

# O ESTÁGIO REMOTO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

## THE REMOTE INTERNSHIP AS A LEARNING SPACE IN TEACHER EDUCATION

Luciana Caixeta Barboza<sup>1</sup>  
Esdras Viggiano<sup>2</sup>  
Martha Maria Prata-Linhares<sup>3</sup>

### Resumo

A pandemia da Covid-19 trouxe o ensino remoto como um desafio para a área educacional. Nos cursos de licenciatura, o estágio curricular supervisionado precisou de adaptações para essa nova realidade. Esta pesquisa teve como objetivo identificar contribuições do estágio curricular supervisionado em formato remoto para a formação de um grupo de estagiários de licenciatura. A investigação é de natureza qualitativa, com a aplicação de um questionário com questões abertas a licenciandos em Química de uma universidade pública que estavam realizando o estágio curricular supervisionado. A análise centrou-se em uma pergunta específica: “Como o estágio remoto contribuiu para a sua formação?”, utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados indicam que os licenciandos reconheceram o estágio remoto como um espaço de aprendizagem onde vivenciaram os desafios enfrentados pelos professores da Educação Básica durante a pandemia, destacando que as tecnologias digitais desempenharam um papel crucial no desenvolvimento do estágio remoto.

*Palavras-chave:* Estágio. Pandemia. Formação de professores. Aprendizagem. Tecnologias digitais.

### Abstract

The Covid-19 pandemic introduced remote teaching as a challenge for the educational sector. In undergraduate teaching programs, supervised curricular internships needed to be adapted to this new reality. This research aimed to identify the contributions of remote supervised internships to the training of a group of student teachers. The investigation is qualitative in nature, applying a questionnaire with open-ended questions to chemistry teaching undergraduates from a public university who were completing their supervised curricular internship. The analysis focused on one specific question: “How did the remote internship contribute to your training?” using Discursive Textual Analysis (DTA). The results indicate that the

<sup>1</sup> Professora na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPG/E/UFTM. luciana.barboza@uftm.edu.br <https://orcid.org/0000-0001-6409-5529>; <http://lattes.cnpq.br/8784599785732097>

<sup>2</sup> Doutor em Ensino de Ciências. Professor no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: esdras.viggiano@uftm.edu.br <https://orcid.org/0000-0001-6165-8410>; <http://lattes.cnpq.br/5645322098928991>

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). martha.prata@uftm.edu.br <https://orcid.org/0000-0003-0114-3532> <http://lattes.cnpq.br/2261656066135090>

student teachers recognized the remote internship as a learning space where they experienced the challenges faced by Basic Education teachers during the pandemic, highlighting that digital technologies played a crucial role in the development of the remote internship.

**Keywords:** Apprenticeship. Pandemic. Teacher education. Learning. Communication technology.

## Introdução

Nosso progresso foi dolorosamente lento. As mulheres e crianças não conseguiam andar rápido. Jamais imaginaram que teriam de caminhar, meus netos, assim como todos caminham hoje. Na verdade, nenhum de nós sabia como andar. Foi só depois da peste que aprendi realmente a caminhar. Foi assim que o ritmo dos mais lentos se tornou o ritmo de todos, pois não ousávamos nos separar, por causa dos salteadores. (London, 2021, p. 83)

A pandemia da Covid-19 trouxe consigo um cenário desafiador de interrupções na vida social, afetando empresas, instituições educacionais e praticamente todos os setores da vida cotidiana. Durante os primeiros seis meses de 2020, a sociedade foi forçada a lidar com a imprevisibilidade causada por uma das crises sanitárias mais relevantes dos nossos tempos. Em resposta à essa crise, a maioria dos países adotou medidas de isolamento social e distanciamento físico, seguindo as diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS). Em janeiro de 2020, a OMS, de sua sede na Suíça, anunciou que o surto do recém-identificado coronavírus era uma Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional, destacando sua rápida disseminação entre humanos em vários países.

O temor foi uma constante no ambiente global durante a pandemia, manifestando-se diante de ameaças como doença, morte, desemprego, e falta de renda, além do medo da incerteza sobre o futuro. A rápida transição para o ambiente digital transformou interações sociais em materiais impressos ou em suportes virtuais, utilizando artefatos tecnológicos. Esse cenário resultou em mudanças drásticas nas rotinas diárias, com escolas e instituições de ensino de todos os níveis adotando o ensino remoto emergencial como nova norma. No contexto educacional, as redes de ensino estaduais de educação brasileiras enfrentaram desafios significativos, principalmente devido ao acesso limitado à tecnologia por muitos alunos e professores, o que reforçou as desigualdades sociais existentes e dificultou as medidas adotadas durante os primeiros meses

da pandemia. As redes sociais acabaram sendo mais utilizadas como canais de expressão de frustrações do que como artefatos tecnológicos de aprendizado e interação educacional (Prata-Linhares; Fontoura; Costa, 2023).

Na educação, a pandemia de Covid-19 afetou aproximadamente 87% da população estudantil mundial, mais de 1,5 bilhão de pessoas, conforme indicado pela UNESCO (2020). As restrições impostas exigiram adaptação rápida e complexa dos sistemas educacionais, que enfrentaram dilemas inéditos sobre como manter a continuidade educacional nas situações postas. Um relatório com 330 participantes de 98 países chamou a atenção para as mudanças e evidenciou dificuldades enfrentadas no setor educacional decorrentes das medidas de distanciamento e aos desafios na aprendizagem (Reimers; Schleicher, 2020).

No Brasil, o cenário não foi diferente do restante do mundo. O vírus chegou rapidamente e o Governo Federal, por meio do Ministério da Saúde, declarou estado de transmissão comunitária do coronavírus em 20 de março de 2020, emitindo a Portaria nº 454 para reduzir a transmissibilidade (Brasil, 2020a). Mais tarde, o Ministério da Educação emitiu a Portaria nº 544, em 16 de junho de 2020, autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas virtuais durante a pandemia (Brasil, 2020b). Finalmente, em dezembro de 2020, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CP nº 2, estabelecendo diretrizes para uma retomada gradual e adaptada das atividades presenciais, enfatizando a importância de procedimentos de gestão e higiene e mantendo o distanciamento físico entre os estudantes (Brasil, 2020c).

Dessa forma, a pandemia da Covid-19 provocou inúmeras mudanças no sistema educacional (Reimers; Schleicher, 2020), introduzindo o ensino remoto como uma alternativa para a continuidade das atividades educacionais (Brasil, 2020b; 2020d). As instituições de ensino adotaram diversas estratégias para o ensino não presencial (Lopes, 2020; Prata-Linhares et al., 2020; Riedo, 2021).

Da experiência vivida na pandemia, precisamos extrair aprendizados, compreender como nos fortalecermos para outras crises globais, mantendo a escola – instituição que (re)constrói conhecimentos e prepara a sociedade para o futuro – no centro dos círculos de disseminação de informações sólidas e esperançosas. Como Harari 2020, (p. 88-89) aponta,

E, de todas as formas de cooperação, o compartilhamento de informação é provavelmente o mais importante, pois não se pode fazer nada sem informações precisas. Não é possível

desenvolver remédios e vacinas sem informações confiáveis.  
Na verdade, até o isolamento depende de informação.

Assim, nesse trabalho analisamos algumas questões que envolvem o estágio curricular supervisionado desenvolvido de forma remota em uma Instituição de Ensino Superior Brasileira, em parceria com escolas de Educação Básica, buscando responder a seguinte pergunta de pesquisa: Quais as contribuições do estágio em formato remoto na formação de licenciandos?

## **Estágio Curricular Supervisionado Remoto**

O estágio curricular supervisionado é uma das etapas obrigatórias dos cursos de formação de professores. Esse é um momento muito importante nos cursos de licenciatura (Lima, 2008; Pimenta, 1995; 2001; Pimenta; Lima, 2005/2006) em que os licenciandos têm a oportunidade de conhecer mais intimamente o ofício do professor. Embora eles tenham passado muitos anos no ambiente escolar, seus olhares eram como alunos e no estágio, eles são estimulados a se embrenhar nesse espaço com o olhar de professor (Viggiano, 2008) na construção da sua identidade profissional docente (Galindo, 2004; Reis; Dias, 2022; Santos; Silva, 2016; Souza; Ferreira, 2020; Souza; Santos, 2022).

O estágio, segundo a literatura científica da área de formação de professores, constitui um momento fecundo para a construção da identidade e para os saberes e práticas da docência. É no encontro com as diversas situações do cotidiano da escola, seja em sala de aula, seja no diálogo com os professores e/ou participação nas atividades de planejamento, reuniões, oficinas, que os estagiários vão construindo a sua identidade docente bem como aprendizagens que serão mobilizadas enquanto futuros professores. Estas aprendizagens perspectivam-se em práticas formativas que fomentam a reflexão, o questionamento e a investigação com vistas a estudar, analisar, problematizar, enfim, a desenvolver projetos de intervenção envolvendo as relações e práticas heterogêneas do contexto escolar da educação básica (Sarmiento; Rocha; Paniago, 2019, p. 153).

Com uma carga horária obrigatória de 400 horas (Brasil, 2019), um dos objetivos do estágio curricular supervisionado é possibilitar que o

estagiário vivencie a escola e a sala de aula, seu futuro lócus de trabalho, aproximando a teoria da prática (Pimenta, 1995; 2001; Tavares et al., 2021).

Durante o período de afastamento social provocado pela pandemia da Covid-19, os professores passaram a desenvolver suas aulas e atividades didáticas seguindo as orientações das secretarias estaduais e municipais de educação, do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação (Brasil 2020b; 2020d). O estágio curricular supervisionado também teve que adequar suas atividades para o ensino remoto, mediado pelas tecnologias educacionais (Dutra-Pereira; Tinôco; Bertolai, 2022; Souza; Ferreira, 2020; Tavares et al., 2022), seguindo as orientações do Ministério da Educação (Brasil, 2020d).

No caso dos cursos de licenciatura ou formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc. (Brasil, 2020d, p. 20).

Assim, novas estratégias tiveram que ser pensadas para adaptação das atividades de estágio para a nova realidade com o ensino remoto nas escolas de Educação Básica. Neste contexto trazemos para discussão uma experiência de estágio curricular supervisionado desenvolvido de forma remota com estudantes de licenciatura em química de uma universidade pública brasileira.

## **Percurso Metodológico**

Este trabalho, com abordagem qualitativa, está inserido em uma pesquisa guarda-chuva cujo objetivo é investigar concepções sobre o estágio curricular supervisionado ocorrido durante a pandemia da Covid-19. Para essa investigação, elaboramos um questionário com questões abertas e o direcionamos a estudantes de um curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública.

O questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja. [...] Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central. [...] Todo questionário

deve ter natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra. Possui a vantagem de os respondentes se sentirem mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais (Cervo; Bervian; Silva, 2007, p. 53).

Trze estagiários participaram desta pesquisa durante o período de desenvolvimento de atividades remotas no Estágio Curricular Supervisionado em virtude da pandemia da Covid-19.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição. Os estudantes receberam um código para não identificação, sendo denominados de E1 até E13.

O questionário aplicado aos estudantes era constituído de 32 perguntas relacionadas às percepções dos licenciandos sobre o estágio curricular supervisionado vivenciado por meio do ensino remoto. Neste artigo, analisamos uma questão específica do questionário: “Como o estágio remoto contribuiu com a sua formação?”. A análise de dados foi realizada utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006; 2016).

A Análise Textual Discursiva é uma metodologia utilizada em pesquisas qualitativas e dividida em três etapas: unitarização, categorização e produção de metatextos das categorias.

## Resultados e Discussão

Com as respostas à pergunta “Como o estágio remoto contribuiu com a sua formação?” iniciamos a primeira etapa da ATD, de acordo com Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006; 2016), com a unitarização do corpus de pesquisa e criação das unidades empíricas ou unidades de análise. Estas foram codificadas conforme exemplos que apresentamos no quadro 1.

Quadro 1 – Exemplo de unidades empíricas codificadas

Código	Título	Unidade empírica
Q29E8UE1	Estágio remoto como espaço para conhecer os alunos	Foi importante para percebermos as diferenças sociais, as diferenças nos alunos, na participação deles,

Fonte: Autores (2024).

O código apresentado no quadro 1 Q29E8UE1 refere-se à questão 29 do questionário (Q29), do estudante 8 (E8) e que produziu a unidade empírica 1 (UE1).

Após a criação das unidades empíricas, passamos à busca por referenciais teóricos que apresentassem contribuições sobre as temáticas surgidas, conforme prevê a ATD, como exemplo posto no quadro 2.

Quadro 2 – Unidade teórica codificada

Código	Título	Unidade teórica	Referência
UT1RE2	Desigualdades sociais e exclusão digital	“As desigualdades sociais também são acompanhadas de exclusão digital. O acesso à Internet continua desigual no País. No Brasil, praticamente metade da população não tem acesso à Internet ou tem acesso limitado e instável. As desigualdades no acesso e usos da Internet em muitas áreas urbanas periféricas e zonas rurais reforçam as diferenças marcadas por vulnerabilidades sociais.” (p. 210)	COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. #fiqueemcasa: Educação na pandemia da Covid-19. Interfaces Científicas, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível em: <a href="https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777">https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777</a> . Acesso em: 06 dez. 2023.

Fonte: Autores (2024).

O código apresentado no quadro 2 UT1RE2, se refere à unidade teórica 1 (UT1), da referência 2 (RE2).

Após a criação das unidades empíricas, por meio da unitarização, passamos à etapa da categorização, com o agrupamento daquelas que apresentam proximidade temática. Esse é um processo recursivo em que o pesquisador cria categorias iniciais, intermediárias e, por fim, chega às categorias finais. No processo de categorização, chegamos a uma categoria final: O estágio remoto como espaço de aprendizagem.

Como última etapa da ATD, a partir da categoria criada, passaremos à criação do respectivo metatexto.

## O Estágio Remoto como Espaço de Aprendizagem

Muitos autores discutem sobre o estágio curricular supervisionado como um importante espaço de aprendizagem para os estudantes de licenciatura (Araújo, 2020; Araújo; Martins, 2020; Barreto; Oliveira; Araújo, 2015; Pimenta, 1995; 2001; Pimenta; Lima, 2005/2006; Santos; Costa; Pereira, 2018; Souza; Ferreira, 2020).

Ao realizar o estágio remoto, os licenciandos vivenciam as diferentes situações de sala de aula e vão se constituindo professores. Ao se depararem a mudança para o ensino remoto, alguns estagiários sentiram-se surpresos com as situações adversas ocorridas no estágio, como podemos ver no fragmento 1.

(1) Como lidar com o inesperado, pois nas aulas remotas tudo pode acontecer, desde o computador não ligar, até mesmo algum aluno ligar o microfone sem querer (E11).

Durante a pandemia, vários foram os relatos de problemas com o acesso à internet e com equipamentos precários (Kenski; Medeiros; Ordéas, 2019; Miranda et al., 2020; Nunes, 2021; Trezzi, 2021), que geraram muitas discussões sobre as desigualdades existentes no Brasil (Couto; Couto; Cruz, 2020; Oliveira; Capellini, 2022) e as dificuldades que muitos estudantes (e professores) enfrentaram para poderem acompanhar suas aulas em formato remoto e, também, dos constrangimentos que a abertura acidental de câmeras e/ou microfones trouxeram (Peinado; Viamma; Meneghetti, 2022).

A vivência da situação relatada por E11 traz à discussão os inúmeros desafios que a educação enfrentou durante a pandemia, em especial com o escancaramento das diferenças sociais que impactaram o acesso dos estudantes ao ensino remoto. Os impactos da falta de acesso e dificuldades para acompanhamento das aulas durante a pandemia provavelmente influenciarão, por muitos anos, a vida escolar desses estudantes.

A respeito das diferenças sociais, E6 também chama atenção com relação a isso (fragmento 2) e sobre a participação dos estudantes nas aulas.

(2) Foi importante para percebermos as diferenças sociais, as diferenças nos alunos, na participação deles (E8).

A participação dos estudantes em sala de aula e a interação desses com os colegas e professores são pontos que merecem destaque. “Aprender é um processo dinâmico e contínuo, onde a criança nas relações com o meio vai ter acesso aos diferentes conhecimentos que fazem parte da sua sociedade, enquanto se constitui e se desenvolve nas interações sociais” (Bernart, 2022, p. 172). E como foram as interações nas aulas remotas? Esse foi um ponto que muitos professores apresentaram reclamações e que foi discutido por vários autores (Gandin; Lima Júnior, 2021; Máximo, 2021; Peinado; Viamma; Meneghetti, 2022; Queiroz; Silva; Sousa, 2022). “Ligar a câmera é assumir um compromisso de interação, mesmo que em silêncio” (Máximo, 2021, p. 245).

Muitos estudantes não abriram suas câmeras e microfones (Machado et al., 2020; Marcelo, 2021; Máximo, 2021; Soares; Santana; Comper, 2020) e isso gerou, em muitos professores, o sentimento de abandono.



Houve também um esvaziamento das salas de aula. Se, no início das aulas remotas, os estudantes estavam presentes (mesmo com câmeras e microfones desligados), com seu o prolongamento, o número de estudantes nas salas virtuais foi diminuindo gradualmente (Máximo, 2021).

A interação na sala de aula é uma questão que merece destaque, pois é nela que os professores conduzem suas aulas. No ensino presencial, ao apresentar um conceito e verificar que, mesmo no silêncio, o estudante mostra uma expressão de dúvida, o professor tem um feedback desse aluno e pode direcionar a explicação para tentar se fazer mais claro (Silva; Mafioleti; Costa, 2022). As expressões faciais e gestuais dos estudantes dizem muito aos professores e, com o ensino remoto, as câmeras tornam-se aliadas do professor nesse processo. Mas, se os estudantes não abriam as câmeras, era muito difícil para o professor perceber se o que ele explica está sendo compreendido. Se o professor pergunta se “alguém tem alguma dúvida” e ninguém responde, o professor pode ter a ideia errada de que todos estão entendendo os conceitos que está discutindo. Infelizmente, câmeras e microfones desligados foram muito comuns no ensino remoto e podem ter gerado angústia e frustração nos professores.

Durante a pandemia, muito se falou sobre o uso, de forma intensa, das tecnologias digitais. Da mesma forma, no estágio remoto, os licenciandos também relataram os aprendizados decorrentes da utilização das tecnologias (fragmentos 3 e 4).

(3) Acho que [a aula virtual] me permite enxergar uma alternativa de ensino via tecnologias, complementar a outras estratégias que aprendi ao longo da minha formação (E3).

(4) Aprendi a utilizar algumas ferramentas novas e isso é uma grande contribuição para conseguirmos lidar com essa geração informatizada (E12).

O avanço das tecnologias veio de modo gradativo ao longo dos anos, fomentando possibilidades para o ensino e dando liberdade ao professor de como utilizá-la em sala de aula. O ensino remoto, por outro lado, chegou de forma abrupta e obrigou os professores a utilizarem-nas de forma ativa e intensa (Caixeta; Borges, 2021, Riedo, 2021), sem o devido tempo de preparo e aprendizado para sua utilização (Cipriani; Moreira; Carius, 2021; Lopes, 2020). “Os professores se viram obrigados a suspender aulas presenciais, e os que não estavam preparados e habilitados para o uso das tecnologias sentiram-se perdidos e outros tentando se reinventar com novas práticas educativas” (Lopes, 2020, p. 12). Apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores, nos

fragmentos 3 e 4, os estagiários enfatizam que o estágio remoto possibilitou que eles pudessem ter um contato mais intenso com as tecnologias e que isso é um diferencial no aprendizado deles, já que num período regular vivenciariam apenas o ensino presencial e, talvez, não utilizassem aparatos tecnológicos.

Ao responderem à pergunta do questionário, alguns estagiários explicitaram que as experiências vivenciadas durante o estágio remoto é um diferencial nas suas formações acadêmicas, como podemos observar nos fragmentos 5, 6 e 7.

(5) Ganho de experiência em realizar uma atividade remotamente (E1).

(6) Ter tido essa experiência foi um grande diferencial (E2).

(7) Me gerou uma experiência diferente que acredito que em algum momento fará a diferença (E6).

Os licenciandos, ao vivenciarem o seu estágio curricular supervisionado de forma remota, conseguem perceber que a experiência foi diferente e, também, trouxe ganhos para eles, enquanto futuros professores. Estudos de Faria et al. (2021), Martins; Hartmann; Santos (2021) e Souza et al. (2023) apontam que apesar de não vivenciarem o estágio presencial, os licenciandos que fizeram seus estágios de forma remota têm uma vivência própria em sua trajetória e que também apresenta ganhos para a sua formação em especial relacionada ao uso das tecnologias digitais.

## **Considerações**

A pandemia da Covid-19 afetou a vida pessoal, profissional e acadêmica da população mundial. O estágio curricular supervisionado, assim como o sistema educacional, teve que se modificar para que a aula ocorresse remotamente.

Apesar dos percalços enfrentados com o ensino remoto, com dificuldade de acesso de alunos e professores e com câmeras e microfones fechados, na maior parte do tempo, as tecnologias digitais mostraram sua potencialidade para o processo de ensino-aprendizagem. A ausência do contato presencial dos estagiários com os estudantes da Educação Básica, com o professor supervisor e outros agentes escolares presentes na escola e com a própria escola em si, traz grandes perdas no processo de aprendizado do ser professor. Apesar disso, os estagiários

vivenciaram outras situações que foram desafiadoras e que trouxeram também aprendizados para este futuro professor. São experiências distintas (presencial e remota) e que trazem, cada uma, suas contribuições para o aprendizado, fizeram parte da trajetória acadêmica desses futuros professores, e contribuíram para sua formação.

Refletindo sobre o trecho de London (2021), epígrafe do nosso artigo, podemos ver uma analogia com o nosso aprendizado durante a pandemia. Assim como aqueles personagens aprendem a caminhar, aprendemos a nos adaptar e avançar, mesmo que de maneira lenta e dolorosa.

Harari (2020, p. 90) explicita sua expectativa de “que as pessoas se lembrem da importância da informação científica confiável mesmo depois de passada a crise”. E nós, formadores de professores se não sabíamos como caminhar durante a pandemia da Covid-19, entendemos que muito avançamos e aprendemos e esperamos que a escola e as universidades formem professores com boa sustentação teórico-metodológica para ensinar os conhecimentos científicos, para que nós (enquanto sociedade) possamos caminhar criticamente nas novas crises que enfrentaremos. E mais, esperamos que esses professores inspirem e ensinem seus alunos a trilharem seu caminho da busca de informações cientificamente sólidas e que sejam disseminadores da cultura científica.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## Referências

ARAÚJO, O. H. A. O estágio como práxis, a pedagogia e a didática: que relação é essa? *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3096>. Acesso em: 17 jan. 2024

ARAÚJO, O. H. A.; MARTINS, E. S. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas. *Reflexão e Ação*, v. 28, n. 1, p. 191-203, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12902>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BARRETO, E. S.; OLIVEIRA, M. M.; ARAÚJO, M. L. F. O Estágio Supervisionado Obrigatório na formação do professor de Ciências e Biologia: perspectivas de licenciandos e orientadores. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 8, n. 16, p. 51-60, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/3951>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BERNARTT, R. Educação em tempos de pandemia, implicações do ensino on-line. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v. 17, n. 45, p. 170-185, 2022. Disponível em: [https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens\\_ed.2022.Vol17.N45.pp170-185](https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2022.Vol17.N45.pp170-185). Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. [Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica

e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)]. Brasília: Ministério da Educação, 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 454, de 20 de março de 2020. [Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (covid-19)]. Brasília: Ministério da Saúde, 20 de março de 2020a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt454-20-ms.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt454-20-ms.htm). Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020. [Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020]. Brasília: Ministério da Educação, 17 de junho de 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> Acesso em: setembro, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. [Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e rede escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020]. Brasília: Ministério da Educação, 11 de dezembro de 2020c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category\\_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2020. [Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19]. Brasília: Ministério da Educação, 08 jun. 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-rcp009-20/file>. Acesso em: 27 abr. 2024.

CAIXETA, I. A. B.; BARROS, R. Ensino remoto em tempos de isolamento social: as ferramentas digitais para o ensino. 2022. 25f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Instituto Federal Goiano, Uritai, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2950>. Acesso em: 22 fev. 2024.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. Metodologia Científica. 5 ed. São Paulo: Person Prentice Hall, 2007.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação docente na Educação Básica em tempo de pandemia. Educação & Realidade, v. 46, n. 2, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaorealidade/article/view/105199>. Acesso em: 22 fev. 2024.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. #fiqueemcasa: Educação na pandemia da Covid-19. Interfaces Científicas, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>. Acesso em: 06 jan. 2024.

DUTRA-PEREIRA, F. K.; TINÔCO, S.; BERTOLAI, M. Estágio supervisionado em ensino de química durante a pandemia de Covid-19: ainda é possível apostar nas narrativas? In: PETRUCCI-ROSA, M. I.; SEAL, A. G. S.; OLIVEIRA, P. F. G. M. (org.). Práticas curriculares e narrativas docentes: ampliando contextos. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 147-160. Disponível em: [https://ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2\\_trashed/educacao/praticas-curriculares-e-narrativas-docentes-ampliando-contextos](https://ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2_trashed/educacao/praticas-curriculares-e-narrativas-docentes-ampliando-contextos). Acesso em: 12 jan. 2024.

FARIA, R. W. S. C.; PASSOS, C. M.; ROSSINOL, A. M.; BATISTA, L. G. Estágio curricular supervisionado de Matemática no contexto da pandemia da Covid-19. Pesquisa e Ensino, v. 2, n. 2, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.37853/202125>. Acesso em: 28 fev. 2024.

GALINDO, W. C. M. A Construção da Identidade Profissional Docente. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 24, n. 2, p. 14-23, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000200003>. Acesso em: 22 fev. 2024.

GANDIN, A. B.; LIMA JÚNIOR, P. S. As câmeras precisam abrir! In: CHARLOT, B.; VASCONCELOS, C. S.; LIBÂNEO, J. C.; CAVALLET, V. (orgs.) Por uma educação democrática e humanizadora. São Paulo: UniProsa, 2021. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2021/09/Manifesto-por-uma-Educa%C3%A7%C3%A3o-Democr%C3%A1tica-e-Humanizadora.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

HARARI, Y. N. Notas sobre a pandemia e breves lições para o mundo pós-coronavírus. Tradução: Odorico Leal. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2020.

KENSKI, V. M.; MEDEIROS, R. A.; ORDÉAS, J. Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. Trabalho & Educação, v. 28, n. 1, p.141-152, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872>. Acesso em: 23 jan. 2024.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. Revista Diálogo Educacional, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em; <https://doi.org/10.7213/rde.v8i23.4015>. Acesso em: 15 fev. 2024.

LONDON, J. A peste escarlate. Tradutor: Tiago Gadotti. Dois Irmãos, RS: Editora Literatura Clássica, 2021.

LOPES, D. R. A formação de professores: desafio do docente em tempo da pandemia Covid-19. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS, 2020. Anais [...]. São Carlos: CIET:EnPED, 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1150>. Acesso em: 22 fev. 2024.

MACHADO, R. B.; FONSECA, D. G.; MEDEIROS, F. M.; FERNANDES, N. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: Panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. Movimento, v. 26, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/106233>. Acesso em: 9 fev. 2024.

MARCELO, C.; OLIVEIRA, K.; MARA, M.; OLIVEIRA, Y. S. O ensino on-line na pandemia e as opções de ferramentas para webconferências. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 18, 2021. Anais [...]. Rio de Janeiro: SEGET, 2021. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos21/21832232.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2024.

MARTINS, M. A. R.; HARTMANN, A. M.; SANTOS, A. F. Reflexões sobre o estágio docente em tempo de ensino remoto: uma experiência com ensino de Matemática na Educação Básica. Redin, v. 10, n. 2, p. 45-59, 2021. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/2251>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MÁXIMO, M. E. No desligar das câmeras: Experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid19. Civitas: Revista de Ciências Sociais, v. 21, n. 2, p. 235-247, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/civitas/article/view/39973>. Acesso em: 9 fev. 2024.

MIRANDA, K. K. C. O.; LIMA, A. S.; OLIVEIRA, V. C. M.; TELLES, C. B. S. Aulas remotas em tempo de pandemia: Desafios e percepções de professores e alunos. In: CONGRESSO NACIONAL E EDUCAÇÃO, 7, 2020. Anais [...]. Maceió: CONEDU, 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA\\_ID5382\\_03092020142029.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf). Acesso em: 23 jan. 2024.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHyhkL5pM5tXzdj/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MORAES, R.; GALIAZZI M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em; <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wwLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

NUNES, R. C. An overview of the evasion of university students during remote studies caused by Covid-19 pandemic. Research, Society and Development, v. 10, n. 3, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13022>. Acesso em: 23 jan. 2024.

OLIVEIRA, J.; CAPELLINI, V. Recursos didáticos durante o ensino remoto: uma breve reflexão. *Cadernos de pesquisa: Pensamento educacional*, v. 17, n. 46, p. 93-104, 2022. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2609>. Acesso em: 22 fev. 2024.

PEINADO, J.; VIAMMA, F. R. P. M.; MENEGHETTI, F. K. O ensino remoto emergencial na pandemia na percepção dos estudantes de uma universidade pública no sul do Brasil. *EaD em Foco*, v. 12, n. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i1.1658>. Acesso em: 9 fev. 2024.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839>. Acesso em: 15 fev. 2024.

PIMENTA, S. G. O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis Pedagógica*, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 15 fev. 2024.

PRATA-LINHARES, M. M.; CARDOSO, T. S. G.; LOPES-JR, D. S.; ZUKOWSKY-TAVARES, C. Social distancing effects on the teaching systems and teacher education programmes in Brazil: reinventing without distorting teaching. *Journal of Education for Teaching*, v.46, n.4, pp.554-564, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1800406>. Acesso em: 29 abr. 2024.

PRATA-LINHARES, M.; FONTOURA, H. A.; COSTA, R. O início da pandemia da Covid-19: as secretarias estaduais de educação nas redes sociais. *Revista e-Curriculum*, v. 21, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/61399>. Acesso em: 12 abr. 2024.

QUEIROZ, N. F. L.; SILVA, R. A.; SOUSA, M. R. C. A. Os efeitos da pandemia da Covid-19 no processo educacional no Brasil entre os anos de 2020 e 2021. *Revista Thema*, v. 21, n. 2, p. 548-562, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2798>. Acesso em: 9 fev. 2024.

REIMERS, F. M. SCHLEICHER, A. A framework to guide an education response to the Covid-19 Pandemic of 2020. OECD Publishing, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>. Acesso em: 31 mar. 2024.

REIS, M. S.; DIAS, V. B. As contribuições do professor supervisor para a construção da identidade docente de licenciandos em ciências biológicas. *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 14, n. 29, p. 133-148, 16 abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v14i29.532>. Acesso em: 12 mar. 2024.

RIEDO, C. R. F. A implementação de um ambiente virtual de aprendizagem durante a pandemia numa escola pública de ensino fundamental. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 6, n. 12, p. 157-178, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol6n12.8090>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SANTOS, P. F.; COSTA, V. G.; PEREIRA, D. C. Registros nos cadernos de estágio supervisionado: contribuições para a constituição da identidade profissional docente. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 23-40, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/7200>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SANTOS, A. M.; SILVA, R. S. O processo de construção da identidade docente no Brasil. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 15, 18-20 de jul. 2016. Novo Hamburgo (RS). Anais [...]. Novo Hamburgo: Feevale, 2016. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/bc6a3914-c2b7-4435-ad2b-574f5310852e/O%20processo%20de%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20identidade%20docente%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SARMENTO, T.; ROCHA, S. A.; PANIAGO R. N. Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. *Revista Práxis Educacional*, v. 14, n. 30, p. 152-177, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4365>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SILVA, C. E. S.; MAFIOLETI, T. R.; COSTA, D. Sentidos do feedback dos alunos em jogos de linguagem do ensino remoto. In: NAVARRO, E. R.; SOUSA, M. C.; ANDRADE, S. V. R.; GRILLO, R. M. (org.) Formação de professores da educação em ciências e matemática em pesquisa: perspectivas e tendências - volume 2. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021, p. 219-238. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.37885/220107179>. Acesso em: 26 maio. 2024.

SOARES, T. L. F. S.; SANTANA, I. S.; COMPER, M. L. C. Ensino remoto na pandemia de Covid-19: lições aprendidas em um projeto de extensão universitário. *Dialogia*, n. 36, p. 35-48, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18396>. Acesso em: 9 fev. 2024.

SOUZA, E. M. F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia Covid 19. *Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14290>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SOUZA, J. B.; SOUZA, S. C. S.; CARVALHO, T. S.; OLIVERA, C. R. M. Estágio supervisionado híbrido: uma experiência significativa durante a pandemia. *Humanidades e Inovação*, v. 10, n. 8, p. 310-330, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/8246>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SOUZA, J. C. S.; SANTOS, D. O. A construção da identidade docente na escola. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 23, 2022. Disponível em: <https://educacao publica.cecierj.edu.br/artigos/22/23/a-construcao-da-identidade-docente-na-escola>. Acesso em: 22 fev. 2024.

TAVARES, M. I.; BORTOLAI, M. M. S.; MOURA, P. R. G.; REZENDE, D. B. O despertar para a docência: relatos de alunos de estágio supervisionado em química. *Educação química em Ponto de Vista*, v. 5, n. 2, 2021, p. 39-61. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/2916>. Acesso em: 12 jan. 2024.

TAVARES, M. I.; MOURA, P. R. G.; RODRIGUES, L. N.; SANTO, L. A. E. 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.

TREZZI, C. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. *Dialogia*, n. 37, p. 1-14, jan./abr., 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18268>. Acesso em: 23 jan. 2024.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. No Dia da Educação, UNESCO chama atenção para a urgência de ações de enfrentamento após impacto da Covid-19. 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/no-dia-da-educacao-unesco-chama-atencao-para-urgencia-de-acoes-de-enfrentamento-apos-impacto-da?hub=701>. Acesso em: 13 maio 2024.

VIGGIANO, E. Uma proposta de levantamento de perfis conceituais de ensinar e aprender. 2008. 250f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/811131/tde-12022009-140818/pt-br.php>. Acesso em: 09 jan. 2024.

Submetido em outubro de 2024  
Aceito em novembro de 2024  
Publicado em novembro de 2024

