



DOI: 10.30612/tangram.v8i1.20431

Conhecimentos, potencialidades e limitações do/no estágio remoto: impactos da Pandemia de Covid-19 na Licenciatura em Ciências Biológicas

*Knowledge, potentialities and limitations of/in the remote
internship: impacts of the Covid-19 Pandemic on the in
Biological Sciences Course*

*Conocimientos, potencialidades y limitaciones de/en la
pasantía remota: impactos de la pandemia de Covid-19
en la Licenciatura en Ciencias Biológicas*

Myllena Aparecida de Souza Santos

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Educação Matemática e
Tecnologias Educativas (PPGECEMTE), Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Palotina, Paraná, Brasil

E-mail: eumyllenasantos@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-1160-6693>

Tiago Venturi

Departamento de Educação, Ensino e Ciências (DEC), Universidade Federal do
Paraná (UFPR)

Palotina, Paraná, Brasil

E-mail: tiago.venturi@ufpr.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2263-8585>

Universidade Federal da Grande Dourados

Eliana Santana Lisboa

Departamento de Educação, Ensino e Ciências (DEC), Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Palotina, Paraná, Brasil
E-mail: eliana.lisboa@ufpr.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3915-5926>

Resumo:

A pandemia de Covid-19, se alastrou pelo país a partir de 2020. Em decorrência da pandemia e da necessidade de distanciamento social, atividades que até o momento eram presenciais, foram desenvolvidas de forma remota. O Parecer CNE/CP nº 5/2020 fundamentou práticas didáticas passíveis de articulação durante a suspensão das atividades da educação básica, profissional e superior. A Universidade Federal do Paraná (UFPR) publicou em 04 de maio de 2020 a Resolução Cepe nº44/2020 que regulamentou a continuidade de algumas atividades dos cursos de graduação, dentre eles, os estágios. Entretanto, o estágio supervisionado das licenciaturas, apresenta possibilidades e limitações em formato remoto. Assim, esse estudo objetiva compreender que conhecimentos o Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia, na modalidade remota, mobilizou, suas potencialidades em contribuir com a formação de professores e as deficiências a serem mitigadas. O contexto de investigação ocorre junto à egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Com um caráter qualitativo e características de estudo de caso, foram entrevistados, de forma semiestruturada, cinco egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas que realizaram o estágio de forma remota entre 2020 e 2021. As respostas foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados indicaram duas categorias finais: compreensões acerca das potencialidades e limitações formativas do ensino e do estágio remoto e processos de alfabetização em pesquisa educacional. Embora o Ensino remoto emergencial tenha apresentado acentuados desafios na educação básica, também proporcionou aspectos fundamentais para a formação docente, principalmente no uso das tecnologias e do processo de alfabetização em pesquisa.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado em Ciências. Biologia. Formação de Professores.

Abstract:

The Covid-19 pandemic spread throughout the country starting in 2020. As a result of the pandemic and the need for social distancing, activities that had previously been in-person were carried out remotely. Opinion CNE/CP No. 5/2020 provided a basis for didactic practices that could be implemented during the suspension of activities in basic, professional, and higher education. The Federal University of Paraná (UFPR) published Resolution Cepe No. 44/2020 on May 4, 2020, which regulated the continuation of some undergraduate course activities, including internships. However, supervised internships in teacher training programs present both possibilities and limitations in a remote format. Thus, this study aims to understand what knowledge the Supervised Internship in Science and Biology, in the remote modality, mobilized, its potential to contribute to teacher training, and the deficiencies to be mitigated. The research context involves graduates of the Biological Sciences teacher training program. Using a qualitative approach and case study characteristics, five graduates of the Biological Sciences undergraduate program who completed their internships remotely between 2020 and



Universidade Federal da Grande Dourados

2021 were interviewed in a semi-structured manner. The responses were analyzed using Discursive Textual Analysis (DTA). The results indicated two final categories: understandings about the formative potential and limitations of remote teaching and internships, and processes of literacy in educational research. Although emergency remote teaching presented significant challenges in basic education, it also provided fundamental aspects for teacher training, mainly in the use of technologies and the process of literacy in research.

Keywords: Supervised Internship in Science. Biology. Teacher Training.

Resumen:

La pandemia de Covid-19 se extendió por todo el país a partir de 2020. Como resultado de la pandemia y la necesidad de distanciamiento social, las actividades que antes se realizaban presencialmente se realizaron de forma remota. El Dictamen CNE/CP N.º 5/2020 sentó las bases para las prácticas didácticas que podían implementarse durante la suspensión de actividades en la educación básica, profesional y superior. La Universidad Federal de Paraná (UFPR) publicó la Resolución Cepe N.º 44/2020 el 4 de mayo de 2020, la cual reguló la continuidad de algunas actividades de los cursos de pregrado, incluidas las prácticas profesionales. Sin embargo, las prácticas supervisadas en los programas de formación docente presentan tanto posibilidades como limitaciones en formato remoto. Por lo tanto, este estudio busca comprender qué conocimientos movilizó la Práctica Supervisada en Ciencias y Biología, en modalidad remota, su potencial para contribuir a la formación docente y las deficiencias que deben mitigarse. El contexto de la investigación involucra a egresados del programa de formación docente en Ciencias Biológicas. Mediante un enfoque cualitativo y un estudio de caso, se entrevistó de forma semiestructurada a cinco egresados del programa de Ciencias Biológicas que realizaron sus prácticas profesionales a distancia entre 2020 y 2021. Las respuestas se analizaron mediante Análisis Textual Discursivo (ATD). Los resultados identificaron dos categorías principales: la comprensión del potencial formativo y las limitaciones de la enseñanza y las prácticas a distancia, y los procesos de alfabetización en investigación educativa. Si bien la enseñanza a distancia de emergencia planteó desafíos importantes en la educación básica, también aportó aspectos fundamentales para la formación docente, principalmente en el uso de tecnologías y el proceso de alfabetización en investigación.

Palabras clave: Prácticas supervisadas en Ciencias. Biología. Formación de Profesores.

Recebido em 15/07/2025
Aceito em 25/10/2025



CONSIDERAÇÕES INICIAIS: CONTEXTO DA PESQUISA

A pandemia de Covid-19, se alastrou pelo país a partir de 2020 e trouxe mudanças significativas para todos os âmbitos sociais. Em decorrência dos desafios impostos pela pandemia e da necessidade de distanciamento social, as atividades que até o momento eram presenciais, passaram a ser desenvolvidas de forma remota e, para tanto, precisaram ser regulamentadas. O impacto na saúde e na educação foram evidentes e alvo de novos regramentos e investigações, como discutiremos a seguir.

O Parecer CNE/CP nº 5/2020 (Brasil, 2020) foi fundamental para as práticas didáticas que puderam ser articuladas com processos de ensino e aprendizagem não presenciais. Emitido durante a suspensão das atividades formativas em função da pandemia de Covid-19, esse parecer autorizou, já em 1º de abril de 2020, que os estágios Supervisionados dos cursos de licenciatura continuassem de forma virtual, seja síncrona ou assíncrona por meio de aulas gravadas. Além disso, o documento orientava que esses estágios ocorressem associados a atividades virtuais ou online e que pudessem ser articulados com atividades de extensão das instituições de ensino superior, dos próprios cursos de licenciatura e de formação de professores.

As diretrizes educacionais em vigor, especialmente no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), fomentaram a articulação entre os fundamentos teóricos abordados nas licenciaturas e a vivência prática de processos de ensino e aprendizagem mediados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Nesse cenário, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) regulamentou a continuidade dos estágios de forma remota, conforme estabelece a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº 44/2020, publicada em 4 de maio de 2020.

Destaca-se, nesse âmbito, o curso de Ciências Biológicas do Setor Palotina, que assumiu protagonismo na operacionalização dos estágios remotos, seguindo a proposta de Venturi e Lisboa (2021). A estrutura adotada distribuiu as 420 horas obrigatórias de estágio em duas disciplinas semestrais, com carga horária de 210

Universidade Federal da Grande Dourados

horas cada: Estágio Supervisionado em Ciências (Ensino Fundamental) e Estágio Supervisionado em Biologia (Ensino Médio). As atividades foram planejadas e desenvolvidas por meio do ambiente virtual de aprendizagem institucional da UFPR, o UFPR Virtual (Venturi & Lisboa, 2021).

Apesar da organização metodológica adotada pelos formadores e do engajamento dos estudantes (Santos, Venturi & Silva, 2023) o estágio supervisionado remoto apresentou tanto limitações como potencialidades. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo compreender os conhecimentos mobilizados pelo Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia, ofertado na modalidade remota, bem como suas contribuições para a formação de professores e as fragilidades a serem mitigadas.

A pesquisa tem como foco analítico os egressos do curso de licenciatura da UFPR – Setor Palotina. Essa investigação integra um projeto mais amplo, intitulado “*Evasão, ensino, aprendizagem e ações institucionais decorrentes da pandemia de Covid-19: um estudo comparativo em cursos de formação de professores de ciências da natureza e matemática*”. Financiado pelo Edital CAPES nº 12/2021, esse projeto é desenvolvido no âmbito do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) – Impactos da Pandemia, tendo como objetivo central a análise dos efeitos socioeducacionais da pandemia na formação de professores. Para isso, foram selecionados 22 cursos de licenciatura nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, distribuídos entre três instituições de ensino superior: UFPR, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal de Alagoas¹ (UFAL).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

¹ Cabe destacar que a UFAL é responsável pela coordenação geral da pesquisa, consolidando a articulação entre as universidades participantes e assegurando a condução das ações previstas. Dessa forma, o trabalho aqui apresentado contribui para esse esforço coletivo de compreensão dos impactos da pandemia na formação docente, a partir da realidade dos egressos da UFPR – Setor Palotina.

Universidade Federal da Grande Dourados

A pesquisa realizada adota uma abordagem qualitativa com delineamento de estudo de caso, por concentrar-se na análise de uma única entidade ou caso. Trata-se, neste contexto, de um grupo específico de sujeitos inseridos em determinado cenário social (Magalhães Júnior & Batista, 2021). Tal metodologia permite a coleta de dados densos e contextualizados, valendo-se de múltiplas fontes de informação, como entrevistas, observações e documentos, conforme recomendado pelos autores supracitados.

Nesta pesquisa, empregamos a entrevista semiestruturada para investigar as vivências e experiências de cinco egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPR – Setor Palotina. A escolha por professores em exercício foi um critério de inclusão, garantindo que todos os participantes haviam cumprido as etapas do estágio à distância. O contexto empírico do estudo, alinhado à proposta de Venturi & Lisbôa (2021), abordou os anos de 2020 e 2021. Foi nesse período que a UFPR – Setor Palotina ofertou as disciplinas de estágio de forma remota, uma medida necessária devido à pandemia de Covid-19.

O roteiro de entrevistas foi elaborado com o propósito de fomentar um diálogo reflexivo e significativo com os participantes, possibilitando a manifestação de suas percepções pessoais acerca do estágio. As questões abordaram o significado e a relevância da experiência nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia, os desafios impostos pela pandemia, aspectos contextuais da educação básica e o processo de reflexão dos licenciandos enquanto professores-pesquisadores em formação.

Para cumprir rigorosamente os preceitos éticos previstos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPR, área de Ciências Sociais e Humanas, conforme parecer nº 6.499.133 – CEP (CAAE: 74821123.9.0000.0214). Em observância ao compromisso ético, todas as informações pessoais dos participantes foram mantidas em sigilo. A seleção dos sujeitos foi realizada por meio de contato via *e-mail* e telefone. Aos que manifestaram interesse em participar da

Universidade Federal da Grande Dourados

pesquisa, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo as informações pertinentes à natureza e aos objetivos da investigação.

As respostas das entrevistas semiestruturadas foram transcritas e analisadas à luz da metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD), com base nos pressupostos de Galiazzi & Sousa (2022). A ATD consiste em uma abordagem qualitativa voltada para o exame interpretativo de informações textuais, possibilitando uma compreensão dos discursos e fenômenos investigados, com base na perspectiva do pesquisador (Galiazzi & Sousa, 2022).

De acordo com os autores, a ATD envolve quatro etapas principais: i) unitarização: segmentação do *corpus* em unidades de significado, permitindo a identificação de elementos relevantes para o fenômeno investigado; ii) agrupamento das unidades em categorias iniciais, intermediárias e finais, com base em semelhanças temáticas ou discursivas; iii) elaboração de metatextos: construção de textos interpretativos a partir das categorias formadas, integrando e organizando os significados em narrativas analíticas coerentes; e, iv) argumentação: discussão dos metatextos à luz de referenciais teóricos pertinentes, articulando os achados empíricos com fundamentos conceituais da área.

Para preservar o anonimato dos participantes, foram atribuídos códigos alfanuméricos com o prefixo “P” (P1 a P5) a cada entrevistado. As respostas foram sistematicamente categorizadas com base na recorrência temática, como será apresentado nas seções subsequentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O desenvolvimento da Análise Textual Discursiva (ATD) resultou na identificação de 560 unidades de significado, agrupadas em 49 categorias iniciais, posteriormente refinadas em oito categorias intermediárias e, por fim, consolidadas em duas categorias finais. As categorias finais emergentes foram: (i) compreensões sobre as potencialidades e limitações formativas do ensino e do estágio remoto; e (ii) processos

Universidade Federal da Grande Dourados

de alfabetização em pesquisa educacional. A figura 1 sintetiza o processo de organização das análises:

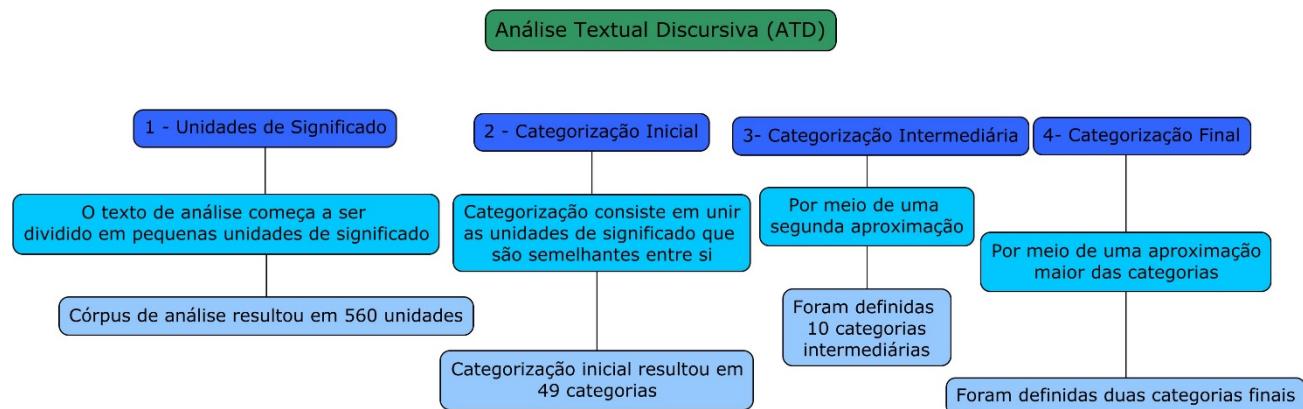


Figura 1. Processo de organização das análises

Fonte: os autores (2025).

A discussão dos resultados será conduzida seguindo essa ordem de categorização, de forma a possibilitar uma análise sistemática dos sentidos atribuídos pelos participantes às suas experiências formativas.

I) COMPREENSÕES ACERCA DAS POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES FORMATIVAS DO ENSINO E DO ESTÁGIO REMOTO

O Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia, na modalidade remota, exigiu planejamento pedagógico rigoroso e organização prévia por parte dos licenciandos, fatores que subsidiaram a constituição de uma das categorias intermediárias identificadas na análise, referindo-se às atividades de estágio. As atividades foram estruturadas conforme o contexto escolar de cada participante e operacionalizadas por meio da plataforma institucional UFPR Virtual, que serviu como ambiente base para mediação dos processos formativos. A disciplina foi organizada em seis módulos pedagógicos, conforme delineado por Venturi e Lisbôa (2021). A seguir, destacam-se os dois primeiros módulos, os quais foram sintetizados e contextualizados a partir das respostas dos participantes:

Universidade Federal da Grande Dourados

Módulo 1 - Apresentação e Teorização Inicial: nessa etapa introdutória, os estudantes tinham acesso a um conjunto de 14 textos voltados à reflexão sobre o estágio e a formação docente. Após a leitura, forma orientados a articular os argumentos dos autores selecionados e elaborar um ensaio teórico, promovendo o exercício da escrita acadêmica e o aprofundamento conceitual sobre os fundamentos da docência (Venturi & Lisbôa, 2021).

Módulo 2 – Tempo de Observação: A Escola e a Pandemia: O segundo módulo teve como objetivo o reconhecimento contextual das instituições escolares. Os licenciandos realizaram atividades como leitura de documentos institucionais e diretrizes da educação pública estadual, bem como a observação dos impactos da pandemia de Covid-19 nas práticas escolares. Parte das observações se deu por meio das videoaulas disponibilizadas pelo canal Aulas Paraná, no *Youtube*, especialmente nas turmas de Ciências (Venturi & Lisbôa, 2021).

As entrevistas evidenciaram distintas experiências entre os participantes, conforme o vínculo estabelecido com as escolas. O relato de P1 ilustra essa diversidade: “*Bom, no de Ciências então eu corrigi algumas atividades e fazia a observação das videoaulas da professora né, mas nada com os alunos nem videoaula nem nada*” (P1). Já P4 refletiu sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes na adaptação ao ensino remoto: “*Vai ver como o professor teve dificuldade, por exemplo, de planejar a sua aula remota. O que ele começou a pensar para fazer sua aula remota ser atrativa para o aluno que estava em sala e depois, como foi aplicar isso, né?*” (P4).

De modo distinto, o participante P2 realizou as observações pelo *Youtube*, por meio do canal Aulas Paraná, no *Youtube*. Segundo seu relato:

“*[...] a gente olhou as aulas que a SEED postava, né? E assim eram aulas boas, não eram ruins, eram aulas bem boas até então, a supervisão foi essa, né que a gente teve, mas que também estavam jogando, atirando no escuro né, porque eles não sabiam como eram os alunos...era a mesma aula pra todo mundo*” (P2). Concomitante, os estagiários eram responsáveis pelos registros reflexivos em seus diários de campo.

De acordo com P2, o estágio remoto buscava, ainda que de forma adaptada, proporcionar uma aproximação com a realidade do estágio presencial, com o intuito

Universidade Federal da Grande Dourados

de apresentar a escola a partir de uma perspectiva distinta daquela vivenciada como aluno: “*Então, o que que a gente fez, né? O que que o [Professor Orientador de estágio] fez na verdade, ele é... fez os estágios como se a gente... a gente tinha que fazer as atividades como se a gente tivesse em sala de aula (P2)*”. Nesse sentido, os estudantes cumpriram as etapas de planejamento e docência, conforme estabelecido no módulo 3, a seguir.

Módulo 3- Tempo Planejamento - preparando a prática: esta etapa ocorreu após a fase de observação e permitiu ao estagiário uma atuação mais participativa nas atividades, especialmente o planejamento de sua regência. As atividades contemplaram: i) leituras complementares, vídeos e atividades que subsidiaram o planejamento da regência; ii) planejamento da intervenção/regência - que ocorreu por meio da elaboração de videoaulas; iii) elaboração do plano de Intervenção (planos de aulas); e iv) atuação como monitor, assessorando o docente supervisor diante das restrições do contexto pandêmico sempre que necessário e quando viável no contexto pandêmico (Venturi & Lisbôa, 2021).

Para P4, os conteúdos trabalhados foram definidos em conformidade com o Registro de Classe Online (RCO), sistema de controle pedagógico do Estado do Paraná: “*Tá, é durante a conversa, então, com o professor da escola estadual é, ele me possibilitou escolher em que momento eu queria fazer, né? A aplicação ali a minha intervenção e deu 3 opções, né? Do RCO (P4)*”. Já P2, ao acompanhar as aulas disponibilizadas pela SEED no Youtube, estruturou suas aulas com base em livros didáticos e atividades alinhadas ao material oficial:

Só...então tem informações bem legais e aí eu montei baseado nisso, sabe? E aí como atividade? Eu peguei atividades bem práticas assim, de jogar perguntas no meio... dá um tempo pra responder é que era algo que a SEED fazia, né? É... a gente se inspirava nisso [...]” (P2).

Tais práticas refletiam as possibilidades disponíveis no contexto de fragilidade institucional da época, período em que a gestão estadual do Paraná priorizou a implementação de plataformas digitais em detrimento da autonomia docente (SINDITEST-PR, 2024).

Universidade Federal da Grande Dourados

Módulo 4- Tempo Docência - a regência e a investigação: durante essa etapa, os estagiários elaboraram a regência e proposta de intervenção. As atividades envolveram dois focos principais: i) a atuação como docente em formação, por meio da produção e edição de videoaulas, estruturadas a partir do plano de aula e disponibilizadas em ambientes virtuais de aprendizagem; e ii) a postura crítica e reflexiva, registrada no diário de regência, conforme os apontamentos de Venturi e Lisbôa (2021).

As videoaulas foram pensadas para apresentar conteúdos contextualizados e alinhados à realidade dos estudantes da educação básica. Apesar dos desafios, os acadêmicos mostraram iniciativa na criação de atividades interativas. Um exemplo é o relato de P4, que utilizou um trecho do filme *Eu Sou a Lenda* para abordar o tema “mutação cromossômica”: “*Usei um trecho do filme Eu Sou a Lenda, com o Will Smith, que fala sobre um vírus zumbi... Aproveitei esse contexto para introduzir o conceito de mutação do DNA, da mutação cromossômica*” (P4).

Além disso, P4 desenvolveu várias atividades por meio de plataformas digitais, como o google formulário, adotando estratégias de gamificação para estimular o engajamento dos alunos: “*Sim, é... É a gente desenvolvia, por exemplo, bastante atividades...é pelo Google Formulário, né? Então a gente usou, por exemplo, é gamificação, para eles desenvolverem as atividades, né?*” (P4). Todas essas práticas foram compartilhadas e discutidas na etapa seguinte do processo formativo (módulo 5).

Módulo 5- Artigo e a Socialização da Vivência: Nesta etapa, a partir das experiências acumuladas nas fases anteriores, os estagiários elaboraram artigos de relato de experiência, abordando suas trajetórias no estágio remoto. Ao final, realizaram a socialização das vivências em encontros remotos, que reuniram todos os integrantes do estágio para promover a troca de experiências (Venturi & Lisbôa, 2021). P2 destacou a importância desses encontros: “*então, é a gente tinha reuniões, né? Semanais, remotas, né? Com o orientador e com todos os estagiários, tanto de Ciências quanto de biologia*” (P2).

Universidade Federal da Grande Dourados

Módulo 6- Avaliações de Estágio: na última etapa, os estudantes receberam o *link* de um formulário para que o professor supervisor da escola realizasse a avaliação, sendo esta etapa direcionada aos acadêmicos que conseguiram realizar o estágio remoto em vínculo com alguma instituição. As atividades realizadas, tecendo a categoria intermediária sobre as necessidades de adaptação e flexibilização necessárias frente aos desafios e dificuldades no estágio/ensino remoto, conforme descrito e discutido anteriormente, envolveram leituras, reflexões, pesquisas, estudos relacionados ao uso de tecnologias e ao planejamento pedagógico por parte dos acadêmicos, bem como a realização de regência em formato de videoaula. Além disso, foram realizadas reuniões com o professor formados da universidade, responsável pela orientação.

Estudos como o de Fussero *et. al* (2022) reforçam a relevância dessas vivências ao analisarem 42 documentos de estudantes do curso de Ciências Biológicas referentes a suas práticas de estágio durante o ensino remoto. Os resultados indicaram nove categorias emergentes, destacando, entre elas, aspectos epistemológicos da abordagem e questões relacionadas ao processo de construção do conhecimento. Um exemplo ilustrativo foi a comparação feita por um estudante ao ensinar o tema “célula” para alunos no ensino presencial e posteriormente de forma assíncrona. Percebeu-se que os resultados foram mais significativos no ensino presencial, devido às dificuldades de adaptação às tecnologias, como destacou P4: “*no caso para a gente como professores iniciando a nossa jornada foi bem difícil, né? Conseguir acompanhar isso. A escola estava tentando. É... É como é, tipo, tentando se encontrar ali no meio daquele caos e a gente também*” (P4). Assim como P4, outros participantes relataram que o início da pandemia trouxe muitas incertezas para o cenário educacional, reforçando a necessidade de adaptação por parte de docentes, discentes e dos próprios conteúdos escolares.

Ainda segundo Fussero *et.al* (2022), um dos maiores desafios enfrentados pelos estudantes no estágio remoto foi lidar com as incertezas impostas pela pandemia, que exigiram mudanças do formato das aulas, metodologias e estratégias de ensino. O

Universidade Federal da Grande Dourados

caráter emergencial desse estágio, muitas vezes realizados sem diretrizes claras, é evidenciado nas falas de P3:

"Isso exatamente, tudo muito recente, todo mundo sem saber o que fazer, por mais que a universidade tenha dado todo o suporte do professor, supervisor, professor, orientador, apesar do suporte a gente sabe que não é fácil saber adaptar... da realidade que nós estamos vivendo" (P3).

Nessa perspectiva, Souza (2021) reflete sobre a fragilidade da formação de professores diante das experiências vivenciadas durante a pandemia, principalmente no estágio de forma remota. Tal fragilidade reforça a necessidade de adaptação dos docentes frente aos desafios, conforme relatado por P3:

Ouve, "vai se virar, vai gravar aula", então assim, a mim mesmo, eu estava no estágio, a gente pode perceber ali essa transição do professor extremamente tradicional que teve que se readaptar as tecnologias e gravar aula, ainda usar software online usar, sei lá outras coisas para tentar deixar o conhecimento, facilitar o acesso à informação." (P3).

Esse processo de adaptação, vivenciado em diferentes contextos, permitiu a P4 reconhecer o estágio como etapa fundamental para antecipar as realidades que enfrentaria no exercício da docência:

"É... facilita e depois até para um processo de adaptação que ele vai ter quando ele sair da faculdade e entrar no mercado de trabalho. Então o estágio ele já abre, né? Essa perspectiva... dá essa perspectiva pro estudante, pro estagiário, de como é estar dentro deste ambiente escolar que muitas vezes a gente acaba idealizando" (P4).

Na mesma linha, P3 ressaltou com o estágio permitiu vivenciar realidades distintas: estágio em Ciências com vínculo em uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o estágio em Biologia com vínculo em uma instituição privada, reforçando a necessidade de flexibilidade do professor para se adequar às diferentes realidades escolares: *"nós temos que ser muito flexíveis, temos que nos readaptar, nos readaptar as diferentes realidades, vai ter o estado que vai ter a televisão, vai ter estado que vai ter o datashow, e outra sala que você mal vai ter um quadro, a lousa"* (P3).

Considerando a relevância do estágio na compreensão das diferentes realidades escolares e no desenvolvimento da flexibilidade docente, é possível perceber que, em

Universidade Federal da Grande Dourados

alguns casos, houve certa incompreensão sobre a indissociabilidade entre teoria e prática. P2 por exemplo, destacou que a teoria estudada na graduação frequentemente se distancia da realidade escolar: “*porque muitas vezes a gente estuda, né? Muitas teorias na faculdade, aquele monte de disciplina e de diretrizes e mais de oficinas... É tudo muito legal, tudo muito, muito assim como deveria ser. Só que na prática, é muito diferente*” (P2). Pimenta & Lima (2004), enfatizam que a teoria e prática são indissociáveis no estágio, pois, embora a teoria possibilite o conhecimento da realidade, apenas, a prática é capaz de transformá-la. Assim, pode-se inferir que uma das principais dificuldades do estágio remoto foi justamente a compreensão dessa articulação.

Além dos relatos dos entrevistados, inúmeros trabalhos de pesquisas e experiências destacaram desafios comuns. Menezes & Martins (2022) identificaram como aspectos negativos mencionados pelos estudantes: tempo limitado para estudo e aprofundamento para o desenvolvimento das atividades remotas e a ausência e interação e de conato com os alunos.

Essa “ausência” foi recorrente nos relatos, como no de P2, que destacou a ausência de contato presencial com os alunos: “*e aí, a gente gravava as aulas, mas a gente não via os alunos. Então essa parte de... em biologia, né de ver os alunos, de ter uma prática ali com eles, eu não tive.*” (P2). No contexto do ensino remoto, professores da educação básica enfrentaram dificuldades de adaptação, devido a limitações de acesso e ao tempo reduzido para preparar atividades com uso de tecnologias (Menezes & Martins, 2022).

Apesar das dificuldades, os acadêmicos reconheceram a importância do estágio remoto para sua formação, sobretudo, no que diz respeito ao uso das tecnologias no processo de aprendizagem, associando a categoria intermediária sobre as potencialidades do estágio remoto e, por consequência, pontuando as diferenças existentes quando comparando ao estágio presencial. P2 enfatizou a necessidade de integrar as tecnologias de forma didática e não impositiva ao contexto educacional:

“Então, é, eu acho que foi muito proveitoso fazer assim, claro que o presencial eu acho que para a realidade que a gente está agora sem a pandemia... ele é o mais adequado, né? Mas eu acho que a gente

Universidade Federal da Grande Dourados

precisa também trazer um pouco mais de tecnologia pra nossa vivência, mas de uma maneira didática, não de uma maneira imposta, né?" (P2).

A pesquisa de Menezes & Martins (2022) também revelou que maioria dos estudantes (86,21%) avaliou positivamente o estágio remoto, superando as expectativas. Como reforçado por P2, a inclusão digital é fundamental, desde que harmônica. Nesse mesmo sentido, Broch & Borges (2023) refletiram sobre as experiências do estágio não presencial, destacando como aspecto positivo a aproximação dos acadêmicos ao uso das tecnologias.

Além disso, muitos estudantes destacaram a construção de novos conhecimentos como aspecto significativo no ERE, destacando o estágio como espaço para refletir sobre a prática docente (Menezes & Martins, 2022). P3 reconheceu o estágio remoto como uma oportunidade singular de reflexão, algo nem sempre possível no exercício da docência:

O estágio mesmo eu acho que isso é uma experiência única né. De fato, é uma experiência única, porque eu pude perceber e ter tempo de refletir, porque muitas vezes o professor não tem tempo de refletir durante essa prática. Então, enquanto estagiário eu pude estar ali quietinho, observando os professores, é no período de Regência, observando os alunos e tal e pensar o quanto flexível nós temos que ser de enquanto profissionais, então eu vejo o estágio remoto como essa oportunidade, sabe? (P3).

Essas vivências permitiram repensar e inovar nas práticas de estágio, estimulando a criatividade, a adaptação e o desenvolvimento de novas competências pelos licenciandos (Venturi & Lisbôa, 2023). As práticas interativas foram vivenciadas por 88,2% dos acadêmicos, reforçando sua importância nos processos de ensino e aprendizagem e nas relações entre pares, professores e objetos de conhecimento, como materiais didáticos, videoaulas e plataformas digitais.

As interações estabelecidas durante o estágio foram fundamentais para desenvolvimento das atividades. O diálogo estabelecido com o professor supervisor, com o professor orientador na universidade e com os colegas, foi destacado pelos entrevistados durante a conversa. P5 realizou o estágio em Biologia de forma híbrida e considera que foi melhor devido as experiências das rodas de conversa:

Universidade Federal da Grande Dourados

É que daí já era presencial de biologia, né? Mas no de ciências não. No de ciências a gente não teve tudo isso, a gente teve pelo computador, né? Assim, todo mundo conseguiu. Compartilhar também, mas eu acho que quando é presencial a gente se sente mais à vontade" (P5).

Além disso, P5 destacou o suporte recebido da universidade e do professor orientador da disciplina de estágio:

"É quando eu fiz o estágio de ciências foi quando estava na pandemia, e aí assim foi o...na questão da universidade eu tive todo o suporte, o professor (nome ocultado) foi incrível com a gente. Assim, esse negócio da gente poder mandar mensagem a hora que a gente queria conversar, esse suporte da faculdade a gente teve o tempo todo." (P5).

Essas interações são essenciais para consolidar as relações entre alunos, professores e o conhecimento durante o estágio, observadas em paralelo a categoria sobre interações entre professor supervisor – professor de turma – colegas. Contudo P2 apontou que, no contexto remoto, os alunos acabaram sendo marginalizados no processo: *"dava uma aula ali, mas não...Então, acho que faltou, né? Nesses pilares, o aluno ficou de fora mais, a gente imaginava o aluno, mas a gente não podia dizer, né?" (P2).*

Com base nos dados apresentados, é possível identificar os conhecimentos mobilizados pelos estagiários conforme os referenciais teóricos de Pimenta (1997), Shulmann (2005) e Tardif (2010), destacando: i) conhecimentos dos contextos educativos: necessário para compreender e reconhecer as especificidades vivenciadas durante a pandemia; ii) conhecimentos dos contextos educativos: Reconhecendo as especificidades vivenciadas durante a pandemia. Nesse sentido, os estagiários demonstraram reconhecer os desafios impostos pela pandemia, com a reorganização da rotina escolar de acordo com o próprio contexto (Pimenta, 1997); iii) conhecimentos da experiência: com vivências no estágio remoto e presencial e a continuidade dessas aprendizagens no exercício da docência; iv) conhecimentos sobre o conhecimento de conteúdo: readaptada pelos estagiários ao planejar o conteúdo de acordo com a modalidade remota; v) conhecimentos pedagógicos e tecnológicos aprofundados durante o percurso formativo no estágio remoto.

II) PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO EM PESQUISA EDUCACIONAL



Universidade Federal da Grande Dourados

No decorrer das entrevistas realizadas, os participantes relataram que, entre as atividades desenvolvidas durante o estágio remoto, muitas estavam diretamente vinculadas ao processo de pesquisa educacional, direcionando para a categoria intermediária sobre o processo de pesquisa educacional durante o estágio. Segundo Eriksen & Brevik (2023) o envolvimento inicial do futuro docente com práticas investigativas pode ocorrer ainda durante a graduação, especialmente no estágio supervisionado, por meio do que denominam de "Alfabetização em Pesquisa". Esse processo tem início quando o acadêmico participa ativamente de ações investigativas, promovendo o desenvolvimento de competências fundamentais à prática docente voltada para a pesquisa. No estágio remoto, essa alfabetização em pesquisa se materializou por meio da produção de diários reflexivos, observações sistemáticas, proposições de intervenções pedagógicas, realização de pesquisas aplicadas e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como ferramentas mediadoras nos processos de ensino e aprendizagem. Esses elementos contribuíram para a formação de uma postura investigativa crítica entre os estagiários.

Nesse contexto, P4 destaca que uma das palavras que melhor traduz a experiência vivenciada durante o estágio remoto é “tecnologia”, ressaltando sua relevância tanto pela emergência provocada pela pandemia quanto pela demanda social crescente:

Tá, Tecnologia que é o eu acho que é tá nesse contexto, né de estar no ensino remoto e que foi o que eu presenciei, né? O início dessas tecnologias, introdução dessas tecnologias em sala de aula, em parte, por causa da pandemia, mas em parte também por causa da necessidade social, né? E a tecnologia vem surgindo, então a primeira palavra aí tecnologia. Segundo, é mudança no contexto social.” (P4).

Tal percepção corrobora a afirmação de Souza (2021), que enfatiza a importância de assegurar a qualidade e a eficácia da formação docente, mesmo diante da transição para ambientes virtuais. Essa transição, como relataram os estagiários, constituiu um dos principais desafios enfrentados por profissionais da educação.

A pesquisa conduzida por Cunha, Silva & Santos (2023) sobre os efeitos do estágio remoto na formação de estudantes da licenciatura em Educação do Campo (LEdC) evidencia obstáculos semelhantes aos mencionados nas entrevistas. Os

Universidade Federal da Grande Dourados

autores apontam limitações estruturais como a insuficiência do ensino remoto devido à falta de acesso às tecnologias e à internet; as dificuldades de comunicação entre a escola, professores supervisores e alunos; o desafio da adaptação ao uso das TDICs; e o agravamento da exclusão educacional provocada pelas desigualdades digitais. Esses fatores se configuraram como elementos críticos na formação docente em contextos vulneráveis.

O uso das tecnologias foi considerado um recurso fundamental para viabilização para o funcionamento do ensino remoto. Contudo, alguns entrevistados destacaram desafios enfrentados devido à falta de acesso a essas tecnologias, tanto por parte de professores quanto pelos próprios estudantes, evidenciando as disparidades entre os diferentes níveis e modalidades da educação básica. P2 relatou que, durante o estágio remoto, foi possível perceber que tanto professores quanto estagiários apresentavam dificuldades no uso das tecnologias digitais:

“É, eu vi na época de pandemia, professores tinham muitas dificuldades, né? E usar as tecnologias que hoje é básico para nós né o Google class, a questão da, E não é do Teams que precisava, a Meet né, então, assim, os professores se sentiam muita dificuldade com isso também. Então acho que, e a gente também, né?” (P2).

No entanto, P4 reconheceu que a experiência adquirida com as tecnologias no período do estágio remoto contribuiu para que, posteriormente, apresentasse menos dificuldades no uso das plataformas digitais: *“É, mas eu acredito que sim. Eu Acredito que o fato de você ter é, né, eu tido ali essa experiência com as tecnologias durante. Hâ? O estágio remoto hoje me faz ter menos dificuldade no acesso dessas plataformas.” (P4).* Ainda para P4 e P5, a platformização da educação foi e continua sendo um desafio para professores e alunos da educação básica, especialmente no que se refere à adaptação e ao uso efetivo das ferramentas digitais nos processos de ensino e aprendizagem.

P4 observa que, no contexto atual, os professores recorrem com frequência a diversas plataformas digitais para a realização de atividades pedagógicas, como quizzes e exercícios virtuais.

Eu não sei como está agora estruturado o estágio atual, né? Mas dentro de sala de aula. Hoje a gente tem inúmeras plataformas, né?



Universidade Federal da Grande Dourados

Tenho quizzes que os alunos têm todo dia para responder. Os professores têm todo dia para enviar. A gente tem que... é acompanhar esses quizzes, além de montar aula, além de montar atividade extracurricular, e assim por diante.” (P4).

No entanto, P5 chama a atenção para as dificuldades enfrentadas por estudantes que não dominam habilidades básicas, como leitura e escrita, sendo obrigados a lidar com plataformas digitais que demandam tais competências: “*Inclusive na prova Paraná, ó uma coisa que o governo vem cobrando né é prova Paraná, quizzes, né, plataformas, plataformas tem nota, E como que um aluno que não sabe ler não sabe escrever faz uma plataforma?*” (P5).

Esse cenário reflete um movimento mais amplo da platformização do ensino e da mercantilização da educação, no qual as tecnologias educacionais são utilizadas não apenas como recurso pedagógico, mas também como instrumentos de controle e lucro (Coelho, Abreu & Milanez, 2024). Na prática pedagógica, esse fenômeno pode gerar individualização e competitividade entre os estudantes, além de uma avaliação que, muitas vezes, não refletem efetivamente a aprendizagem (Coelho, Abreu & Milanez, 2024).

No contexto da pandemia, a intensificação do uso de plataformas digitais também ampliou as demandas do trabalho docente, exigindo maior agilidade na gestão e domínio dessas ferramentas (Portes & Portes, 2021). Como destacam os autores, tais exigências provocaram sobrecarga de informações e dificuldades de adaptação tanto para professores quanto para alunos, afastando-os, em certos casos, de processos mais reflexivos e investigativos sobre sua prática.

Diante dessas adversidades, emergiu neste estudo um aspecto central para a formação de professores: a aprendizagem sobre e por meio da pesquisa educacional. Durante as entrevistas, algumas respostas, mesmo que indiretamente, apontaram para esse vínculo entre estágio e pesquisa. Neste trabalho, fundamentamos o conceito de pesquisa a partir de Eriksen & Brevik (2023), que utilizam o termo **“alfabetização em pesquisa”** - *research literacy* para designar a capacidade de compreender e desenvolver conhecimentos pautados na pesquisa, aplicando-os à prática docente.

Universidade Federal da Grande Dourados

Os autores destacam a importância de envolver os acadêmicosativamente em processos investigativos durante sua formação inicial. P5 exemplifica essa prática ao relatar a realização de pesquisas durante o estágio remoto, com foco em levantamento bibliográfico: “*A gente...a nós fizemos pesquisa, eu acho que não lembro se era artigo, será relato? Na verdade, era tipo um levantamento bibliográfico, sabe? A gente fez tipo, um levantamento bibliográfico sobre o ensino durante a pandemia*”. (P5).

De modo semelhante, P3 aponta que o processo de pesquisa esteve presente ao longo de todas as etapas do estágio, materializando-se na produção de artigos, reflexões em diários e relatos de experiência:

E para concluir essa questão da pesquisa nos dois estágios que eu fiz, a... produzir artigos, né? É de reflexão. E da prática, da própria prática, relatório é de experiência dos dois estágios que trouxe assim, foi um momento de reflexão. Então, a pesquisa ela ocorreu desde o começo ao fim do estágio, e se concretizou de fato com os relatos de experiência...que nós elaboramos, né?” (P3).

Eriksen & Brevik (2023) reforçam que, ao habituar os futuros professores com métodos de pesquisa, contribui-se para que compreendam e desenvolvam práticas pedagógicas mais reflexivas, baseadas em evidências. A pesquisa, nessa perspectiva, deve integrar-se aos métodos de ensino, promovendo articulação entre teoria e prática

P2, por sua vez, ressalta que a pesquisa não se resume à busca de informações na internet, mas envolve reflexão crítica fundamentada em teorias e estudos acadêmicos: “*eu acho que a pesquisa ela não vem só de pesquisar na internet eu acho que a pesquisa também é o seu pensar. É você refletir, né e a partir disso, você gerar algumas conclusões, né? Lógico, né, que fundamentadas, né nos trabalhos.*” (P2).

Ainda conforme Eriksen & Brevik (2023), o processo investigativo deve proporcionar espaços para que os acadêmicos possam participar ativamente, exercitando suas ideias, participando da coleta e análise de dados, integrando discussões e desenvolvendo autonomia na gestão de suas pesquisas. Em

Universidade Federal da Grande Dourados

consonância com essa visão, P4 comprehende o estágio como uma prática que, em si, configura uma forma de pesquisa:

“É, eu acho que o estágio em si é uma pesquisa, né? A gente está escrevendo ali uma pesquisa porque a gente ali a escrita do diário de campo, você está fazendo observações e você está sendo ... um cientista, né? Depois você está testando ali uma hipótese que você criou ali, na sua aula, né? Então você está testando teorias, você está testando didáticas com as turmas com os alunos, por exemplo” (P4).

Por fim, no que se refere à relação entre a pesquisa e a prática docente, P1 aponta que a pesquisa favoreceu o desenvolvimento de uma postura mais crítica e reflexiva sobre as próprias ações em sala de aula:

“com a pesquisa eu me tornei mais crítica, reflexiva em algumas situações. porque assim, quando você vivencia certos momentos, nem se dá conta daquilo, mas quando para e analisa, pensa com mais calma sobre aquilo, percebe o que poderia ter sido diferente naquela aula, e isso ajuda muito na construção e planejamento das aulas” (P1).

Portanto, ao integrar o estágio como uma prática de investigação, os acadêmicos são incentivados a adotar uma postura crítica e reflexiva diante de sua formação e da realidade educacional, conforme defendem Eriksen & Brevik (2023). Os autores reiteram a relevância de os professores em formação estarem habituados com os métodos de pesquisa qualitativa em educação. Para eles, é importante que metodologias, métodos de ensino, estratégias, teorias e abordagens didático-pedagógicas promovam uma integração entre a pesquisa e a prática educacional (Eriksen & Brevik, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências analisadas permitem concluir que o estágio remoto, embora marcado por inúmeros desafios decorrentes da pandemia da Covid-19, constituiu uma oportunidade relevante para a mobilização de saberes fundamentais à formação docente. Entre esses saberes, destacam-se a compreensão crítica do contexto e da realidade escolar, a valorização das vivências formativas, bem como o aprofundamento de conhecimentos pedagógicos, específicos e tecnológicos.

Universidade Federal da Grande Dourados

Adicionalmente, o processo de alfabetização em pesquisa educacional, conforme proposto por Eriksen & Brevik (2023), revelou-se uma potencialidade significativa desse itinerário formativo. Os licenciandos demonstraram envolvimento com práticas investigativas ao longo do estágio, evidenciando que, mesmo em seus estágios iniciais, o ensino remoto pode promover o desenvolvimento de competências investigativas voltadas à pesquisa educacional. Tal perspectiva, no entanto, demanda aprofundamento teórico e empírico por meio de estudos futuros.

Ao considerar o conjunto de atividades realizadas, como leituras orientadas, observações de aulas virtuais, participação em monitorias, elaboração de planejamentos e intervenções pedagógicas, produção de diários reflexivos e artigos acadêmicos, observa-se que o estágio remoto proporcionou uma experiência formativa que favoreceu o desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva em relação à prática docente. Ainda que tenha sido marcado pelas limitações decorrentes do Ensino Remoto Emergencial (ERE), esse período de formação revelou-se significativo para a construção da autonomia profissional e do pensamento crítico dos estagiários.

Não obstante os avanços observados, é imprescindível reconhecer que o percurso formativo foi permeado por inúmeros desafios. As dificuldades relatadas pelos participantes podem ser agrupadas em duas dimensões: i) aquelas diretamente vinculadas ao estágio remoto, como a adaptação às ferramentas digitais, a ausência do contato presencial com estudantes da educação básica e as barreiras tecnológicas enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem; ii) e aquelas referentes aos efeitos do ERE na educação básica, como as dificuldades de acesso às tecnologias, a ruptura na comunicação escolar e o aumento da exclusão educacional em contextos vulneráveis.

Diante disso, é fundamental que as instituições formadoras, as políticas educacionais e os programas de formação continuada direcionem esforços para mitigar as fragilidades evidenciadas nesse período, garantindo não apenas a continuidade, mas o aprimoramento da formação docente. Ao mesmo tempo, entende-se que o exercício da profissão e as futuras experiências desses educadores

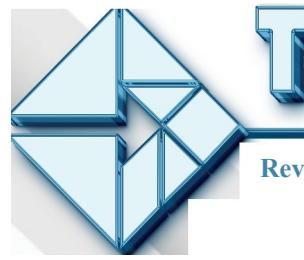
Universidade Federal da Grande Dourados

poderão, gradualmente, contribuir para superar as lacunas deixadas pelas condições excepcionais da pandemia.

AGRADECIMENTOS

A primeira autora agradece a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pela bolsa de Mestrado que custeou o desenvolvimento desta pesquisa no âmbito do Projeto “Evasão, ensino, aprendizagem e ações institucionais decorrentes da pandemia de Covid-19: um estudo comparativo em cursos de formação de professores de ciências na natureza e matemática”. O segundo autor e orientador dessa pesquisa agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq - pela Bolsa Produtividade em Pesquisa (PQ) - Chamada CNPq Nº 18/2024.





REFERÊNCIAS

- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2020). *Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020.* Diário Oficial da União, seção 1, n. 86, p. 41–43.
- Broch, S. C., & Borges, G. K. S. (2023). Reflexões sobre o estágio curricular no ensino não presencial. *Boletim Técnico-Científico*, 8(1), 1–18.
<https://doi.org/10.26669/2359-2664.2023.372>
- Coelho, G. A., Abreu, R. G., & Milanez, J. (2024). Aterrando políticas obscurantistas: uma discussão curricular no Antropoceno. *Revista Teias*, 25(76), 458–469. <https://doi.org/10.12957/teias.2024.76461>
- Cunha, A. L. M., Silva, M. S. P., & Santos, T. A. (2023). Ensino remoto e estágio supervisionado na educação do campo: Dilemas, desafios e aprendizagens. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18(00), e023058. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18017>
- Eriksen, T., & Brevik, L. (2023). Developing a research literacy way of thinking in initial teacher education: Students as co-researchers. In I. Menter (Ed.), *The Palgrave handbook of teacher education research* (pp. 231–256). Springer Nature.
- Eriksen, T., & Brevik, L. (2023). Developing a research literacy way of thinking in initial teacher education: Students as co-researchers. In I. Menter (Ed.), *The Palgrave handbook of teacher education research* (pp. 231–256). Springer Nature.

Universidade Federal da Grande Dourados

Galiazzi, M. C., & Sousa, R. S. (2022). *Análise textual discursiva: Uma ampliação de horizontes*. Editora Unijuí..

Magalhães Júnior, C. A. O. M., & Batista, M. C. (2021). *Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências* (412 p.) Massoni.

Menezes, J. B. F., & Martins, M. M. M. C. (2022). Estágio supervisionado remoto e docência: (auto)percepção de professores em formação. *Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*, 3(1), 1–14.
<https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/8131>.

Minayo, M. C. S. (s.d.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (21. ed.). Vozes. <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>.

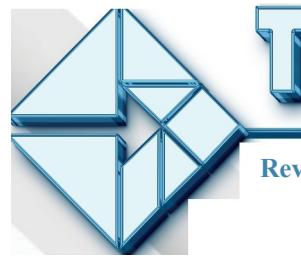
Pimenta, S. G. (1997). Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, 3, 5–14.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20prof%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf

Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência* (7. ed.). Cortez Editora.

Portes, L. F., & Portes, M. F. (2021). O trabalho docente no ensino superior em tempos de ensino remoto emergencial. *Revista Libertas*, 21(2), 533–553.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2(9), 1–30.

Sinditest-PR. (2024). Plataformização do ensino gera prejuízos para a carreira e saúde dos professores no Paraná.



Universidade Federal da Grande Dourados

https://www.sinditest.org.br/plataformizacao-do-ensino-gera-prejuizos-para-a-carreira-e-saude-dos-professores-no-parana/?utm_source=chatgpt.com.

Souza, E. M. F. (2021). Estágio remoto emergencial: Refrações de um conceito para o ensino. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, 2(4), 1–15. <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>

Souza, M. E. L. de, & Duarte, M. N. M. (2022). Realidades e defasagens no retorno pós pandemia dos estudantes do AEE. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 8(28).

Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional* (11. ed.). Vozes.

Venturi, T., & Lisbôa, E. S. (2021). Estágio em tempos de pandemia: Mudanças de paradigma na concepção e operacionalização no ensino superior. *Cenas Educacionais*, 4, 1–25.

<https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10746>

Venturi, T., & Lisbôa, E. S. (2023). Estágio supervisionado na pandemia: Análise das percepções e dos conhecimentos mobilizados por licenciandos em Ciências Biológicas. *Revista Insignare Scientia*, 6(2).