentam que “os metatextos são construídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados”. Segundo Moraes e Galiuzzi (2011, p. 31), eles emergem da compreensão de novos fenômenos; e, para que possam nascer novos fenômenos, o pesquisador deve fazer “movimentos hermenêuticos, onde que a cada retomada do fenômeno é possibilitada uma compreensão mais aprofundada e radical”.

A ATD pode ser interpretada como um processo de compreensão, que se inicia a partir da desconstrução e fragmentação dos textos, qual seja o *corpus* da pesquisa, seguindo de uma reconstrução a partir de um processo auto-organizado. Isso possibilita a emergência de novas compreensões.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2011, p. 41), “esse conjunto de movimentos constitui-se como um ciclo”, representado na Figura 2:

Figura 2 – Ciclo da análise textual discursiva



Fonte: Moraes e Galiazzi (2011, p. 207).

A partir desses pressupostos teóricos apresentados, encaminhamo-nos para o próximo item. Nele, descreveremos como foram realizados os procedimentos da ATD nesta pesquisa.

### 3.4 Procedimento de análise via ATD: preparação do material empírico

Inicialmente, realizamos a transcrição do GF feito no dia 19 de abril de 2023, com seis estagiários/as e cinco integrantes do Projeto do Edital de Seleção Emergencial IV Capes. Depois, lemos e relemos todas as informações transcritas do GF. Entretanto, focamos no tema 5 do protocolo – vide Quadro 6. A partir disso, codificamos nosso material empírico da seguinte maneira: EST-1.1. Esse código proposto corresponde à abreviação de estagiário/a, seguido do numeral representando o primeiro de seis colaboradores/as da pesquisa e do numeral referente ao quantitativo de US fragmentado.

Com isso, obtivemos 86 US. A partir delas, elencamos palavras-chave e posteriormente um título. Em seguida, agrupamos os títulos; emergiram 13 categorias iniciais, as quais identificamos pelas letras A, B, C e assim sucessivamente. Para cada categoria inicial, elaboramos um argumento, conforme apresentamos no Quadro 7:

Quadro 7 – Caminho nas/das análises

| Código | Unidade de Significado | Palavras-chave | Título | Categoria Inicial | Argumento Cat. Inicial |
|--------|------------------------|----------------|--------|-------------------|------------------------|
|--------|------------------------|----------------|--------|-------------------|------------------------|



|       |                                                            |                             |                                               |                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------|------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| EST 1 | 1.1- “O período pandêmico foi bem desafiador para mim”.    | Estágio, Pandemia, Desafio. | Os desafios do Estágio na Pandemia.           | Os desafios e as dificuldades no ES em tempos de Pandemia: em xeque a falta de estrutura, o difícil acesso à internet e a utilização das Atividades Pedagógicas Complementares. | Durante a pandemia da Covid-19, vislumbramos cenários de extrema adversidade. O componente de Estágio Supervisionado foi vivenciado de uma maneira nunca vista, ocorreram diversos impasses em meio a esse período, a mencionar a falta de estrutura para se ter um ambiente de estudo adequado, bem como a escassez da internet, e uma metodologia adotada pela SED, as APC, que serviram como suporte para os/as alunos/as, mas que se caracterizaram como uma forma conteudista de desenvolver as disciplinas. |
| EST 2 | 2.1- “Eu comecei a fazer o meu estágio, foi pós pandemia”. | Estágio, pós-pandemia.      | “O Estágio a partir do período pós-pandemia”. | O Estágio Supervisionado presencial pós-pandemia: dificuldades emergidas da pandemia, o ir e vir da universidade e a desmotivação na educação.                                  | A partir da sobrevivência de uma pandemia, os/as estudantes voltam ao cenário presencial sobrecarregados por uma série de acontecimentos e experiências vividas no período pandêmico. O trajeto para a universidade se tornou uma adversidade devido ao transporte público superlotado, além das diversas desmotivações na educação, que por vezes nos fazem pensar em desistir.                                                                                                                                  |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após esse procedimento, continuamos com o ciclo de análise. Nele, emergiram quatro categorias intermediárias, codificadas de modo semelhante às iniciais. Por último, emergiram duas categorias finais; para cada uma delas, elaboramos argumentos aglutinadores desse processo. No Quadro 8, elas estão alocadas.

Quadro 8 – Categorias emergidas nas/das análises

| Categorias Iniciais                                                                                                                                                             | Categorias Intermediárias                                                                                                                                             | Categorias Finais                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Os desafios e as dificuldades no ES em tempos de Pandemia: em xeque a falta de estrutura, o difícil acesso à internet e a utilização das Atividades Pedagógicas Complementares. | O Estágio Supervisionado e as Atividades Pedagógicas Complementares em tempos de pandemia: um olhar para os desafios e atrocidades vivenciadas neste cenário caótico. | Horizontes compreensivos acerca da formação inicial de professores/as: as vivências e dificuldades na pandemia e a volta para o ensino presencial. |
| O Estágio em meio à pandemia: o medo, a tristeza, o desemprego familiar e a busca pela recomposição da aprendizagem.                                                            | Os reflexos emergidos a partir do ensino remoto: depressão, medo, ansiedade, cansaço, desmotivação e desigualdade social escancarada pela pandemia.                   |                                                                                                                                                    |
| O Estágio Supervisionado presencial pós-pandemia: dificuldades emergidas da pandemia, o ir e vir da universidade e a desmotivação na educação.                                  | De volta ao ensino presencial: lentes compreensivas acerca da defasagem na formação inicial e no Estágio, acarretadas pela pandemia.                                  |                                                                                                                                                    |
| Os acontecimentos vivenciados na pandemia: o cansaço, a desmotivação e as atrocidades ocorridas no ensino remoto.                                                               | A língua guarani em meio ao Estágio: possibilidades formativas para alunos de uma escola indígena.                                                                    |                                                                                                                                                    |
| O Estágio Supervisionado I na Pandemia: um olhar para os referenciais teóricos e para as dificuldades e defasagens ocasionadas pelo período pandêmico.                          |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                    |
| As diferentes metodologias abordadas em meio a pandemia: as aulas virtuais pelo Google Meet, as APC e as dificuldades ocorridas.                                                |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                    |
| Os problemas/transtornos psicológicos ocasionados pela pandemia: ansiedade, depressão e a busca pelo trabalho.                                                                  |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                    |
| O difícil acesso à internet e as acomodações dos alunos em meio às APC.                                                                                                         |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                    |
| Os Estágios presenciais, as dificuldades nas apresentações e o impasse dos alunos na recuperação da aprendizagem.                                                               |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                    |
| O Estágio na pandemia em meio ao período remoto: dificuldades encontradas diante deste cenário caótico.                                                                         |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                    |
| A defasagem na formação dos/as alunos/as durante a pandemia: em destaque o raciocínio lento, o desânimo em                                                                      |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                    |

|                                                                                                                          |  |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| propor atividades lúdicas e a dispersão dos/as estudantes.                                                               |  |  |
| Possibilidades formativas vivenciadas no Estágio: o compromisso em mediar o conteúdo para alunos de uma escola indígena. |  |  |
| Os desafios do Estágio no formato <i>on-line</i> : a busca por aparelhos de qualidade, e as quedas intensas da internet. |  |  |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Perante esse movimento de compreensão imerso na ATD, emergiu um metatexto. Como indicamos, ele se intitula “Horizontes compreensivos acerca da formação inicial de professores/as: vivências e dificuldades na pandemia e a volta para o ensino presencial”.

#### 4 HORIZONTES COMPREENSIVOS ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS: VIVÊNCIAS E DIFICULDADES NA PANDEMIA E A VOLTA PARA O ENSINO PRESENCIAL

Muitas medidas emergenciais de curto prazo se tornarão parte da nossa vida. Essa é a natureza das emergências: elas aceleram processos históricos. Decisões que em tempos normais demandariam anos de deliberação são aprovadas em questão de horas. Tecnologias incipientes e até perigosas são ativadas, pois os riscos de não fazer nada são maiores. Países inteiros assumem o papel de cobaia em experimentos sociais de larga escala. O que acontece quando todo mundo trabalha de casa e se comunica apenas à distância? O que acontece quando escolas e universidades inteiras passam a operar on-line? (Harari, 2020, p. 30).

Nesse excerto, Harari (2020) problematiza algumas questões emergenciais exorbitantemente acentuadas com a pandemia da Covid-19. Olhamos para o contexto da UFGD e, mais especificamente, dos componentes curriculares de ES do Curso de Licenciatura em Química.

A formação inicial dos/das licenciandos/as sofreu alterações no formato do ensino. Os componentes curriculares de ES do Curso de Licenciatura em Química foram vivenciados tanto no ensino remoto quanto no retorno para o presencial, sendo que cada período foi adaptado conforme o calendário acadêmico da UFGD que indicava os riscos do contágio do coronavírus por meio do Raemf (detalhado no capítulo 2) e estipulava as “Normativas publicizadas acerca dos Estágios na UFGD no período pandêmico”.

Observamos no excerto abaixo a realização do ES I no formato remoto, relatado/a pelo/a estagiário/a:

*Pensando no ES I, foi sem sala de aula, sem observação em sala de aula, foi mais de reflexão e estudo sobre os referenciais teóricos mesmo, mas foi muito bom, pois, quando fomos para o ES II, começamos a rememorar as reflexões dos referenciais teóricos estudados no ES I (EST3-3.19).*

Segundo o PPC do curso de Licenciatura em Química da UFGD, a ementa do ES I tem por objetivo fazer com que o/a acadêmico/a vivencie aulas de observação nas escolas, nas disciplinas de Química do Ensino Médio e na de Ciências no Ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse ES é destinado também ao conhecimento do contexto escola. Trata-se da estrutura e órgãos atuantes da escola (UFGD, 2017).

Diante disso, o ES I, caracterizado como o Estágio de observação em sala de aula, foi realizado a partir de estudos relacionados aos referenciais teóricos que

proporcionaram reflexões acerca do Estágio e do ser professor/a de Química, uma vez que os/as estagiários/as não podiam ir às escolas desenvolver suas atividades. Entendemos e defendemos o ES ancorado e vivenciado a partir da práxis. Mesmo que os/as estagiários/as não tenham tido a opção de ir às escolas, eles/as tiveram um olhar para a teoria e prática dentro da sala de aula na universidade, estudando os/as teóricos/as que discutem o ES, bem como contaram com um olhar e reflexão para sua própria prática.

A partir disso, pode ter ocorrido uma lacuna no ES I pelo fato de os/as estagiários/as não terem o contato com o chão da escola. Segundo Pimenta (1996), a partir da vivência do ES, o/a estagiário/a constrói sua identidade docente, isso acarreta vivências no componente curricular, mas, diante da pandemia, essa ida à escola foi interrompida.

A volta para ensino presencial pós-pandemia, nos Estágios, portou consigo esses reflexos, uma vez que os/as licenciandos/as não conseguiram ter experiências no contexto escolar. Seus Estágios foram voltados para estudos de referenciais teóricos, que obviamente são fundamentais num Curso de Licenciatura, porém, quando se trata do ES, esse contato com a escola é primordial.

Não defendemos aqui a ideia de que o ES deveria ter ocorrido no ambiente escolar com o caos pandêmico, entendemos que foi uma forma necessária. Os/as professores/as formadores/as mobilizaram práticas pedagógicas inéditas para conduzir esse componente; nesse sentido, o movimento de estudos e reflexões destacados na fala de EST3 foi formativo e embasou teoricamente a continuidade dos próximos ES.

Outro aspecto que emergiu de nossas compreensões acerca do fenômeno investigado refere-se à Educação Indígena. Geograficamente, a cidade de Dourados e seu entorno comportam muitas escolas indígenas, logo estas se tornam uma opção de realização do ES. O fator que, por vezes, impede os/as estagiários/as de viver essa experiência está na linguagem falada pelos povos indígenas. Então, majoritariamente, quem realiza o Estágio nessas comunidades são os/as estagiários/as indígenas, pois mediam o conteúdo por meio da língua guarani, facilitando o entendimento dos/as estudantes indígenas da Educação Básica.

Durante o período pandêmico, diversas dificuldades emergiram na educação. Com isso, o ES III do curso de Licenciatura em Química da UFGD também ocorria no formato totalmente remoto.

Essa turma de ES III contava com um/a estagiário/a indígena que tentou realizar seu ES. Porém, observamos em suas falas que sua principal dificuldade foi o limitado acesso à internet: *“Eu tentei fazer on-line o ES III, mas eu percebi que estava bem difícil para mim, porque o sinal da internet não pega lá na região onde eu moro. Aí percebi que não estava pegando, então eu tinha muita dificuldade, é um desafio também. Aí eu parei”* (EST6 6.1); *“No ES III, a gente tinha que fazer o experimento no vídeo e aí não carregava, por isso eu desisti”* (EST6 6.10).

Melo *et al.* (2020) abordam questões que passaram a ser de extrema importância com o período pandêmico. Em se tratando dos povos indígenas, os/as autores/as descrevem que a principal dificuldade ocorrida foi o difícil acesso à internet, bem como a escassez de políticas públicas que abranjam recursos educacionais digitais, estrutura e um suporte técnico de qualidade para o desenvolvimento de atividades letivas na comunidade indígena (Melo *et al.*, 2020).

Atualmente, notamos o quanto os/as estudantes indígenas são excluídos por não compreender a língua portuguesa. Segundo Hur, Couto e Nascimento (2018, p. 7), os/as estudantes indígenas

enfrentam uma dificuldade com a língua portuguesa na Universidade. Deste modo, além de ter que aprender os conteúdos ministrados em seu curso, também têm que compreender os significantes em que são escritos os textos. Ao se expressar verbalmente, percebe-se que é como se fosse um estrangeiro em seu próprio país.

Em meio a tantas adversidades e dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas, os/as estudantes apontam que, por vezes, sentem-se excluídos pela comunidade universitária, uma vez que precisam provar de onde vêm e que estão naquele ambiente para aprender como qualquer aluno/a que frequenta a universidade. O/a indígena não se desfaz de sua cultura por cursar uma universidade, mas sim busca se constituir como profissional para voltar a atuar e ajudar nela, “portando uma alteridade e ambiguidade em si próprio, que podem potencialmente contribuir com a ampliação dos horizontes de sua comunidade, bem como vem contribuindo com a da Universidade” (Hur; Couto; Nascimento, 2018, p. 12).

Uma possibilidade revelada como importante para a comunidade indígena no ES III e seguida no ES IV foi essa realização do Estágio por um/a estagiário/a indígena; com isso, os/as estudantes vislumbraram outros olhares acerca dos conteúdos ministrados, bem como a aproximação e exemplo de um profissional que

está inserido em sua própria comunidade, como se percebe no relato do/a estagiário/a indígena:

*O ES IV que estou concluindo agora, eu tive também dificuldade na parte da matemática e também a questão de entender em como conseguir explicar para os alunos, o professor [da escola] não é indígena então os alunos têm um pouco de dificuldade em entendê-lo; então, eu tive que, muitas vezes, explicar em guarani, eu fiz uma aproximação do conteúdo com a língua guarani (EST6 6.14).*

Outros fatores prejudicaram o ensino/formação destes/as estudantes, a citar, a falta de uma estrutura adequada para estudos, uma internet de qualidade com dispositivos em bom funcionamento e, principalmente, uma formação sobre as novas plataformas digitais que surgiram neste período.

Destacamos alguns excertos relatados acerca do limitado acesso à internet: *“Internet também oscilava, acho que todo o mundo passou por essa situação sofrendo com a internet, ela não colaborava 100% das aulas”* (EST1-1.6); *“Professora eu acho que a internet só sobrecarregou”* (EST4-1.10); *“Mas, muita das vezes, a internet caía”* (EST4-1.11); *“Mas a internet foi tensa”* (EST4-1.12).

É notório o quanto a desigualdade social foi escancarada com a pandemia. Diante disso, muitos fatores emergiram contra o antigo governo, a mencionar o discurso falado pelo antigo governador a respeito da pandemia. Almeida, Lüchmann e Martelli (2020, p. 24) fazem contribuições acerca de como o Brasil se encontrava durante aquele período de pandemia:

O Brasil vive hoje um cenário tenebroso com a pandemia: tem históricas desigualdades no território e entre grupos sociais que se cruzam e se reforçam; passa por um contexto de crise econômica e política que tem resultado em encolhimento das políticas de proteção; é governado por um presidente despreparado e inconsequente nas respostas ao controle da pandemia. É nesse cenário que ganha corpo na opinião pública o acerto de algumas políticas para o enfrentamento dos problemas estruturais do país, como o SUS, em um contexto internacional que atesta a importância de políticas públicas universais. Essas pautas, esperamos, devem orientar o debate público sobre a reconstrução do país pós-pandemia.

O difícil acesso à internet tornou a intenção dos/as professores/as de ensinar escassa, e a APC foi uma tentativa de suprir essa demanda. Nos excertos dos/das estagiários/as, notamos essa nova metodologia de ensino: *“Alguns professores trabalhavam com APC e outros davam aulas no Google Meet”* (EST3-3.11); *“Não eram todos os alunos que participavam, apenas os que conseguiam, porém a maioria trabalhava com as APC”* (EST3-3.12).

A APC constituiu-se por meio de conteúdos e atividades alocadas em uma apostila impressa pela escola e disponibilizadas aos estudantes, todos os conteúdos do bimestre eram entregues nesse formato impresso. Além dessas atividades físicas, a escola também as disponibilizava no formato *on-line* e a realização de aulas pelo *Google Meet* (Da Silva; Pereira, 2022).

Desse modo, a APC veio como uma metodologia de e para atender os/as estudantes que não tinham acesso a uma internet de qualidade nem, muitas vezes, um aparelho eletrônico para acompanhar as aulas nas plataformas virtuais. Vale lembrar que esse formato da APC ocorreu nas escolas da Educação Básica, logo os/as estagiários/as que realizaram os ES III e IV tiveram a possibilidade de compreender melhor como ocorria esse processo.

Na universidade, foram elaboradas medidas protetivas para tentar atender os/as licenciandos/as. Porém, entendemos que essas aulas no formato remoto prejudicaram toda a comunidade acadêmica. Tendo isso em vista, destacamos o excerto do/a estagiário/a relatando a dificuldade dos/as professores/as universitários de se adequar às novas tecnologias digitais: *“Tem alguns professores mais antigos, a gente viu que tiveram dificuldades, tiveram dificuldades de mudar suas metodologias, também para se adaptar a esse negócio da internet”* (EST3-3.7).

Acreditamos que diversos/as professores/as tiveram que lidar com o medo e a insegurança a fim de mediar as aulas por meio das plataformas digitais. Freire (2000, p.17) nos provoca a refletir acerca do/a profissional docente procurar se reinventar a todo instante, uma vez que, “se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser”, e a pandemia nos mostrou essa necessidade de mudança..

Mas problematizamos também: como se reinventar num período de crise sanitária e política? Como se reinventar em meio a barbárie? Não seria desumano? Essas e outras problematizações emergiram nessas nossas análises.

Contudo, diversas plataformas virtuais começaram a ser suporte para os/as professores/as na pandemia da Covid-19, como: o *Google Meet*, o *Google Classroom* e o *Zoom*. Desse modo, Zurawski *et al.* (2020, p. 84) fazem contribuições acerca do início do uso desses meios digitais:

A escola não é a mesma de alguns meses atrás: mudou a funcionalidade e a modalidade escolar. Observa-se que algumas ferramentas e metodologias se tornaram insuficientes para suprir o atual cenário educacional, em que muitas



redes de ensino suspenderam as aulas presenciais e passaram ao uso de meios digitais de aprendizagem.

Entendemos que a formação das crianças e jovens se faz necessária em ambientes físicos da escola e da universidade, dentro da sala de aula e na busca por uma educação de qualidade. Porém, concordamos com Zurawski *et al.* (2020, p. 89) que, “nesse processo, antes de tudo, o que importa é a vida das pessoas”.

Diante disso, as plataformas digitais foram as alternativas criadas e impulsionadas para atender os/as estudantes. Até o aplicativo, já bastante utilizado, como o *WhatsApp* se tornou a base das aulas no período remoto e, de alguma forma, serviu para diminuir o sentimento de solidão, ou seja, podíamos ter contato com as pessoas, mesmo que de forma virtual.

Com o surgimento das vacinas contra o vírus da Covid-19, o mundo e a educação passaram a “respirar” pacificamente novamente. Os índices de contaminação foram diminuindo e a esperança do renascer da educação se tornou presente na vida da comunidade educacional. Porém, a volta para o tão esperado/sonhado ensino presencial levou consigo limitações vivenciadas na pandemia.

O retorno do modelo presencial no ensino superior revelou uma série de dificuldades que emergiram durante a pandemia: estudantes com receio de se expressar diante da comunidade acadêmica, uma vez que tiveram que reaprender a apresentar seminários, eventos presenciais, entre outros. Um/a estagiário/a destacou:

*Mas o que eu senti é que quando estávamos na pandemia, questão de apresentar seminário de internet tirou um pouco a questão da timidez, mas quando voltou, parece que a gente estava aprendendo de novo como apresentar e falar. (EST3-3.5).*

Nesse aspecto, sublinhamos a importância do/a professor/a formador/a para olhar esse/a licenciando/a compreendendo o processo pelo qual estávamos imersos, pois “o que importa na formação docente, não é repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem” (Freire, 2014, p. 45). Ou seja, quando o *EST 3 fala que “estava aprendendo de novo como apresentar e falar”*, realmente houve modificações ocasionadas pela pandemia que alteraram esse retorno ao presencial. Então, nem

os/as estagiários/as nem os/as professores/as formadores/as estavam iguais. Não tem como repetir a didática de antes da pandemia. Tudo, inevitavelmente, mudou!

Além disso, o trajeto para a universidade se tornou uma adversidade, devido ao transporte público superlotado, além das diversas desmotivações na educação, que, por vezes, fazem-nos pensar em desistir. Observamos esses fatores nas falas a seguir:

*à minha dificuldade que veio agora no pós-pandemia, porque eu acho que eu senti esse cansaço, principalmente por notar que foram dois anos sem ter que vir na universidade, mas o cansaço de deslocamento foi maçante e eu acho que também quero incluir o fato de eu estar finalizando o curso (EST2-2.9).*

*Na pandemia, a gente tinha um pouquinho mais de regalia, a gente ia assistir aula de pijama, mas depois tivemos que voltar a pegar alguns ônibus para vir pra sala de aula (EST3-3.4).*

Em meio a todos esses fatores, o componente curricular de ES voltou a ser ministrado presencialmente com os/as estagiários/as voltando ao chão da escola, porém o desafio consistia em articular ações com os professores/as da escola na recuperação da aprendizagem dos/as estudantes no ensino básico.

Nas falas dos/as estagiários/as, os/as estudantes do ensino básico revelaram muitas defasagens ocasionadas pela pandemia, por exemplo, o raciocínio e o foco dos/as estudantes.

Na visão dos/as estagiários/as, os/as estudantes acostumaram-se a encontrar respostas prontas na internet ou até mesmo na APC. Nesse contexto, a interpretação e a criticidade tornaram-se obstáculos para a aprendizagem. Diante disso, emerge o desânimo dos/as professores/as e estagiários/as para planejar atividades crítico-reflexivas, uma vez que os/as estudantes não estão interessados/as e, por vezes, não notam seriedade no trabalho do/a professor/a.

Vale destacar que essa desmotivação em ser professor/a foi ocasionada também pelo governo que representava o país nesse período, o do ex-presidente Jair Bolsonaro. Por inúmeras vezes, propagava-se o discurso que “professor estava sem trabalhar”, “professor estava ganhando seu salário sem sair de casa”, entre outras ideias disseminadas e viralizadas nas redes sociais. Assim, questionamo-nos: como ser professor/a num país que não valorizou o trabalho desses profissionais incansáveis?

Os/as professores/as adaptaram suas casas em um espaço de sala de aula, utilizaram seus recursos – à medida que podiam – para que seus/suas estudantes

aprendessem. O mínimo que o governo poderia ter feito era acolher esse/a professor/a e não destilar discursos de ódio contra a classe.

Nesse contexto, Harari (2020) destaca que, atualmente, a humanidade enfrenta uma crise que não está totalmente vinculada ao período pandêmico ou pós-pandêmico, e sim à falta de confiança entre as pessoas. Ou seja, para que haja um avanço no controle de uma pandemia, os cidadãos precisam confiar na ciência, nos poderes públicos e em outros países. Entretanto, ultimamente, políticos irresponsáveis colocaram em pauta a confiabilidade na Ciência, nas instituições e na cooperação internacional. Mediante isso, “enfrentamos uma crise atual sem líderes que possam inspirar, organizar e financiar uma resposta global coordenada (Harari, 2020, p. 23).

Nesse cenário, os/as estagiários/as do Curso de Licenciatura em Química acompanharam todas as discussões envolvidas em relação à escola, a universidade e o cenário global diante do coronavírus. No que se refere à escola, os/as estagiários/as destacaram que a Secretaria de Educação (SED) implementou o Plano Recomposição da Aprendizagem (PRA) nas escolas estaduais, conforme consta na Resolução/SED n.º 4026, de 2 de maio de 2022, art. 2º:

O Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA-MS), a ser executado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), por intermédio das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), tem por finalidade implementar estratégias de intervenção no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a necessidade de consolidação, pelos estudantes, de habilidades consideradas relevantes e inegociáveis para a vida e trajetória escolar do estudante, com vistas à redução das desigualdades de aprendizagem entre os estudantes da Rede Estadual de Ensino (Brasil, 2022).

A partir dessa resolução, a preocupação dos/as professores na esfera atual ocorre neste PRA desses/as estudantes, trabalho árduo, mas de extrema importância. O PRA foi destinado aos/às alunos/as da rede estadual de ensino e apresenta estratégias de aprendizagem e de consolidação de habilidades consideradas relevantes para a trajetória dos/as estudantes, com o intuito de reduzir os índices de aprendizagem entre os/as alunos/as da rede estadual de ensino.

Segundo Santos e Cruz (2023, p. 2), a “recomposição da aprendizagem no cenário pós pandemia precisa ser uma realidade nas escolas brasileiras. Foram muitas as dificuldades apresentadas no modelo não presencial, que trouxeram sérias implicações para a vida escolar dos (as) estudantes”. Sendo assim, no ano de 2023,

foi criada a disciplina de Recomposição da Aprendizagem (RA), articulada à recuperação dos/as estudantes nas disciplinas de Português e Matemática, porém a partir de nosso estudo e realização do GF, notamos que cada escola focou na recuperação do componente curricular em que os/as estudantes estavam com maiores dificuldades, que foi abordada na RA.

No que se refere à RA, entendemos que são necessárias intervenções pedagógicas e ações da SED, para que sejam rememorados os conteúdos estudados durante a pandemia, bem como os que não se conseguiu cumprir. Santos e Cruz (2023, p. 11) conceituam que “não é reforço escolar, mas o momento de assegurar que os/as estudantes tenham acesso ao conhecimento necessário para seguir os seus estudos sem prejuízos epistemológicos”.

Diante disso, destacamos algumas falas acerca da percepção dessa disciplina: *“essa recomposição da aprendizagem vai durar por dois anos, pois ela vai refletir os dois anos da pandemia, e eu acho que não vai ser suficiente, vai demorar muito mais tempo para suprir isso”* (EST1-1.15); *“é claro que com a dificuldade dos alunos, que tá enorme, eles não conseguiram se recuperar. Eu acho que está muito distante da recuperação e por incrível que pareça”* (EST4- 4.5). Podemos notar na fala dos/as estagiários/as que esse “pequeno” tempo de RA não será suficiente, uma vez que se está nessa luta de recuperação por quase um ano e meio, e os reflexos negativos ainda permanecem na aprendizagem dos conceitos.

Além da preocupação e necessidade em fazer essa RA que os/as estagiários/as destacaram, estão as adversidades e os transtornos psicológicos causados pela pandemia. E, diante das inúmeras mortes em decorrência da Covid-19, passamos a vivenciar o isolamento e distanciamento social com medidas restritivas oficiais promulgadas em legislações com o objetivo de minimizar a contaminação por esse vírus.

Com esse quadro, houve muitos problemas, entre os quais evidenciamos: desemprego, desigualdade social (nos âmbitos da saúde, da educação, da sociedade, da política), ansiedade e depressão. Ou seja, com o isolamento e distanciamento social ante o medo e a insegurança, a pandemia amplificou os estressores psicossociais.

A saúde mental se tornou algo de extrema preocupação no decorrer da pandemia e no momento posterior a ela. Nesse contexto, mencionamos que os/as estudantes desenvolveram diversos tipos de transtornos ocasionados pelo momento

agravante que vivenciaram, conforme argumentam os autores Dantas, Almeida e Cabral (2024, p. 6):

A pandemia criou e amplificou estressores psicossociais, incluindo isolamento social, incerteza futura, medo de estigmatização, falta de acesso à saúde, preconceito racial e de gênero, falta de apoio social e dificuldades financeiras. Distúrbios do sono, ansiedade, transtorno de estresse pós-traumático, depressão, abuso de drogas e de álcool, qualidade de vida prejudicada e incapacidade de retornar à rotina diária normal foram relatados entre pessoas em recuperação de infecção aguda.

Conforme descrito neste trabalho, a educação passou por uma reestruturação/readequação em seu formato de aulas presenciais, adotando as aulas remotas. Nesse ínterim, o ES foi reconfigurado para atividades não presenciais, ou seja, os/as estagiários/as operacionalizaram seus estágios também no formato não presencial. Com isso, alguns questionamentos podem ser levantados, por exemplo: como esses/as estagiários/as atravessaram o período da pandemia no exercício de operacionalização de seus estágios? Quais os impactos da pandemia em sua formação no curso de Licenciatura em Química? Como lidaram com as perdas de entes queridos?

Outro aspecto refere-se à vulnerabilidade financeira. Muitos/as estudantes tiveram que trabalhar para contribuir com a renda familiar. Diante disso, elevou-se a taxa de evasão estudantil nas universidades e localmente, no Curso aqui investigado, como poderemos visualizar na Figura 3.

As incertezas geradas na pandemia e as condições de subsistência desembocaram na busca de trabalho pelos/as estudantes. Nesse sentido, eles tiveram que abandonar os estudos para complementar a renda mensal de suas famílias. Observamos essa realidade no excerto do EST1: *“Muitas famílias que colocaram alunos para trabalhar devido demanda financeira, muitos pais ficaram desempregados”* (EST1-1.14).

Diante disso, voltamos à questão evidenciada: na “pandemia causada pela COVID-19, vimos o país sucumbir ao aumento da fome e desta desigualdade social” (Silva, 2022, p. 12), em que estudantes não tiveram alternativas, a não ser largar os estudos e procurar um emprego. Nesse quesito, Freire (2020, p. 53) provoca reflexões quando tece que precisamos “perceber que a vitória sobre a miséria e a fome é uma luta política em prol de uma profunda transformação nas estruturas da sociedade”. Para que haja essa transformação na sociedade, é essencial o direito de uma

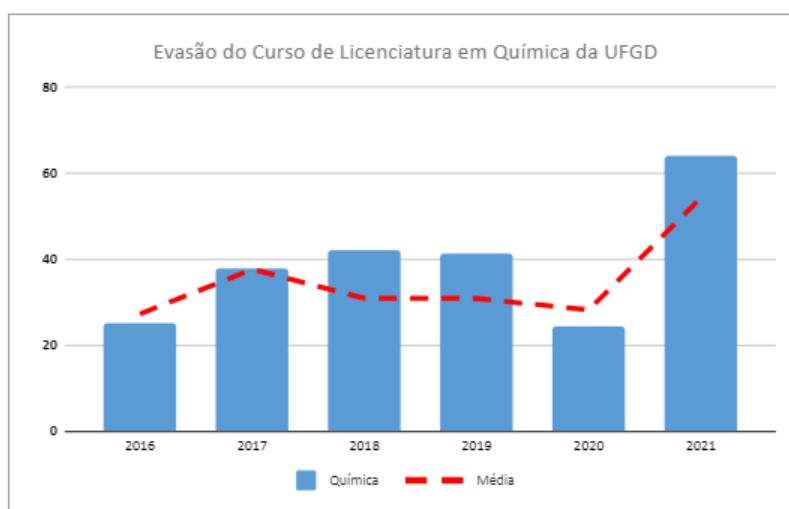
educação de qualidade a todos/as. Freire (2020, p. 50) defende o direito e importância dessa educação:

A educação consegue dar às pessoas maior clareza para “lerem o mundo”, e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política. É essa clareza que lançará um desafio ao fatalismo neoliberal [...], se nos deixarmos levar pelo engodo dos discursos econômicos neoliberais, que afirmam ser inevitáveis as realidades da falta de moradia ou pobreza, então as oportunidades de mudanças tornam-se invisíveis e o nosso papel enquanto fomentadores de mudança passa a se ocultar [...]. Como seres humanos, não resta dúvida de que nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança (Freire, 2020, p. 50).

Nesse ínterim, aglutinamos a esta pesquisa as compreensões advindas do projeto coletivo correspondente ao Edital de Seleção Emergencial IV CAPES - Impactos da Pandemia, cujo objetivo busca analisar impactos socioeducacionais da pandemia na formação de professores (22 cursos de 3 IES diferentes) nas 4 frentes já mencionadas: i) evasão; ii): processos de ensino; iii) aprendizagem; iv) ações institucionais (implementadas e a serem construídas) de minimização dos impactos.

No que se refere ao Curso de Licenciatura em Química da UFGD, observamos que houve um aumento no índices de taxa de evasão estudantil nos anos de 2016 e 2017. Os anos de 2018 e 2019 mantém-se constantes, porém com um número elevadíssimo de evasão. Em 2020, há uma queda destes índices; em 2021, a curva é exponencial, conforme ilustramos separadamente na Figura 3.

Figura 3 – Gráfico sobre evasão do Curso de Licenciatura em Química da UFGD



Fonte: Elaborado pelos autores.

Vale enfatizar que a oferta do Curso de Licenciatura em Química ocorre nos períodos diurno e noturno; e essa representação está embutida em ambos os turnos.

Por meio desse gráfico, visualizamos o impacto intenso da evasão estudantil devido a pandemia no referido curso no ano de 2021. Porém, em 2020, ano em que se iniciou a pandemia, foi o ano com o menor índice desde 2016. Nossa hipótese é de que, como a pandemia foi algo novo que provocou muitas indecisões de calendários e aula na UFGD, os/as estudantes não tomaram nenhuma decisão de continuidade ou interrupção dos estudos, porém, no ano de 2021, as aulas iniciaram com o calendário acadêmico mais ajustado. Nesse contexto, podemos observar que a evasão aumentou exponencialmente.

Outro agravante que pode ter contribuído com a evasão estudantil refere-se à falta de local apropriado para desenvolver os estudos e acompanhar as aulas. Diante disso, houve um aumento nas taxas de evasão nos cursos das IES. Conforme aponta Nunes (2021, p. 10), “há uma enorme preocupação de que a evasão, que já era alta no Brasil, e que já experimentou um aumento na pandemia, siga ainda maior, mesmo após a reabertura das escolas”, uma vez que muitos/as estudantes tiveram que buscar o mercado de trabalho para ajudar na renda mensal de suas casas; diante disso, tiveram que deixar os estudos num segundo plano.

Nas palavras de Maia e Dias (2020, p. 6), tivemos “um aumento significativo de perturbação psicológica – ansiedade, depressão e estresse – entre os/as estudantes universitários no período pandêmico comparativamente a períodos normais”. Evidenciamos afirmações dos/as estagiários/as que corroboram esse argumento:

*“Em 2019, eu vivenciei depressão, ansiedade, me afastei de faculdade por um ano. Voltei, fiz e refiz a matrícula em 2020” (EST4-1.1).*

*“Mas eu acho que é tudo isso sim, o cansaço e essa desmotivação” (EST2-1.11).*

*“Alguns problemas psicológicos que eu tive, eu tive que largar tudo estava me trazendo transtorno e o trabalho, e aí eu tinha que acabar saindo, mas meu marido me deu dois anos para eu me formar” (EST4-1.8).*

Podemos notar que a saúde mental se tornou uma preocupação dos/as estagiários/as. E com as aulas ocorrendo no formato remoto, muitos/as tiveram que se adequar aos recursos disponíveis em casa para acompanhar as aulas e ministrarem aulas ou planejarem quando o Estágio exigisse a regência. Nesse contexto, o ES IV foi operacionalizado no formato remoto. Nele, as escolas já desenvolviam as atividades pedagógicas no formato *on-line* – síncronas ou assíncronas – via Google Meet e utilização das APC.

Os/as estagiários/as adentraram neste espaço virtual a fim de tentar contribuir com os/as professores/as. Nesse cenário, os planejamentos eram todos voltados às realidades das escolas em que realizavam seus ES. Penso que seja oportuno e formativo entretecer minha vivência nesse período, pois estava matriculado em ES IV.

Realizei todo o percurso de ES III e ES IV no formato remoto. Nesse ínterim, destaco que tivemos todo apoio, planejamento e acolhimento da professora orientadora e da professora regente. O Estágio, escolar-virtual, realizei na escola em que fiz todos os meus Estágios anteriores. Vale mencionar que o ES I e o ES II foram operacionalizados presencialmente. Lembro-me de que, em meu primeiro Estágio realizei a observação em sala de aula. Ter esse olhar formativo do/a professor/a em sala de aula foi muito especial, pois a escola em que tinha essa vivência foi a mesma em que estudei o ensino básico. Já no ES II consegui participar de algumas ações dentro da sala de aula, como correção de atividades, elaboração de experimento e observações, recordo-me do quão acolhedor foi fazer o ES nessa escola.

Essa é uma escola do campo, e a internet era sempre muito instável. Diante disso, em tempos de pandemia, em meus ES III e IV, as professoras orientaram para que fossem elaboradas APC. Vale mencionar que tive muita dificuldade no início de compreender como poderia desenvolver um material didático que ensinasse Química, tentei desenvolver uma APC contextualizada, com exercícios contextualizados e preparatórios para o vestibular. Além disso, fiz a gravação de aulas voltadas a resolução de exercícios preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio e o Vestibular.

Diante do exposto, demarco que os ES que realizei foram marcantes em minha vida, pois tive que me debruçar em planejar algo diferente da realidade a que estava acostumado. Foi importante vivenciar e conhecer os meios tecnológicos que passaram a fazer parte contínua de meus planejamentos. Tive muitos desafios, com tonalidades de cores diferentes em minha trajetória. Certamente, cada etapa contribuiu para minha constituição de/em ser professor de Química.

Segundo Souza (2020, p. 4), o ensino remoto, em muitos casos, aflorou uma perspectiva conteudista, ocasionando um enorme desgaste mental e emocional nos/as estudantes, pois estes/as ficavam horas na frente das telas resolvendo atividades e assistindo às aulas. Diante disso, destacamos este excerto: *“na maioria das vezes, o ensino remoto foi muito maçante e as aulas pareciam ser mais cansativas”* (EST2-1.18).



Reflitamos acerca dessas aulas tradicionais e conteudistas evidenciadas por teóricos e pelos/as estagiários/as nesse período remoto e emergencial. Elas podem ser comparadas com uma educação bancária, nesse caso, o ensino “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (Freire, 2000, p. 101).

Evidentemente, compreendemos a situação que a educação enfrentava, foi um período emergencial que, infelizmente, teve pouco apoio institucional. Além disso, houve uma cobrança desmedida aos/às professores/as, perpetrada pelas mídias sociais, que viralizavam ideias da seguinte forma: “os professores estão recebendo sem trabalhar”, sendo que o/a professor/a foi um/a dos/as profissionais que mais trabalharam na pandemia, e se sentiram sobrecarregados, com uma enorme carga de trabalho, além de ansiedade e preocupações decorrentes do ensino remoto (Instituto Península, 2020).

Conjecturando sobre isso, Dourado e Siqueira (2020, p. 7) observam nos dados de pesquisas sobre formação de professores/as na pandemia “a denúncia dos professores sobre a precariedade do ensino oferecido, em uma ação que desconsidera a formação como condição para o domínio do processo e exercício profissional”. Isso porque os/as professores/as se adequaram sozinhos aos meios e técnicas de ensinar no período remoto.

Além disso, Gestrado (2020, p.12) relata que, “caso precisassem realizar atividade de ensino a distância, apenas 3 a cada 10 professores(as) da Educação Básica possuem tanto recursos tecnológicos quanto preparo necessário à realização das atividades”. Isso nos mostra a falta de formação/preparo que os/as professores/as vivenciaram durante a pandemia.

O ES IV possibilitou que os/as estagiários/as tivessem contato, mesmo que mediado pelas tecnologias, com os/as estudantes da Educação Básica. Nesse sentido, os/as estagiários/as expressaram que o período da pandemia afetou a aprendizagem em todas as modalidades de ensino, foi uma época de muita tristeza, conforme as unidades de significado abaixo:

*“Eles ficaram muito tristes com esse período em casa com medo de tudo o que estava acontecendo na pandemia” (EST1-1.11).*

*“Durante esse período que o que eu tenho que falar que foi difícil, foi bem difícil mesmo, mas todo mundo tinha dificuldades de aprendizagem, mas também tinha outras dificuldades. E fora como todo mundo sentiu a pressão do momento” (EST2-1.2).*

O momento vivenciado por esses/as estudantes foi de uma extrema pressão. Concordamos com a fala do EST2-1.2, pois o medo de contrair o vírus se tornou preocupante devido às diversas mortes apresentadas pelas mídias. Além disso, tentar sobreviver dentro de casa gerou adoecimento devido ao acúmulo de matérias para estudo e às diversas dificuldades de aprendizagem, que aumentaram com o ensino remoto.

Portanto, o período que experienciamos com a pandemia da Covid-19 nos levou para um ensino não presencial, remoto e emergencial. Tal adequação difere da Educação a Distância (EaD). Entretanto, nesta pesquisa ancoramo-nos alguns conceitos da EaD para refletir acerca dessa modalidade de ensino. Moraes e Pereira (2009, p. 65) afirmam que

a educação a distância rompe com a relação espaço/tempo, que tem caracterizado a escola convencional, e se concretiza por intermédio da comunicação mediada, por meio da mídia. Diferentemente de uma situação de aprendizagem presencial, onde a mediação pedagógica é realizada pelo professor em contato direto com os alunos, na modalidade a distância a mídia torna-se uma necessidade absoluta para que se concretize a comunicação educacional.

Compreendemos que a aprendizagem no ERE foi diferente da EaD, pois foi uma dificuldade gigantesca implementar um ensino remoto. Isso se deve a ter sido uma situação efêmera e caótica ante o cenário pandêmico. Entretanto, a EaD pode alçar discussões potentes para futuras formações no campo da Licenciatura.

Cabe mencionar que o ERE surgiu devido à pandemia, com substituição das aulas presenciais por remotas. Sendo assim, as TIC foram ancoradas ao ERE com o intuito de dar continuidade as aulas dos/as estudantes, diferentemente da EaD, que se caracteriza como uma proposta de ensino planejado, no qual as aulas, fóruns, vídeos e atividades são destinados a um ambiente virtual de aprendizagem (Da Silva Coqueiro; Sousa, 2021).

Destacamos, por fim, o excerto de um/a estagiário/a que relata os motivos pelos quais não desistiu do Curso de Licenciatura em Química da UFGD: “o *objetivo lá na frente de transformar a vida de alguém*” (EST4-1.14). Convergimos com o pensamento freireano e seguimos lutando por uma educação libertadora e acessível a todos/as. Transformar a vida de uma pessoa, quiçá de uma sociedade, é recorrente nos/as professores/as que se alinham a um pensamento humanístico. Nesse viés, Freire (2000, p. 67) nos faz refletir acerca da educação perante a sociedade: “se a educação

sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Portanto, continuamos sonhando, lutando e ressignificando uma educação humanizadora e libertadora no intento de/para constituir transformações sociais.

Por conseguinte, concluímos que a saúde mental dos/as professores/as, estudantes, estagiários/as foi algo inerente ao período pandêmico, pois, além do distanciamento e isolamento social, havia demandas emergentes de sobrevivência e subsistência. Nesse ínterim, houve o aumento da evasão estudantil no Ensino Superior, especialmente no Curso de Licenciatura em Química que analisamos aqui devido ao envolvimento no Projeto do Edital de Seleção Emergencial IV CAPES - Impactos da Pandemia. Além disso, levantamos uma problemática acerca da importância do/a professor/a na vida e na educação desses/as estudantes e o quão desgastante foi para esses/as profissionais trabalhar sem qualquer formação/amparo institucional para atuar. Entretanto, arguimos que, devido ao compromisso social amalgamado nessa profissão “ser professor/a”, fomos nós – professores/as em formação – que enfrentamos e vamos enfrentar pandemias e pandemônios.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUAIS OS ACHADOS DA PESQUISA?**

A revisão bibliográfica do tipo Estado da Arte nos permitiu estabelecer um panorama acerca das publicações da área do Ensino de Ciências/Química sobre os impactos que a pandemia ocasionou no ES. A partir da leitura e das análises dos trabalhos encontrados, apontamos alguns dos principais impactos constatados, como: a falta de infraestrutura, o difícil acesso à internet e os transtornos psicológicos.

Com o estudo dos impactos publicizados na literatura, focamos nossas pesquisas no ES do curso de Licenciatura em Química da UFGD e nos aprofundamos mais para compreender como o ES foi direcionado pela universidade. Sendo assim, buscamos analisar as normativas que a UFGD publicou durante esse período devastador que vivenciamos, qual seja, a pandemia da Covid-19. Notamos os diferentes calendários acadêmicos criados, o RAE e o Raemf, a fim de tentar dar continuidade às aulas, suspensas devido ao agravamento do coronavírus. Vislumbramos novos horizontes acerca dos impactos da pandemia na formação inicial dos/as estagiários/as do curso de Licenciatura em Química da UFGD, uma vez que os/as estagiários/as sofreram defasagem no ES pelo fato de não vivenciarem as experiências do/da profissional docente e sua atuação na sala de aula, na escola de Ensino Básico.

A pesquisa realizada sobre a formação inicial de professores/as, sob o contexto da pandemia da Covid-19 e a transição para o ensino presencial, oferece uma visão abrangente das vivências e desafios enfrentados pelos/as licenciandos/as, bem como das adaptações feitas no ambiente educacional. Harari (2020) contextualiza a velocidade das mudanças provocadas pela emergência global, destacando como a pandemia acelerou processos históricos e transformou a educação de maneira significativa. Nesse sentido, a pesquisa examina as transformações ocorridas nos ES de formação inicial de professores/as, especificamente no Curso de Licenciatura em Química da UFGD, durante a pandemia e após o retorno ao ensino presencial.

Durante o período pandêmico, os Estágios foram adaptados para o ensino remoto, o que desafiou os/as licenciandos/as a repensarem suas práticas pedagógicas para que se adaptassem a novas formas de ensino e aprendizagem. O ES I, que, normalmente, envolvia observação em sala de aula, foi realizado predominantemente por meio de estudos teóricos devido à impossibilidade de visitas

às escolas. Essa adaptação levantou questões sobre a formação possível do ES, sem a experiência prática nas escolas.

Além disso, a pesquisa destaca as dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes indígenas, incluindo acesso limitado à internet durante a realização dos ES remotos. Essas dificuldades evidenciam a desigualdade digital e a necessidade de políticas públicas que abordem tais disparidades.

Com a volta ao ensino presencial, os desafios persistiram, incluindo a adaptação dos/as licenciandos/as e professores/as às novas dinâmicas da sala de aula. O retorno também trouxe à tona deficiências na aprendizagem dos/as estudantes, agravadas pela pandemia e a necessidade de estratégias de/para recuperação da aprendizagem.

Diante do exposto, concluímos que a pandemia evidenciou a importância da confiança na Ciência e nas instituições, ao mesmo tempo em que expôs as desigualdades existentes na educação e na sociedade. Enfrentar esses desafios requer não apenas adaptação às novas realidades, mas também políticas públicas abrangentes que abordem as disparidades socioeconômicas e promovam a equidade na educação.

A análise dos transtornos ocasionados pela pandemia ofereceu uma perspectiva abrangente sobre o Estágio no meio do ensino remoto. A disseminação da Covid-19 resultou em medidas de isolamento e distanciamento social, desencadeando uma série de problemas sociais, econômicos e psicológicos. A saúde mental emergiu como uma preocupação central, com estudantes enfrentando transtornos diversos, desde ansiedade e depressão até distúrbios do sono e estresse pós-traumático.

A reestruturação da educação para o formato remoto implicou desafios significativos para os/as estagiários/as, que tiveram que se adaptar a novas formas de ensino e aprendizagem. A pandemia exacerbou a desigualdade social, levando muitos/as estudantes a abandonarem os estudos em busca de trabalho para sustentar suas famílias. Isso resultou em taxas de Evasão Estudantil mais altas nas universidades.

Nesse contexto, acenamos que o projeto coletivo, correspondente ao Edital de Seleção Emergencial IV CAPES - Impactos da Pandemia, é crucial para investigar os impactos da pandemia na evasão estudantil, especialmente no contexto do ensino superior e, mais especificamente, na formação de professores/as. A pandemia trouxe

desafios significativos para os processos de ensino e aprendizagem, afetando não apenas a continuidade dos estudos, mas também a qualidade da formação dos/as futuros/as educadores/as.

Entender os motivos que levaram à evasão ou permanência dos/as estudantes nos cursos de licenciatura pode fornecer *insights* valiosos para a formulação de políticas públicas e estratégias institucionais voltadas para a minimização desse problema. Além disso, compreender como os processos de ensino, aprendizagem e formação dos/as professores/as foram afetados pela pandemia é fundamental para orientar práticas institucionais e programas de formação continuada, visando a garantir a qualidade da educação.

Ao reunir dados de diferentes instituições de Ensino Superior em diferentes contextos, o projeto possibilita uma compreensão mais abrangente dos desafios enfrentados e abre espaço para a colaboração e ação conjunta na busca por soluções eficazes. Em suma, essa pesquisa tem o potencial de contribuir significativamente para o entendimento e enfrentamento da evasão estudantil no contexto da pandemia da Covid-19.

Após a conclusão desta dissertação, é importante ressaltar que o projeto continuará com suas investigações, uma vez que os impactos da pandemia na formação de professores/as são um tema em constante evolução e que demanda monitoramento contínuo. Novas pesquisas e análises serão necessárias para acompanhar a implementação de medidas institucionais e políticas públicas destinadas a minimizar os efeitos da pandemia nos cursos de formação docente. Além disso, é fundamental continuar estudando e compreendendo os desafios enfrentados pelos/as estudantes e professores/as, bem como identificar aspectos positivos que possam ser mantidos e otimizados no processo educativo. Assim, o projeto permanecerá ativo, contribuindo para a produção de conhecimento e o desenvolvimento de estratégias eficazes para enfrentar os desafios educacionais em tempos de crise.

Por fim, a falta de preparo e recursos adequados para lidar com o ensino remoto sobrecarregou os/as professores/as, que enfrentaram críticas injustas e pressões adicionais da sociedade, o que foi agravado por um governo que contribuía com essa desvalorização docente. A pandemia expôs a necessidade urgente de uma transformação na educação, visando a uma abordagem mais *humanizada e inclusiva*. Apesar dos desafios, o período da pandemia obrigou a outras formas de aprendizado.

Ou seja, os/as estagiários/as se viram obrigados/as a explorar novas tecnologias e estratégias de ensino, enfrentando uma jornada desafiadora. Ainda assim, mantiveram-se firmes em seu compromisso de transformar vidas por meio da educação, refletindo a utopia freiriana de uma prática educativa libertadora.

Em suma, as zonas temáticas emergidas nessa dissertação apontam que a saúde mental foi um problema de saúde pública, evidenciou as desigualdades existentes no sistema educacional e ressaltou a necessidade de uma abordagem mais humana e inclusiva na educação. Apesar dos obstáculos enfrentados, os/as profissionais da educação demonstraram resiliência e dedicação, reafirmando seu papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os resultados deste estudo abriram caminhos para novas questões de pesquisa. Isso pode ser visto no impacto longitudinal da pandemia na formação dos/as professores/as, na eficiência das estratégias adaptativas implementadas, nas influências das desigualdades socioeconômicas, nos efeitos na saúde mental e bem-estar dos/as estagiários/as, e na otimização do uso da tecnologia no Ensino de Ciências.

Ao longo da pesquisa, o foco inicial se expandiu para incluir uma análise mais detalhada das estratégias adaptativas e suas eficácias, refinando as categorias iniciais em novas categorias intermediárias e final. A ênfase nas desigualdades socioeconômicas emergiu como um tema central, direcionando a pesquisa para explorar políticas de mitigação. As metodologias utilizadas, como o Grupo Focal e a Análise Textual Discursiva, adaptaram-se para melhor capturar as experiências dos/as estagiários/as, resultando em uma análise mais robusta. Além disso, a resiliência e a capacidade de adaptação dos/as estagiários/as e professores/as tornaram-se elementos cruciais, oferecendo *insights* valiosos sobre a superação dos desafios impostos pela pandemia. Esta dissertação, portanto, não só contribui para a compreensão dos impactos imediatos da Covid-19 na formação de professores/as, mas também fornece uma base sólida para futuras pesquisas e intervenções educacionais.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C.; LÜCHMANN, L.; MARTELLI, C. A pandemia e seus impactos no Brasil. **Middle Atlantic Review of Latin American Studies**, Boston, v. 4, n. 1, p. 20-25, 2020.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, 6 jun. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 27 abr. 2023.
- BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E. Res-significando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Rev. Pemo: Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v. 3, n. 2, p. 323917-323917, 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm). Acesso em: 14 abr. 2023.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da nossa época, v. 28).
- CERRI, L. N. F. Uma inverdade conveniente: o ensino remoto emergencial. **EPEduc: Epistemologia e Práxis Educativa**, Teresina, v. 3, n. 3, p. 1-22, 2020.
- CRESWELL, J. W. **Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DE CARVALHO, L. A. Metodologia qualitativa em pesquisa sobre formação de professores: narração de uma experiência. **Perspectivas Online 2007-2011**, Campos dos Goytacazes, v. 1, n. 4, p. 9-24, 2007.
- DANTAS PEREIRA, et al. Transtornos mentais comuns e adaptação ao ensino remoto em acadêmicos de saúde na pandemia COVID-19. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 6, p. 530–542, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2835>. Acesso em: 22 nov. 2023.
- DA SILVA COQUEIRO, N. P.; SOUSA, E. C. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da covid 19 Distance education (Ed) and emergency remote education (ERE) in times of Pandemic covid 19. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 7, p. 66061-66075, 2021.
- DA SILVA, R. R.; PEREIRA, A. P. C. Pandemia do covid-19 e ensino remoto emergencial: em análise a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 27, n. 1, p. 1-18, 2022.



DUTRA-PEREIRA, F. K. Escreversar sobre o ensino de química em tempos de pandemia da Covid-19: abissalidades do ensino remoto e ensino híbrido. *In*. TAVARES, M. I; MOURA, P. R. G. (org.). **Estágio na Licenciatura em Química: Reflexões em tempos de Pandemia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 105-129.

ESCOBAR, M. **O processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental anos finais**: uma experiência vivenciada através da observação dos pontos positivos e negativos do ensino remoto. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

FARIA, L. M. **O Estágio como Mediador na Formação Inicial**: reflexos da construção docente marcados pela pandemia da COVID-19. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática) – Instituto Federal Goiano, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2629>. Acesso em: 22 jun. 2023.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FERREIRA, L. S. **Experiências dos/as estagiários/as do Curso de Licenciatura em Química no contexto pandêmico**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Faculdade de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

FERREIRA, L. S.; MARQUES-DE-OLIVEIRA, A. Estágio supervisionado na graduação em Química na pandemia: uma análise documental sobre as regras publicadas na UFGD. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 21., 2023, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: UFU, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xxiiiq2022/533689-O-Estágio-Supervisionado-No-Curso-De-Licenciatura-Em-Química-Na-Pandemia--A-Análise-Documental-Referente-A-Padrão>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FERREIRA, L. S.; MARQUES-DE-OLIVEIRA, A. Olhares acerca do processo de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Química do período noturno da UFGD. *In*: PERBONI, F.; MILITÃO, A. N.; DE SOUZA FIGUEIREDO, C. R. (org.). **Estágio supervisionado sob diferentes olhares**. [S. l.]: CRV, 2020.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 23, p. 257-272, 2002.

GARCEZ, E. S. C.; GONÇALVES, F. C.; ALVES, L. K. T.; ARAÚJO, P. H. A.; SOARES, M. H. F. B.; MESQUITA, N. A. S. O Estágio Supervisionado em Química:

possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência.

**Alexandria:** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 149-163, nov. 2012.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESTRADO/UFGM; OLIVEIRA, D. A (Org.). **Trabalho docente em tempos de pandemia. Relatório Técnico.** Belo Horizonte: UFGM, 2020.

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

GONÇALVES, N. K. R.; AVELINO, W. F. Estágio supervisionado em educação no contexto da pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 4, n. 10, p. 41-53, 2020. Disponível em: <http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/47>. Acesso em: 14 abr. 2022.

HAN, B-C. **Sociedade do cansaço.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARARI, Y. N. **Notas sobre a pandemia:** e breves lições para o mundo pós-coronavírus. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HUR, D. U.; COUTO, M. L. B. S.; NASCIMENTO, J. S. Estudantes indígenas na Universidade: uma sessão de grupo operativo. **Vínculo:** Revista do NESME, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 99-119, 2018.

INSTITUTO PENÍNSULA. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. São Paulo: Instituto Península, 2020. Disponível em: [https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19\\_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf](https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf). Acesso em: jun. 2020.

KAKIZOE, Y. A. **O estágio supervisionado no curso de ciências biológicas utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS):** em tempos de pandemia. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022.

LEPPOS, D. A. P. R.; GARAY, M. G. **Educação e Pandemia:** reflexões acerca dos discursos sobre a escola em tempos de ensino remoto. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2023.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, 2020.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química:** professor/pesquisador. 4. ed. Ijuí: ed. Inijuí, 2013.

MAPURUNGA, C. T. **Narrativa de experiência dos estágios supervisionados do Ensino Médio durante a pandemia de Covid-19 e as implicações do Ensino Remoto Emergencial**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

MARTINS, H. H. T. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MARTINS, A. R. R.; PAZ, F. S. O estágio supervisionado e o ensino de física: a formação docente no curso de educação do campo em tempos de pandemia. **RIS: Revista Insignare Scientia**, Cerro Largo, v. 6, n. 1, p. 101-121, 4 maio 2023. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2023v6n1.13155>.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. **Decreto nº 15.393, de 17 de março de 2020**. Campo Grande: SED, 2020. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Di%C3%A1rio-Oficial-decreto-15393.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. **Resolução/SED nº 4.026, de 2 de maio de 2022**. Campo Grande: SED, 2022. Disponível em: [https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10819\\_03\\_05\\_2022](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10819_03_05_2022). Acesso em: 19 ago. 2023.

MEDEIROS, E. A. de; FORTUNATO, I.; ARAÚJO, O. H. A.; ALTARUGIO, M. H. Entrevista com a professora Maisa Helena Altarugio: o estágio supervisionado nos cursos de formação docente: panorama e possibilidades no contexto do ensino remoto. **REED: Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 4, p. 1-4, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i4.8970>.

MELO, E. *et al.* Os desafios da formação inicial de estudantes indígenas brasileiros em tempos de pandemia. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, Cauca, v. 13, n. 1, p. 215-235. 2020. Disponível em: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/586>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: [s. n.], 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006.

MORAES, R. A.; PEREIRA, E. W. A política de educação a distância no Brasil e os desafios na formação de professores na educação superior. *In*: SEMINÁRIO DO HISTEDBR, 8., 2009, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: FE/Unicamp, 2009. Disponível em

[https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pfhistedbr/seminario/seminario8/\\_files/mBv36y8F.doc](https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pfhistedbr/seminario/seminario8/_files/mBv36y8F.doc). Acesso em: abr. 2020.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=17123&path%5B%5D=8228>. Acesso em: 4 abr. 2022.

NUNES, R. C. Um olhar sobre a evasão de estudantes universitários durante os estudos remotos provocados pela pandemia do COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. e1410313022, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13022>. Acesso em: 21 nov. 2023.

PASSOS, C. G.; SANTOS, F. M. T dos. Formação docente no curso de licenciatura em química da UFRGS: estratégias e perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 14., 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30294/000672122.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.

PERCEVAL, J. T. L.; HARTMANN, Â. M.; MARTINS, M. A. R. O estágio docente no contexto de ensino remoto: uma experiência em Ensino de Ciências no Ensino Fundamental. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 8, n. 1, p. 3456-3475, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv8n1-227>.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 8 maio 2023.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

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

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, dez. 2006. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2006000300004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2006000300004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 8 maio 2023.

SANTOS, A. J. dos; CRUZ, L. M. Recomposição das aprendizagens na Educação Básica: estratégias pós-pandemia. **REED: Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, [S. l.], v. 4, n. 11, p. 1-21, 2023. DOI: 10.22481/reed.v4i11.12742. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/12742>. Acesso em: 17 fev. 2024.

SANTOS, M. A. R.; SANTOS, C. A. F.; SERIQUE, N. S.; LIMA, R. R. Estado da Arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 17, p. 202-220, ago. 2020.

SANTOS, V. A. **Vivências do(no) estágio supervisionado remoto no curso de licenciatura em Química**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Universidade Federal da Paraíba, Areia, 2021.

SARMENTO, T.; ROCHA, S. A.; PANIAGO, R. N. Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 152-177, out./dez. 2018. DOI <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4365>. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4365/3493>. Acesso em: 4 abr. 2022.

SILVA, G. M. F. da. Um olhar para a educação de jovens e adultos: o que dizem os estudantes sobre abandono e retorno à escola em plena pandemia do Covid-19. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 4, p. 1-17, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i4.27361. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/27361>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SILVA, L. A.; SOUZA, K. C.; GRANDI, A. B. Estágio supervisionado em Matemática: mapeamento e reflexões da formação docente em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista de Iniciação à Docência**, Jequié, v. 7, n. 1, p. 153-169, jan./jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/riduesb.v7i1.10703>.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Revista Química Nova**, São Paulo, v. 31, n. 8, p. 2174-2183, 2008.

SIQUEIRA, R. M.; DOURADO, L. F. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 842-857, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1211. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211>. Acesso em: 17 fev. 2024.

SOARES, M.; MACIEL, F. **Alfabetização**: Série Estado do Conhecimento. Brasília, DF: MEC/INEP, 2000.

SOUZA, E. P. de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, [S. l.], v. 17, n. 30, p. 110-118, 2020. DOI: 10.22481/ccsa.v17i30.7127. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127>. Acesso em: 22 nov. 2023.

STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **Radis**, Rio de Janeiro, n. 215, p. 10-16, 2020.

TAVARES, M. I. *et al.* Estágio Supervisionado em modo remoto: a experiência na licenciatura em química. In: TAVARES, M. I.; MOURA, P. R. G. (org.). **Estágio na Licenciatura em Química**: reflexões em tempos de pandemia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 11-28.

TOBIAS, M. Q.; RAMOS, F. Z. Estágio obrigatório em tempos de pandemia: percepções de uma estagiária. **RIS: Revista Insignare Scientia**, Cerro Largo, v. 6, n. 1, p. 260-281, 4 maio 2023. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2023v6n1.13385>.

UFGD. **Legislação e normas para o ensino de graduação em decorrência da pandemia de covid-19**. Dourados: UFGD, 2022. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/pro-reitoria/prograd/informativos>. Acesso em: 5 ago. 2022.

UFGD. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Dourados: UFGD, 2017. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/PPC%20QUIMICA%20LICENCIATURA%202017.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

UFGD. **Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso Licenciatura em Química**. Dourados: UFGD, 2016. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/REGULAMENTO-ESTAGIOS-COGRAD/REGULAMENTO%20DE%20EST%20C3%81GIO%20%20QU%20C3%8DMICA%20LICENCIATURA.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

ZURAWSKI, R. *et al.* O professor e os novos contextos de ensino: uma abordagem teórico-metodológica em tempos de pandemia. **Disciplinarum Scientia: Ciências Humanas**, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 81-93, 2020. DOI: <https://doi.org/10.37780/ch.v21i2.3446>.