
Implicações do Estágio Supervisionado para a formação de professores de Biologia no contexto do ensino remoto

Implications of the Supervised Internship for the training of Biology teachers in the context of remote teaching

Marcos Vinicius Marques da Silva
Edinólia Lima Portela
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
São Luís-Brasil

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo discutir as implicações do Estágio Supervisionado Remoto para a formação de professores de Ciências e Biologia. Para tanto, estrutura-se em três seções. Primeiramente conceituamos o Estágio Supervisionado, apresentando diferentes concepções que o permeiam. Em seguida fazemos uma breve incursão sobre as pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* que abordam o estágio supervisionado como objeto de investigação em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Por fim, apresentamos algumas experiências de realização de Estágio Supervisionado Remoto e suas implicações para a formação docente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Ensino Remoto; Licenciatura em Ciências Biológicas.

Abstract

The present study aims to discuss the implications of the Remote Supervised Internship for the training of Science and Biology teachers. Therefore, it is structured in three sections. Firstly, we conceptualize the Supervised Internship, presenting different concepts that permeate it. Then we make a brief incursion into the research developed in *stricto sensu* graduate programs that approach the supervised internship as an object of investigation in Licentiate courses in Biological Sciences. Finally, we present some experiences of carrying out a Remote Supervised Internship and their implications for teacher training.

Keywords: Supervised Internship; Remote Teaching; Degree in Biological Sciences.

Introdução

O estágio supervisionado representa um espaço privilegiado para a formação de professores. Trabalhos de diferentes autores (BACCON; ARRUDA, 2010; MARTINY; SILVA, 2011; CARMO; ROCHA, 2016) evidenciam as contribuições deste componente curricular para a construção e mobilização de diferentes saberes ligados ao trabalho docente, à medida que possibilita a reflexão sobre a ação profissional, além de proporcionar o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a dinâmica das relações existentes no futuro ambiente de trabalho. Ademais, este espaço de formação também pode criar possibilidades para a (re) construção da identidade profissional docente, uma vez que se constitui como “o *lócus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida [...]” (BURIOLLA, 1995, p. 10).

Entretanto, em virtude da pandemia de COVID-19, ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) no início do ano de 2020, estas contribuições foram comprometidas, dadas as reconfigurações sofridas pelo estágio nesse novo cenário. Frente a problemática emergente, marcada por medidas de contenção do avanço do novo coronavírus, as instituições educativas buscaram por alternativas que pudessem reaproximar professores e alunos e dar continuidade aos processos de ensino-aprendizagem.

A alternativa foi migrar dos espaços físicos de sala de aula para os espaços virtuais, nos quais a educação passou a ser mediada por tecnologias. Inspirado no já consolidado modelo de Educação à Distância (EaD), surge, nesse contexto, o ensino remoto. Definido por Joye, Moreira e Rocha (2020) como “atividade educacional remota emergencial”, essa modalidade de ensino constitui uma alternativa de emergência em resposta ao contexto gerado pela pandemia para dar continuidade aos processos educacionais. Esta modalidade envolve a produção e o desenvolvimento de estratégias de ensino totalmente remotas, como aulas por videoconferência e a produção de atividades e videoaulas, que podem ser transmitidas de forma online.

Acompanhando as mudanças sofridas pelas escolas, que passaram a desenvolver suas atividades didático-pedagógicas em ambientes virtuais de aprendizagem, o Estágio Supervisionado também passou por modificações, originando o que conhecemos atualmente como Estágio Supervisionado Remoto. Nesse novo contexto, os licenciandos passaram a desenvolver as atividades relativas ao estágio de forma online em salas de aula virtuais.

Esse novo formato imposto ao estágio supervisionado é passível de problematizações e questionamentos, dadas suas características e o contexto em que foi formulado. De acordo com Souza e Ferreira (2020) a imersão na sala de aula por meio do estágio é um direito dos licenciandos, uma vez que as tarefas de planejar, aplicar e avaliar atividades de ensino, acompanhados pelo professor da escola é o que lhes possibilita a experiência da profissionalização.

É nesse contexto que os licenciandos começam a produzir significados acerca do que representa o trabalho docente e, por meio das interações que estabelecem tanto com os alunos quanto com os professores mais experientes, mobilizam/constroem saberes que, gradativamente, auxiliam na construção de suas identidades docentes. Nesse sentido, Souza e Martins (2012, p. 14) destacam que:

a ação na sala de aula de planejamento e aplicação deste planejamento é uma relação de participação e apropriação de conhecimentos, por parte do estagiário e alunos da educação básica. Tem um lugar de destaque no processo formativo, pois é nesse estágio que o licenciado encontra o contexto natural de ensino: a aula. Essa situação de intervenção e (re) conhecimento da realidade é decisiva para o processo de reflexão da práxis educacional. O ensino, por meio da regência de classe, é uma das ações formativas do protagonismo profissional, espaço de exercício da autonomia docente e de assunção da autoridade profissional do estagiário.

O estágio supervisionado em seu formato remoto continua a oportunizar as regências e, conseqüentemente, pode contribuir para o desenvolvimento dos elementos citados acima por Souza e Martins (2012). Entretanto, quando pensamos em sua natureza emergencial, que de forma abrupta exigiu o deslocamento dos espaços físicos para os ambientes virtuais, sem muitas discussões sobre que configuração o estágio deveria assumir frente a esta nova realidade, de modo a assegurar as contribuições já evidenciadas desse componente curricular para o processo de formação inicial de professores, e muito menos sobre a preparação dos licenciandos para lidar com esta realidade até então inédita, é necessário situar o Estágio Supervisionado Remoto como objeto de investigação.

Nesta perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo discutir sobre as implicações do estágio supervisionado remoto para a formação de professores de Ciências e Biologia. Para tanto, o trabalho estrutura-se em três seções. Primeiramente conceituamos o estágio supervisionado, apresentando diferentes concepções que o permeiam. Em seguida fazemos uma breve incursão sobre as pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação

stricto sensu que abordam o estágio supervisionado como objeto de investigação em cursos de licenciatura em ciências biológicas.

Por fim, apresentamos algumas experiências de realização do estágio supervisionado no formato remoto e suas implicações para a formação de professores, considerando seu caráter emergencial de implementação e a configuração que assume nos espaços virtuais, que possuem características e formas de interação distintas das atividades desenvolvidas nos tradicionais espaços físicos de sala de aula.

Caracterizando o Estágio Supervisionado: algumas concepções

Dada sua natureza obrigatória nos cursos de licenciatura e as contribuições que pode trazer ao processo formativo, o Estágio Supervisionado se tornou objeto de estudo em pesquisas no campo da formação de professores. Segundo Pimenta e Lima (2012), o movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil data do início dos anos 1990, quando discussões acerca da indissociabilidade entre teoria e prática foram levantadas no campo da didática e da formação de professores. Tal discussão deve-se ao fato de que, segundo as autoras, para grande maioria, o estágio é interpretado como a parte prática dos cursos, o momento em que as teorias seriam “testadas”.

No entanto, tratar o estágio como algo que se opõe à teoria pode gerar problemas no processo de formação profissional, uma vez que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ideia de que há uma prática sem teoria ou de que há uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37). Nesse sentido, o estágio supervisionado não deveria ser entendido apenas como o momento da prática, mas sim como uma “atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (PIMENTA, 1994, p. 121), que é pautada na investigação da realidade e marcada por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores que, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, podem ressignificar suas ações. (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Em suma, o estágio supervisionado é um espaço que possibilita ao aluno-estagiário reconhecer-se como um futuro profissional capaz de intervir em sua realidade por meio da reflexão, além de construir e mobilizar uma série de saberes inerentes à profissão docente. Em se tratando dos professores supervisores, que também participam desse momento, o estágio configura-se como um “espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de

formação contínua, de resignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimentos” (PIMENTA; LIMA, 2012 p.129).

Ao longo de sua constituição enquanto campo teórico, percebe-se que algumas concepções permeiam o Estágio Supervisionado. De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 24), este componente curricular tem por finalidade “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica.”

Desse modo, as autoras discutem e trazem reflexões acerca do estágio curricular como campo de conhecimento e espaço de formação, que tem por eixo a pesquisa, problematizando a relação entre teoria e prática, de modo a superar a dicotomia existente entre estas a partir do conceito de práxis. Ao tecerem discussões acerca desta temática é possível identificar três concepções que permeiam o estágio, a saber: estágio como imitação de modelos, estágio como instrumentalização técnica e estágio como pesquisa.

O estágio como *imitação de modelos* pode ser concebido como a concepção mais tradicional de todas. Nesta, a aprendizagem da profissão se dá por meio da imitação, reprodução e, por vezes, reelaboração de modelos consagrados que são considerados como “bons”. As autoras salientam que os alunos são capazes de elaborar o seu modo de ser a partir da análise crítica do modo de ser dos professores supervisores que os acompanham. Nesse processo de construção do seu “eu” enquanto professor os alunos adaptam, separam e/ou acrescentam o que lhes parece ser mais relevante, utilizando-se de suas experiências e saberes adquiridos ao longo do tempo. No entanto, nem sempre conseguem fazer essa análise crítica e apenas reproduzem os modelos observados que, dependendo da situação em que forem empregados, podem ser inadequados. Nesta perspectiva, o estágio:

“[...] reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, o ensino se limita à sala de aula sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 36).

No que tange à concepção do estágio como *instrumentalização técnica*, a dicotomia entre teoria e prática é mais evidente, uma vez que:

[...] a atividade de estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37).

Pimenta e Lima (2012) argumentam que, embora sejam importantes, estes tipos de atividades não possibilitam que o processo educativo, que é amplo e complexo, seja compreendido em sua totalidade, uma vez que geram a ilusão de que as situações de ensino são iguais e passíveis de serem resolvidas com técnicas, além de reforçarem o *mito das técnicas e metodologias*, que apresenta estas como as que resolveriam todos os problemas da profissão e do ensino. No entanto, as habilidades que os futuros professores deveriam desenvolver se refere à capacidade de utilizar as técnicas, entendendo o contexto e observando as diferentes circunstâncias nas quais o processo educativo pode acontecer, o que implicaria, também, a elaboração de novas técnicas.

Por último, temos o *estágio como pesquisa* que nasce a partir das contribuições dos estudos sobre a *epistemologia da prática*, que valoriza a prática profissional como espaço de construção de conhecimentos por meio da análise, reflexão e problematização da mesma, considerando os saberes dos professores, da concepção de professor como um *profissional reflexivo* e dos avanços da pesquisa qualitativa na educação brasileira. Esta concepção entende que:

[...] o estágio, ao contrário do que se promulgava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio supervisionado é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45).

Nesta perspectiva, espera-se que, a partir das situações vivenciadas no contexto do estágio, os futuros professores desenvolvam postura e habilidades de pesquisadores capazes de produzirem projetos que lhes possibilitem compreender e problematizar as situações que observam e vivenciam. Espera-se também que por meio de uma postura investigativa, possam buscar novos conhecimentos nas relações entre as explicações existentes e os fatos observados, utilizando-se das teorias para analisarem e compreenderem suas ações e os contextos nos quais o ensino se processa para poder intervir como agentes de transformação (PIMENTA; LIMA, 2012).

Frente às concepções apresentadas, perguntamo-nos como o estágio se materializa nos cursos de formação de professores? De que forma ele tem sido desenvolvido e que aspectos da formação docente ele tem subsidiado? Na seção que segue fazemos um apanhado de pesquisas que abordam o estágio supervisionado como campo de investigação e que nos permitem desvelar tais indagações.

O Estágio Supervisionado como objeto de investigação: o que dizem as pesquisas?

Para a elaboração desta seção recorreremos aos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa bibliográfica. De acordo com Oliveira (2007), este tipo de pesquisa constitui uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico sem precisar recorrer diretamente aos fatos ou fenômenos da realidade empírica. Desse modo, selecionamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como fonte para a busca das pesquisas que investigam o Estágio Supervisionado em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Com o intuito de refinar as nossas buscas, delimitamos como intervalo de tempo as publicações de 2015 a 2019 e utilizamos como descritores os seguintes termos: estágio supervisionado, estágio curricular, estágio curricular supervisionado e ciências biológicas. Além disso, delimitamos também as áreas de conhecimento, avaliação e concentração, selecionando àqueles relacionados às áreas da educação, ensino-aprendizagem, ensino de ciências, formação de professores, dentre outras áreas correlatas. Este procedimento nos levou ao total de 122 trabalhos.

Em seguida, realizamos a leitura dos títulos e palavras-chave dos resultados obtidos, estabelecendo como critério para constituição do corpus desta seção a presença de termos relativos aos descritores predefinidos. Feito isto, chegamos ao total de 10 trabalhos, sendo duas teses de doutorado e oito dissertações de mestrado. Para a análise aqui empreendida os trabalhos selecionados foram lidos na íntegra, levando em consideração o tema, os objetivos, as problemáticas, a metodologia e as conclusões. No quadro abaixo apresentamos os trabalhos selecionados.

Quadro 1. Corpus da pesquisa.

AUTOR (A)/ IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO	TIPO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO	ANO
Luzia Cristina de Melo Galvão (GALVÃO-2018)	O estágio supervisionado em ciências biológicas na profissionalização docente e na construção da identidade do futuro professor	T	UFS	NORDESTE	2018
Clarisse Marques de Almeida Dias (DIAS-2017)	O estágio supervisionado obrigatório sob a ótica dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande	D	UFMS	CENTRO-OESTE	2017

Implicações do Estágio Supervisionado para a formação de professores de Biologia no contexto do ensino remoto

Nathalia Coimbra Martins da Rocha (ROCHA-2017)	O papel do estágio supervisionado na formação do professor reflexivo de Biologia: uma discussão dos estagiários a partir dos diários de campo	D	UNIRIO	SUDESTE	2017
Leila Valderes Souza Gattass (GATTASS-2016)	Um estudo de caso sobre o estágio curricular supervisionado na Licenciatura em Ciências Biológicas: possibilidades e limites na Universidade do Estado de Mato Grosso	T	UFMT	CENTRO-OESTE	2016
Quiteria Costa de Alcantara Oliveira (OLIVEIRA-2016)	Formação docente: saberes mobilizados e produzidos no contexto do estágio supervisionado do Instituto Federal	D	UNB	CENTRO-OESTE	2016
Ana Cecilia Romano de Mello (MELLO-2015)	Desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio durante a socialização com os estagiários de Ciências Biológicas	D	UFPR	SUL	2015
Nilda Masciel Neiva Gonçalves (GONÇALVES-2015)	A prática docente dos alunos-mestres de biologia: saberes mobilizados no estágio supervisionado	D	UFPI	NORDESTE	2015
Patricia Santana Reis (REIS-2015)	Experiências, narrativas e experimentações: o Estágio Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas em classes de Educação de Jovens e Adultos	D	UNEB	NORDESTE	2015
Flavio Fraquetta (FRAQUETTA-2015)	Desenhando-me como professor de Ciências Naturais: concepção antes e depois do contato com a sala de aula	D	UNESPAR	SUL	2015
Caciele Guerch Gindri de Bastos (BASTOS-2015)	Iniciando a docência: a construção do perfil profissional na visão dos futuros professores de Ciências da UFPEL	D	UFPEL	SUL	2015

Fonte: autores, 2021.

Por meio de uma análise preliminar tanto dos títulos, quanto das questões norteadoras e objetivos das pesquisas selecionadas, observa-se que a maioria dos trabalhos abordam temáticas relacionadas à formação inicial docente, problematizando o estágio como espaço de articulação de saberes teóricos e práticos, como componente curricular que propicia a mobilização e desenvolvimento de saberes docentes, além das concepções e/ou percepções dos licenciandos no que tange às contribuições do estágio para o aperfeiçoamento da prática profissional e construção da identidade docente.

Apenas um trabalho (MELLO-2015) apresentou uma temática bastante distinta do convencional ao abordar o estágio como uma espécie de formação continuada que também pode trazer contribuições à formação do professor supervisor no momento em que este estabelece relações com os estagiários que recebe em sua sala de aula.

Com base nessa análise preliminar foi chegamos à identificação de quatro categorias. No quadro 2 são apresentados as categorias delimitadas, suas respectivas descrições e os trabalhos que a compõem. Em seguida discutiremos cada uma das categorias, apresentando fragmentos representativos dos trabalhos analisados.

Quadro 2. Categorias identificadas.

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	TRABALHOS
Saberes, Identidade e Profissionalização Docente	Trabalhos que versam sobre a articulação entre saberes teóricos e práticos, a construção e mobilização de saberes docentes, bem como implicações do estágio para a construção da identidade enquanto professor e profissionalização docente. Unidades de registro: teoria e prática, saberes e saberes docente, identidade docente, profissionalização docente.	GALVÃO-2018; GATTAS-2016; OLIVEIRA-2016; GONÇALVES-2015.
Ação e Reflexão Docente	Trabalhos que versam sobre a prática docente, seja ela como espaço de reflexão ou o estágio como espaço de aperfeiçoamento desta. Unidades de registro: prática docente, ação docente, práticas pedagógicas.	ROCHA-2017; REIS-2015
Concepções e Percepções dos Licenciandos Sobre o Estágio	Trabalhos que versam sobre as concepções ou percepções acerca da realização do estágio e as contribuições que este componente curricular os trouxe. Unidades de registro: concepção, percepção, visão dos licenciandos	DIAS-2017; FRAQUETTA-2015; BASTOS-2015
Desenvolvimento Profissional	Trabalhos que versam sobre o estágio enquanto formação continuada e as contribuições que podem trazer para o professor em exercício. Unidades de registro: desenvolvimento profissional, ideia de formação continuada.	MELLO-2015

Fonte: autor.

Implicações do Estágio Supervisionado para a formação de professores de Biologia no contexto do ensino remoto

De maneira geral, os trabalhos alocados na categoria *Saberes, Identidade e Profissionalização Docente*, demonstram o estágio supervisionado como um componente curricular que possibilita a construção de saberes inerentes à profissão docente. Os resultados indicam que saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais foram construídos e mobilizados pelos alunos durante a realização do estágio supervisionado. De acordo com o trabalho de Gonçalves (2015), a mobilização e/ou construção destes saberes ocorre em diferentes momentos como:

[...] na escolha de recursos didáticos para o ensino, no diagnóstico do nível de conhecimento dos alunos, na elaboração de planos de aula, na confecção de jogos didáticos, na elaboração de atividades escolares, no relacionamento com alunos e professor supervisor e durante a reflexão sobre sua prática. A mobilização dos saberes ocorre em momentos de tomada de decisão para superação dos desafios cotidianos e próprios da profissão docente. (GONÇALVES, 2015, p. 128)

No contexto do estágio supervisionado, os alunos começam a perceber a escola sob outra ótica, em outras palavras, começam a perceber a escola com o olhar de professores. Ao realizar este movimento, os alunos identificam os condicionantes do campo de atuação profissional. No trabalho de Oliveira (2016), os estagiários relatam inúmeras dificuldades relativas a:

[...] estrutura física e equipamentos tecnológicos para a implementação das aulas planejadas; grande quantitativo de atividades extracurriculares que acabam comprometendo o cronograma planejado; distanciamento entre a instituição formadora e as escolas campo, no que se refere ao envolvimento de toda a equipe como corresponsável pela formação dos alunos no âmbito da prática do estágio supervisionado (OLIVEIRA, 2016, p. 111).

Essa aproximação do ambiente escolar, para Galvão (2018) não reforçou nos sujeitos o desejo de “ser professor”, uma vez que, por meio do contato com a realidade do ambiente escolar, vivenciados durante a prática do estágio, os licenciandos, ao final deste componente curricular, não desejavam seguir na profissão. Tal fato revela um possível impeditivo de construção de uma identidade docente.

Ademais, percebe-se que as experiências vivenciadas no contexto do estágio fomentam diversos sentimentos e expectativas nos licenciandos que vão desde frustrações e medo de enfrentar o novo, até ao sentimento de realização e motivação para dar continuidade ao movimento de formação. Entretanto, como reflexo da formação, marcada pela dicotomia entre teoria e prática e disparidade entre saberes disciplinares e pedagógicos,

os licenciandos apresentam o que no trabalho de Oliveira (2016) é denominado como postura pragmática.

Ao assumirem esta postura, os discentes veem o estágio como um laboratório de testagem de conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial, uma vez que não veem a relação dos conhecimentos aprendidos na universidade com o currículo do ambiente escolar.

Para Gattass (2016), isso é indício de uma dificuldade de compreensão da concepção do estágio enquanto tempo e espaço para o desenvolvimento dos saberes que envolvem a profissão docente. Nesse sentido, os trabalhos desta categoria apontam para a necessidade de integração das disciplinas pedagógicas com as que compõem o núcleo específico do curso de licenciatura, bem como um estreitamento das relações entre universidade e escola como forma de minimizar esta problemática.

No que se refere à categoria *Ação e Reflexão Docente*, evidencia-se o estágio como importante espaço de reflexão na e sobre a ação docente. No trabalho de Reis (2015), que analisou o estágio supervisionado em uma turma de EJA, é destacado que o estágio nessas turmas é relevante para o crescimento pessoal e profissional dos licenciandos.

A autora evidencia ainda que o espaço da EJA é um lugar de produção de sentidos para a docência, fundamental para os futuros professores de Ciências e Biologia, uma vez que as angústias e superações experienciadas, as relações estabelecidas com o professor tutor e as práticas desenvolvidas durante as regências, oferecem aos licenciandos condições para uma atuação profissional adequada e reflexiva.

Por outro lado, Rocha (2017), que por meio da análise dos diários de campo dos estagiários, problematiza o estágio supervisionado como momento de reflexão sobre a prática docente, evidencia uma mudança nas ações e processos reflexivos dos licenciandos ao longo do estágio. A autora percebe um avanço em termos de riqueza de detalhes nos relatos, além de análises mais aprofundadas que indicam maior capacidade de reflexão tanto sobre o que vivenciam no estágio quanto sobre os próprios diários escritos. O estagiário, segundo a autora, apresenta de forma mais clara a capacidade de autoavaliação e de reflexão sobre suas posturas diante das turmas. Rocha (2017) destaca ainda que os diários:

passam a contemplar uma análise da percepção das reações dos alunos diante das aulas e dos acontecimentos, além de começar a refletir sobre as causas e consequências das próprias ações e das ações do professor regente das turmas [...] (ROCHA, 2017, p. 53).

Implicações do Estágio Supervisionado para a formação de professores de Biologia no contexto do ensino remoto

No que tange às ações dos professores supervisores, percebe-se que eles também exercem função primordial para a ação e formação profissional dos licenciandos. No trabalho de Rocha (2017) isso é evidenciado no momento em que um dos diários revela admiração do licenciando em relação ao professor supervisor no que se refere à forma como ele faz a gestão da classe e da matéria, bem como estabelece relações com os alunos e os próprios estagiários. Nesse sentido, Rocha (2017) salienta a importância de que o professor regente da turma participe ativamente no processo de formação do estagiário, tendo consciência de que seus atos implicarão diretamente na formação do licenciando.

Na categoria *Concepções e Percepções dos Licenciandos Sobre o Estágio*, percebe-se que uma concepção recorrente entre os licenciandos se refere ao estágio como um lugar de colocar em prática os conhecimentos aprendidos na universidade. Isso fica bastante evidente no trabalho de Dias (2017):

[...] os alunos esperam do estágio um ambiente prático de treinamento de sua ação docente, orientada pelos professores orientadores e supervisores [...] os alunos anseiam por materiais que possam abordar sobre a realidade escolar, de modo a simplificar pontos positivos e negativos da profissão, além de ter acesso a casos e exemplos de métodos que foram aplicados e tiveram sucesso (DIAS, 2017, p. 113-114).

Essa visão pragmática do estágio dá-se mais uma vez em decorrência da dicotomia entre teoria e prática e a disparidade entre os conteúdos vistos ao longo do processo formativo e o que realmente representa o espaço escolar. Na fala dos estagiários é recorrente a necessidade de maior aproximação entre universidade e escola, como pode ser observado no trabalho de Bastos (2015), em que os alunos fazem algumas sugestões para o processo de formação inicial:

[...] como a inserção de mais práticas desde o início do curso, as aulas mais voltadas para o ensino de ciências, disciplinas pedagógicas mais significativas e, ainda uma maior aproximação entre a universidade e as instituições de ensino. os sujeitos sugerem uma reestruturação no currículo a fim de melhorar a dinâmica dos estágios supervisionados (BASTOS, 2015, p. 106).

De acordo com Fraquetta (2015), é a partir do contato direto com a sala de aula, que os futuros professores vivenciam a sua carreira futura e são conduzidos a uma reflexão a partir da experiência docente ao longo do estágio. Os estagiários começam a dimensionar o real significado que tem o “ser professor”, ressaltam a importância de estar em constante atualização, além de revelarem uma série de inseguranças em relação à prática docente. Dentre as inseguranças, Fraquetta (2015) evidencia que os

estagiários destacam as relações interpessoais, o domínio dos conteúdos e as possíveis frustrações. O autor destaca ainda que, para os futuros professores, o estágio supervisionado, pode ser um momento de decisão em permanecer na docência ou escolher um novo caminho ao se depararem com a realidade escolar.

Esse último aspecto também foi observado no trabalho de Dias (2017). De acordo com a pesquisa da autora, existe uma preferência dos alunos por lecionar no ensino superior em seu futuro profissional à medida que “o aluno da graduação percebe a diferença das condições de trabalho e a realidade dos dois “mundos” e por isso prefere o âmbito universitário para atuar profissionalmente” (DIAS, 2017, p. 114).

Por fim, na categoria *Desenvolvimento Profissional*, apenas um trabalho foi alocado. Neste trabalho, Mello (2015) busca compreender o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica supervisores de estágio durante a socialização com os estagiários de Ciências Biológicas. Apoiada na análise sociológica de Pierre Bourdieu, Mello (2015) argumenta sobre a existência de uma violência simbólica exercida pela universidade sobre a escola e, conseqüentemente, sobre o professor supervisor que o destitui de autonomia. Embora o estágio contribua para o desenvolvimento profissional dos docentes supervisores, a autora evidencia uma dependência desses professores em relação aos conhecimentos produzidos pela universidade que precisa ser rompida, uma vez que tal dependência caracterizam-se como relações tecnicistas e pouco autônomas.

Nesse sentido, Mello (2015) recomenda que haja investimento em parcerias entre universidade e escola que não reforcem esse tipo de violência e possibilitem que o estágio supervisionado, articulado com as necessidades formativas dos professores supervisores, extrapolem a lógica tecnicista no trabalho do professor, estimulando a autonomia da escola e dos professores supervisores, contribuindo para o desenvolvimento profissional destes indivíduos.

Em suma, a análise dos trabalhos aqui apresentados corrobora com os resultados das pesquisas já realizadas em torno do estágio supervisionado. Ao longo desta seção pudemos evidenciar o estágio curricular como um espaço de construção e mobilização de saberes, de construção da identidade profissional, profissionalização docente e aprimoramento da formação docente seja ela inicial ou continuada. Entretanto, evidenciamos também que as problemáticas que permeiam esse componente curricular ainda resistem.

O estágio continua a ser desenvolvido em seu sentido mais tradicional e conservador, dividido entre as etapas de observação, participação e regência, sem muitos momentos de reflexão. Ademais, é recorrente a concepção do estágio como uma espécie de “laboratório de aula prática” em que o licenciando coloca em prática os conhecimentos adquiridos ao longo de seu processo formativo. O estágio como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, que também produz saberes, é uma concepção inexistente.

Se no campo físico as tradicionais formas de desenvolvimento do estágio persistem, o que esperar do estágio desenvolvido nos espaços virtuais, nos quais o estágio foi desenvolvido de forma emergencial e assumiu configurações e formas de interação totalmente distintas das desenvolvidas nos espaços físicos de sala de aula? Na próxima seção abordaremos estas questões.

Novas configurações para o Estágio Supervisionado: o Estágio Remoto

No contexto do ensino remoto emergencial, as escolas migraram de seus espaços físicos para espaços virtuais de aprendizagem, nos quais contaram com a participação da tecnologia como principal mediadora dos processos didático-pedagógicos, como forma de preservar o isolamento social, apontado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) com a principal forma de contenção dos altos índices de contaminação por COVID-19.

Acompanhando as transformações sofridas pelos processos de ensino-aprendizagem em decorrência da pandemia gerada pelo novo coronavírus, as instituições de ensino superior também passaram a desenvolver suas atividades pedagógicas de forma remota. Nesse contexto, o estágio supervisionado, componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura, foi objeto de uma série instruções normativas de regulamentação e flexibilização para sua realização de forma remota no contexto da pandemia.

A Universidade Federal do Maranhão, por exemplo, na Instrução Normativa nº 04/2020, que dispõe sobre a realização das atividades de estágio curricular obrigatório no período letivo 2020.1 no âmbito dos cursos de graduação, em função da pandemia da COVID-19, determinou que:

Art. 1º. O estágio curricular obrigatório deve ser realizado, preferencialmente, por meio remoto, semipresencial ou por escala de revezamento, conforme a natureza das atividades de cada curso de graduação, de modo a atender aos protocolos de saúde e de segurança recomendados para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19) (UFMA, 2020, p. 2).

Este documento regulamenta um novo formato para o desenvolvimento do estágio supervisionado. Nele, nos casos em que as instituições concedentes de estágio não tenham possibilidade de retorno às atividades presenciais, que é o caso das escolas, o estágio supervisionado poderá ser realizado de forma remota, seguindo a modalidade que se convencionou chamar de *home office*.

No que se refere mais especificamente à configuração do estágio supervisionado para os cursos de licenciatura, a referida instrução normativa em seu artigo 3º institui que:

Art. 3º. As atividades práticas de estágio curricular obrigatório dos cursos de Licenciatura poderão ser substituídas pela realização de atividades remotas, desde que seja assegurado o registro das atividades desenvolvidas no estágio e garantida a participação do Supervisor Técnico da instituição Concedente e do Supervisor Docente nas etapas de planejamento e execução das atividades remotas (UFMA, 2020, p. 2).

Nesse novo formato, os estudantes de licenciatura foram privados de pisarem o chão da escola, de experienciarem as inúmeras relações, interações e trocas de saberes que são estabelecidas na comunidade escolar e passaram a desenvolver suas atividades de forma online, no âmbito de suas casas, utilizando plataformas de videoconferência.

Embora sob novo formato, o estágio supervisionado remoto pouco difere do modelo tradicional realizado nas escolas. Observa-se, na verdade, uma transposição daquilo que era desenvolvido nos espaços físicos de sala de aula para os espaços virtuais. Sobre essa questão, Souza e Ferreira (2020) destacam que a oferta do estágio supervisionado na modalidade remota deve preservar a seguinte estrutura curricular:

- a) realização de aulas on-line com o grupo de estagiários para planejamento e elaboração da proposta de estágio;
- b) formação para uso de ambiente digital, tanto para licenciandos, como para docentes;
- c) realização de encontros virtuais com o (a) professor (a) da educação básica para apresentação e ajustes necessários à proposta de estágio;
- d) retomada das atividades de ensino na escola da educação básica, com garantia de acesso à tecnologias envolvidas nas práticas de ensino remoto, participação e frequência dos estudantes da educação básica.
- e) garantia de acesso e inclusão digital (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 11).

Nessa mesma direção, Venturi e Lisbôa (2021) também pontuam elementos importantes a serem considerados no contexto do estágio supervisionado remoto, de modo a propiciar uma experiência de estágio que vá além da mera transposição de formatos conservadores, que reafirmam a dicotomia entre teoria e prática, e propiciem uma formação de professores reflexivos, pesquisadores de suas próprias práticas.

Implicações do Estágio Supervisionado para a formação de professores de Biologia no contexto do ensino remoto

A proposta apresentada por Venturi e Lisbôa (2021) pressupõe que o estágio seja desenvolvido em três etapas, a citar a) Tempo Observação; b) Tempo Planejamento e c) Tempo Docência. Além das etapas já citadas parte da carga-horária é destinada a momentos de reflexão, elaboração de materiais didáticos e escrita de diários de campo/bordo e relatórios. Vale ressaltar que cada uma dessas etapas abriga subetapas em que as especificidades do ensino mediado por tecnologias e o contexto pandêmico são discutidas entre os licenciandos, como reflexões sobre impactos da pandemia na educação, a desigualdade de acesso à tecnologia e internet entre os alunos, bem como momentos de discussão e instrumentalização acerca dos recursos tecnológicos que podem ser utilizados como meios de viabilização das práticas pedagógicas nesse contexto.

Ademais, após a finalização das três etapas, os estagiários são incentivados a escreverem um relato de experiência crítico-reflexivo acerca das experiências vivenciadas ao longo do estágio. Para os autores, este exercício propicia um momento de reflexão individual em que os estagiários realizam uma autoavaliação acerca de suas vivências e “constitui-se como a finalização do processo de investigação da própria inserção e prática no contexto escolar, buscando compreender e registrar de forma escrita quais conhecimentos profissionais foram gerados durante o processo formativo” (VENTURI; LISBÔA, 2021, p. 7).

No que se refere a pesquisa educacional acerca do estágio supervisionado remoto, constata-se que este é um campo de investigação ainda incipiente, dado o caráter de ineditismo que apresenta. São poucas as pesquisas que o colocam como objeto de investigação, a maioria dos trabalhos que o discutem são do tipo relatos de experiência sem muitas discussões teóricas aprofundadas sobre a temática. Entretanto, tais relatos nos fornecem um panorama acerca de como o estágio vem sendo desenvolvido nesta modalidade e, por meio dessas experiências, podemos traçar estratégias de melhoria enquanto não é possível voltar aos espaços físicos de sala de aula.

Nos parágrafos que seguem trazemos alguns trechos de relatos de experiência que nos possibilitam uma visão acerca dos limites e possibilidades do estágio supervisionado remoto. No relato de Qualho e Venturi (2021) é expresso que:

O processo de produzir e gravar as aulas foi uma experiência satisfatória, onde foi possível vivenciar novas experiências, conhecer ferramentas tecnológicas e aprender a utilizá-las. É importante destacar que o processo de gravar as aulas foi bastante difícil, pois foi necessário regrava-las várias vezes, pela qualidade de imagem, qualidade do som, ruídos externos, linguagem adequada, problemas técnicos com o software e o notebook, tempo de aula, pois aulas longas tendem a deixar os alunos

desmotivados, e até mesmo resultar em equívocos de conteúdo (QUALHO; VENTURI, 2021, 497).

Na experiência descrita acima, o momento de regência foi realizado de forma assíncrona. Este tipo de aula ocorre de forma desconectada do momento real e/ou atual, as atividades são realizadas sem que os alunos e professores estejam conectados simultaneamente (SPALDING et al., 2020). Este relato leva-nos a refletir sobre os novos desafios que são impostos à prática docente nesse novo contexto e o quão multifacetado o professor precisa ser para dar conta de acompanhar essas mudanças. Isso também pode ser observado em um segundo relato:

No tocante à regência, no primeiro momento pensamos que fosse mais fácil, pois seria por meio de aulas gravadas. Mas tivemos de nos adaptar às câmeras para ministrar as aulas e aprender como utilizar os recursos tecnológicos para tais fins. Buscamos as ferramentas necessárias, mas o som do nosso computador era ruim e a câmera escura. Além disso, tivemos que pesquisar como gravar videoaula com compartilhamento de slides. Depois, aprendemos a baixar músicas para inserirmos nos slides, pois queríamos usar o áudio durante a videoaula. Então, tivemos que aprender novas técnicas para adaptarmos ao formato do estágio em tempos de pandemia, visto que foi a primeira vez que gravamos uma aula e postamos no Youtube (BATISTA; CREPALDI; SANTOS, 202, p. 174).

Diante destes relatos percebe-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do ensino remoto emergencial exigem a mobilização de saberes específicos que vão além daqueles construídos ao longo do processo de formação inicial. A pandemia trouxe novas demandas e a formação docente precisa adequar-se a essa nova realidade. Além de saberes disciplinares e pedagógicos são necessários saberes ligados ao campo das tecnologias e saberes que perpassam as formas de interação no ciberespaço.

Assim, no atual contexto, emergem indagações sobre como a formação docente desenvolve-se nesse cenário cada vez mais complexo e passível de investigação, que é o estágio supervisionado remoto, abrindo caminhos para a compreensão dos saberes inerentes a esta nova realidade e de que forma estes impactam nos processos de constituição identitária dos professores em formação inicial.

Considerações finais

A partir das inquietações aqui apresentadas, de forma geral, percebe-se que o estágio tem assumido uma configuração tradicional, voltada para uma concepção em que se observa um momento de colocar em prática os saberes teóricos. Assim, esse componente materializa-

se em etapas de observação, participação e regência, sem espaços para a reflexão, componente tão importante na trajetória de formação inicial.

Com as reconfigurações impostas pelo ensino remoto, o estágio assume o desafio de absorver na trajetória formativa docente demandas sociais complexas e inéditas. Tais reconfigurações apontam para o estágio como um espaço de mobilização de diferentes saberes, especialmente os tecnológicos e relacionados a interação em meios digitais. Nesse sentido, percebe-se que novos desafios são colocados à formação de professores de Ciências e Biologia, uma vez que até mesmo as aulas práticas precisaram de ajustes para se adequar ao ensino remoto.

Cabe ressaltar que nossa análise e as demais pesquisas citadas acontecem em tempo presente, isto é, com a pandemia ainda em curso. Dessa forma, urge continuar investigando questões relacionadas aos desdobramentos do redimensionamento das práticas pedagógicas a partir da pandemia, uma vez que situações como essa causam modificações profundas, em sua maioria irreversíveis, nos sistemas educacionais. Assim, aponta-se como umas das dificuldades nesse percurso o desafio de pensar o amanhã educacional, a partir de um contexto tão instável, não somente do ponto de vista sanitário, mas também do socioeconômico e político.

Por fim, ressalta-se a necessária atenção ao estágio como dispositivo de formação docente, atribuindo a esse componente curricular um papel essencial nos processos de constituição identitária dos professores em formação inicial. Ressalta-se também o potencial dos estágios nas licenciaturas para a construção e mobilização de saberes, além do desenvolvimento da reflexividade, criatividade e transformação social, à medida que se constitui como atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente.

Referências

BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. M. Os saberes docentes na formação inicial do professor de Física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 03, pp. 507-524, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n3/v16n3a01.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

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

BASTOS, CACIELE GUERCH GINDRI DE. **Iniciando a docência: a construção do perfil profissional na visão dos futuros professores de ciências da UFPEL'** 09/12/2015 125 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais.

BATISTA, P. C.; CREPALDI, N. P.; SANTOS, A. R. dos. O Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa em contexto de ensino remoto. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 162–180, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-4867. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4867>. Acesso em: 12 out. 2021.

BURIOLLA, M. A. F. **O estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1995.

CARMO, E. M.; ROCHA, W. K. S. A produção dos saberes docentes e o estágio supervisionado: o que dizem as narrativas dos alunos. **Revista Inter Ação**, v. 41, n. 3, p. 725-742, 19 dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/41838>. Acesso em: 5 nov. 2021.

DIAS, CLARISSE MARQUES DE ALMEIDA. **O Estágio Supervisionado obrigatório sob a ótica dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande'** 20/12/2017 132 f. Mestrado em Ensino de Ciências. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Biblioteca Central – UFMS.

FRAQUETTA, FLAVIO. **Desenhando-me como professor de ciências naturais: concepção antes e depois do contato com a sala de aula'** 14/08/2015 158 f. Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar. Universidade Estadual do Paraná. UNESPAR/Campus Paranavaí.

GALVAO, LUZIA CRISTINA DE MELO SANTOS. **O estágio supervisionado em ciências biológicas na profissionalização docente e na construção da identidade do futuro professor'** 28/08/2018 201 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. BICEN.

GATTASS, LEILA VALDERES SOUZA. **Um estudo de caso sobre o estágio curricular supervisionado na licenciatura em ciências biológicas: possibilidades e limites na Universidade do Estado de Mato Grosso'** 06/12/2016 98 f. Doutorado em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: UFMT - UFPA – UEA.

GONCALVES, NILDA MASCIEL NEIVA. **A prática docente dos alunos-mestres de biologia: saberes mobilizados no estágio supervisionado.'** 29/09/2015 158 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DO CCE – UFPI.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e521974299, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4299. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 01 nov. 2021.

MARTINY, L. E.; SILVA, P. N. G. “O que eu transformaria? Muita coisa!”: os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 04, p. 569-581, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-30832011000400008&script=sci_abstract&lng=pt_ Acesso em: 03 nov. 2021.

MELLO, ANA CECILIA ROMANO DE. **Desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio durante a socialização com os estagiários de ciências biológicas Curitiba 2015'** 10/12/2015 202 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, QUITERIA COSTA DE ALCANTARA. **Formação docente: saberes mobilizados e produzidos no contexto do estágio supervisionado do instituto federal'** 24/02/2016 147 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012

QUALHO, V. A.; VENTURI, T. Articulação teoria e prática no estágio supervisionado remoto em biologia: vivência, formação e percepções em tempos de pandemia. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 487-504, 2021. DOI: 10.46667/renbio.v14i1.457. Disponível em: <http://sbenbio.journals.com.br/index.php/sbenbio/article/view/457>. Acesso em: 12 out. 2021.

REIS, PATRICIA SANTANA. **Experiências, Narrativas e Experimentações: O Estágio Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas em classes de Educação de Jovens e Adultos'** 11/06/2015 154 f. Mestrado em Educação e Contemporaneidade Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade do Estado da Bahia.

ROCHA, NATHALIA COIMBRA MARTINS DA. **O papel do estágio supervisionado na formação do professor reflexivo de biologia: uma discussão dos estagiários a partir dos diários de campo**. 24/02/2017, 78 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: UNIRIO.

SOUZA, E. M. de F. MARTINS, A. M. G. S. Estágio supervisionado nos cursos de licenciatura: pesquisa, extensão e docência. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 8, n. 13, p. 143-156, 2012. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/711/597>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SOUZA, E. M. de F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em**

Educação. v. 13, n. 32, p. 1-19. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>. Acesso: 15 nov. 2020.

SPALDING, M., RAUEN, C., de VASCONCELLOS, L. M. R., da Cruz VEGIAN, M. R., MIRANDA, K. C., BRESSANE, A., SALGADO, M. A. C. Desafios e possibilidades para o ensino superior: uma experiência brasileira em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, 9(8), 2020.

UFMA. **Instrução Normativa nº 04/2020 - PROEN**. Dispõe sobre a realização das atividades de estágio curricular obrigatório no período letivo 2020.1 no âmbito dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Maranhão, em função da pandemia da COVID-19, São Luís, 4 ago. 2020. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/KEXm24vKu6gUQeY.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

VENTURI, T.; LISBÔA, E. S. Estágio em tempos de pandemia: mudanças de paradigma na concepção e operacionalização no ensino superior. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e10746, 14 mar. 2021.

Sobre os autores

Marcos Vinicius Marques da Silva

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (UFMA).

E-mail: marcos.marques@discente.ufma.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6009-3729>

Edinólia Lima Portela

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-graduação em Educação (UFMA).

E-mail: edinolia.portela@ufma.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9678-322X>

Recebido em: 30/03/2022

Aceito para publicação: 12/04/2022