

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO  
MATEMÁTICA**

**CAROLINA AGOSTINHO DE JESUS**

**VIVÊNCIAS DE PROFESSORES FORMADORES DURANTE O ENSINO REMOTO  
EMERGENCIAL A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA ESTÁGIO  
CURRICULAR SUPERVISIONADO**

**PONTA GROSSA  
2024**

**CAROLINA AGOSTINHO DE JESUS**

**VIVÊNCIAS DE PROFESSORES FORMADORES DURANTE O ENSINO REMOTO  
EMERGENCIAL A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA ESTÁGIO  
CURRICULAR SUPERVISIONADO**

Dissertação apresentada à banca de defesa como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Leila Inês Follmann Freire.

**PONTA GROSSA**

**2024**

J58 Jesus, Carolina Agostinho de  
Vivências de professores formadores durante o ensino remoto emergencial a partir do desenvolvimento da disciplina Estágio Curricular Supervisionado / Carolina Agostinho de Jesus. Ponta Grossa, 2024.  
104 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática - Área de Concentração: Formação de Professores e Ensino de Ciências), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Leila Inês Follmann Freire.

1. Práticas pedagógicas. 2. Estratégias. 3. Desafios. 4. Aprendizagens. I. Freire, Leila Inês Follmann. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Formação de Professores e Ensino de Ciências. III.T.

CDD: 510.7



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

## TERMO

### TERMO DE APROVAÇÃO

**CAROLINA AGOSTINHO DE JESUS**

"VIVÊNCIAS DE PROFESSORES FORMADORES DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO"

**Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Setor de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:**

**Ponta Grossa 15 de março de 2024.**

#### Membros da Banca:

Profa. Dra. Leila Inês Follmann Freire – UEPG  
(Presidente)

Profa. Dra. Bettina Heerdts – UEPG  
(Membro Interno)

Profa. Dra. Viviane Terezinha Koga – UEPG  
(Membro Interno)

Profa. Dra. Rosana Franzen Leite – UNIOESTE  
(Membro Externo)



Documento assinado digitalmente  
**ROSANA FRANZEN LEITE**  
Data: 19/06/2024 18:31:16 -0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Documento assinado eletronicamente por **Leila Ines Follmann Freire, Professor(a)**, em 20/03/2024, às 13:56, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Bettina Heerd, Professor(a)**, em 20/03/2024, às 14:13, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

---



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Terezinha Koga, Professor(a)**, em 20/03/2024, às 14:22, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

---



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1863618** e o código CRC **0E81B4FE**.

---

Às minhas queridas amigas Carla, Jaiane e Mônica pelos sonhos compartilhados para o encontro desse caminho. A todos professores de estágio. E a eu mesma.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela oportunidade de viver com saúde, força, perseverança, sabedoria e coragem para seguir essa jornada que é o dia após dia.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), pela oportunidade de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM), aos professores, em especial às minhas orientadoras Dra. Leila Freire e Dra. Luciane Grossi, muito obrigada por me conduzir nos caminhos que essa pesquisa levou. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida no início do curso, fazendo possível minha ida a Ponta Grossa - Paraná.

A banca examinadora da minha dissertação (Dra. Bettina Heerdt, Dra. Rosana Leite e Dra. Viviane Koga) pelas leituras e grandiosas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Grupo de Estudos em Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPE), pelos encontros, discussões e contribuições durante o curso.

Ao Grupo de Teatro Científico da UEPG (GTC-UEPG) pela enorme contribuição na evolução da minha desenvoltura, pela arte e ciência que compartilhamos, pelos lugares que conhecemos e pela felicidade proporcionada.

Aos meus pais, irmãs e avós pelo apoio e orgulho. A minha família em geral por torcer, espelhar-se e orgulhar-se de mim. Vocês não têm noção do quanto isso é importante para que eu siga confiante e esperançosa todos os dias nessa jornada.

A todas as escolas, universidades e professores que contribuíram com a minha aprendizagem.

Aos meus colegas por tudo que vivenciamos pelos cantos de Ponta Grossa e UEPG.

Ao meu esposo, Marcio Brik pelo companheirismo, apoio e admiração.

Gratidão a todos que me apoiaram nessa caminhada.

## RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo desvelar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores formadores das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de cursos de licenciatura das áreas de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, durante suas vivências no contexto do Ensino Remoto Emergencial. O questionamento que norteou essa pesquisa foi: quais foram as práticas pedagógicas desenvolvidas e incorporadas pelos professores formadores nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado das áreas de Ciências Exatas e Naturais da UEPG durante o Ensino Remoto Emergencial? A coleta de dados se deu por meio da realização de uma entrevista semiestruturada com sete professores formadores da disciplina de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química da UEPG. Durante as entrevistas esses professores relataram como foram suas vivências e experiências no cenário do Ensino Remoto Emergencial. Para a organização, tratamento e análise de dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os dados foram organizados em dois conjuntos de categorias: (1) Formação dos professores formadores, (2) Desenvolvimento das aulas e (3) Perspectivas a partir do Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Remoto Emergencial. Os resultados apontaram que os professores buscaram formação e capacitação para ensinar durante o Ensino Remoto Emergencial, pois alguns professores não sabiam utilizar algumas ferramentas como Google Meet e Classroom. Os docentes utilizaram rodas de conversas e aulas dialogadas como estratégias e práticas pedagógicas; seus maiores desafios foram o cansaço físico por trabalhar mais tempo durante esse cenário de ensino remoto; e a maior aprendizagem foi adquirir mais paciência para lidar com a situação.

**Palavras-Chave: Práticas pedagógicas. Estratégias. Desafios. Aprendizagens.**

## **ABSTRACT**

The aim of this dissertation was to unveil the pedagogical practices developed by the teachers of the Supervised Curricular Internship subjects of the undergraduate programmes in the areas of Exact and Natural Sciences at the State University of Ponta Grossa (UEPG), during their experiences in the context of Emergency Remote Teaching. The question that guided this research was: what were the pedagogical practices developed and incorporated by teacher educators in the Supervised Curricular Internship subjects in the areas of Exact and Natural Sciences at UEPG during Emergency Remote Teaching? Data was collected by means of a semi-structured interview with seven teachers who teach the Supervised Internship course in Biological Sciences, Physics, Maths and Chemistry at UEPG. During the interviews, these teachers reported on their experiences in the Emergency Remote Teaching scenario. Bardin's Content Analysis (2011) was used to organise, process and analyse the data. The data was organised into two sets of categories: (1) Training and (2) Class development. The results showed that the teachers sought training and qualification to teach during Emergency Remote Teaching, as some teachers did not know how to use some tools such as Google Meet and Classroom. The teachers used conversation circles and dialogue classes as pedagogical strategies and practices; their biggest challenges were physical tiredness from working longer during this remote teaching scenario; and the greatest learning was acquiring more patience to deal with the situation.

**Keywords: Pedagogical practices. Strategies. Challenges and learning.**

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Dados e resultados iniciais das buscas na BDTD, CTD e Periódicos da Capes .....	24
Quadro 2 -	Dados gerais de identificação dos trabalhos selecionados .....	24
Quadro 3 -	Publicações em periódicos obtidos nas buscas de dados .....	29
Quadro 4 -	Citações sobre Estágio Supervisionado no contexto do ERE ...	38
Quadro 5 -	Menções sobre professor formador .....	39
Quadro 6 -	Menções sobre práticas pedagógicas .....	40
Quadro 7 -	Tipo e duração das entrevistas com os participantes da pesquisa .....	67
Quadro 8 -	Características de formação dos professores formadores de Estágio .....	72
Quadro 9 -	Categorias analíticas emergentes usadas no <i>software</i> ATLAS.ti 23 .....	74
Quadro 10 -	Categorias e unidades de registro para identificar as formações dos professores da disciplina de estágio supervisionado .....	75
Quadro 11 -	Categorias e unidades de registro sobre o desenvolvimento das aulas da disciplina de estágio supervisionado durante o ERE .....	80
Quadro 12 -	Categorias e unidades de registro sobre as perspectivas a partir do estágio supervisionado durante o ERE .....	84

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa mental das revisões de literatura feitas durante a pesquisa .	23
Figura 2 - Mapa mental sobre alguns aspectos da formação de professores e o estágio na UEPG .....	43
Figura 3 - Mapa mental sobre a instauração do Ensino Remoto Emergencial incluindo o Estágio Supervisionado nesse período .....	48
Figura 4 - Mapa mental sobre o professor formador da disciplina de Estágio Supervisionado .....	56
Figura 5 - Pré – análise .....	70

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações .....	23
CTD-CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações .....	23
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior .....	17
ERE	Ensino Remoto Emergencial .....	19
FECLI	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu .....	16
IFCE	Instituto Federal do Ceará .....	17
NAE	Núcleo de Acompanhamento do Estagiário .....	16
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência .....	28
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática .....	17
RL	Revisão de Literatura .....	23
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa .....	17
UECE	Universidade Estadual do Ceará .....	15
URCA	Universidade Regional do Cariri .....	15

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO: DE ONDE VENHO PARA ONDE FUI .....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....</b>	<b>22</b>
1.1 - REVISÃO DE LITERATURA SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL .....	22
1.2 - ASPECTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO PARTE DESSA FORMAÇÃO.....	43
1.3 - O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DAS ÁREAS DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS DA UEPG.....	46
1.4 - CONTEXTO DE INSTAURAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	48
1.5 - O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DURANTE O PERÍODO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL .....	52
<b>CAPÍTULO 2 - O PROFESSOR FORMADOR/ORIENTADOR DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS UTILIZADAS NO PERÍODO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....</b>	<b>56</b>
2.1 - PROFESSOR FORMADOR E PROFESSOR ORIENTADOR DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO .....	56
2.2 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS UTILIZADAS NO PERÍODO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL .....	60

<b>CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA</b> .....	64
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA .....	64
3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	64
3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS .....	66
3.4 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA .....	67
3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS .....	68
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	72
4.1 FORMAÇÃO ACADÊMICA E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES FORMADORES.....	72
4.2 CONJUNTO DE CATEGORIAS: 1 - FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES FORMADORES .....	75
4.3 CONJUNTO DE CATEGORIAS: 2- DESENVOLVIMENTO DAS AULAS ....	80
4.4 CONJUNTO DE CATEGORIAS: 3 - PERSPECTIVAS A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL .....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	86
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	88
<b>ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	101
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO...</b>	104

## APRESENTAÇÃO: DE ONDE VENHO PARA ONDE FUI

“E agora minha gente  
 reparem no que eu vou contar  
 que eu sou Carol Agostinho  
 e vim lá do Ceará  
 meus amigos falam mesmo  
 que eu gosto é de me amostrar  
 entrei no grupo de teatro  
 pra fazer Ci-ên-ciá  
 viajando pelo país  
 com o Coração em Cha-gás  
 vou dizer onde estou  
 Ponta Grossa é o lugar  
 uma cidade importante  
 no estado do Paraná  
 então sejam bem-vindos  
 a minha trajetória escolar”.  
 Carol Agostinho

Aprendi a ler e escrever em casa, minha mãe quem me ensinou. Aos cinco aninhos fui para a Escola de Ensino Fundamental Elze Lima Verde Montenegro, próxima a minha casa, no período matutino. No primeiro dia de aula fiz um escândalo, chorei muito, não imaginava que para estudar na escola teria que passar algumas horas longe de casa, meu desespero foi tão grande que rasguei a roupa da minha mãe e diante da situação as professoras da alfabetização me liberaram para voltar com ela.

No segundo dia minha avó (materna) foi me deixar, e ficou pela escola para o caso das professoras me liberassem novamente, porém elas conseguiram fazer com que eu ficasse, ainda lembro do momento que a professora Ana Paula (minha favorita) pediu que me apresentasse aos coleguinhas e mostrasse meu caderno das Chiquititas e com isso fui interagindo, sempre me destaquei pela facilidade de interação com os colegas, “a Carol é aquela que se dá bem com todo mundo”.

Sempre fui daquele tipo de aluna que os professores falavam para os pais nas reuniões: é uma ótima aluna, mas conversa demais. Sempre fui tímida (porém ninguém acredita, porque sou animada), mas minha facilidade de interagir me ajuda a conquistar espaços. Nunca fui muito boa com a comunicação, porque falo rápido e

pela timidez. Para superar essa timidez sempre buscava e ainda busco participar de grupos de teatro e de times de futsal da escola/universidade.

Aos 10 anos decidi mudar de escola, pois a minha primeira escola estava ofertando a 5ª série a tarde e eu queria continuar estudando pela manhã, porém minha mãe não aceitou a minha proposta, já que a escola que eu queria estudar ficava no centro da cidade e era mais rígida com relação a aprendizagem por ser de domínio estadual. Mas, sempre fui teimosa e minha mãe acabou aceitando minha escolha, mas com medo que eu não soubesse atravessar o trânsito foi me deixar e buscar todos os dias até eu aprender.

A Escola de Ensino Fundamental Dr. Carlos de Gouveia foi minha segunda escola, eu me sentia tão completa nela, era a única escola inclusiva da cidade, onde interagi com outros alunos com deficiência auditiva e visual (lembro que a gente brincava de dominó), participei de esportes: capoeira, futsal e vôlei, também fiz participações em peças teatrais. Ainda mantenho contatos com alguns amigos e professores daquela época.

Em 2011 era hora de ir para o ensino médio, foi mais uma decisão difícil de ser aceita pela minha família, eu queria estudar na melhor escola pública da cidade, uma escola de educação profissional de tempo integral, porém minha família não acreditava que eu iria conseguir ficar o dia todo estudando, se preocupavam com meu psicológico e me deram duas opções: estudar em alguma das escolas do bairro, uma era particular e a outra pública, mas eu não queria que gastassem com minha educação, e não gostava da escola pública do meu bairro, então pedi apenas que comprassem uma bicicleta, porque eu iria de qualquer jeito: a pé ou de bicicleta.

Para entrar na Escola Estadual de Educação Profissional Amélia Figueiredo de Lavor tive que passar por uma seleção de notas dos 3 bimestres do 9º ano e escolher um curso técnico. Escolhi o curso técnico em administração e consegui passar. Os três anos do ensino médio foram bem intensos, a pior turma da escola, porém a mais unida. A gente não aceitava que a escola criasse rivalidade entre as turmas (competição de notas para ser a melhor turma da escola), sempre éramos contra várias situações. A nossa maior dor era quando um colega reprovava alguma disciplina do curso técnico e tinha que sair da escola, iniciamos com 45 pessoas e concluímos com 24.

Como o ensino médio era junto com o curso técnico, no 3º ano estagiei na Secretaria de Educação do Município de Iguatu. O governo pagava 300 reais por mês

(foram três meses de estágio), por lá reencontrei algumas pessoas que foram meus professores durante o ensino fundamental, desenvolvi várias atividades como ligar para as escolas marcando reuniões com o prefeito, fazer planilhas, encadernar materiais didáticos, entre outros e no final apresentei para os professores do curso como foi o estágio. Desde criança eu gostava de criar histórias, mas foi durante o ensino médio que descobri minha afinidade com a escrita por meio dos relatórios de aulas práticas e de estágio em administração (eu gosto de escrever o que vivencio).

No final do 3º ano prestei vestibular para Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará - UECE e para Educação Física na Universidade Regional do Cariri - URCA, não fui aprovada em nenhum desses cursos. Lembro que minhas amigas foram aprovadas e diziam que não entendiam como tinham sido aprovadas e eu não, pois eu era muito mais dedicada que elas. E eu dizia: ué gente não existe isso, só não foi minha hora de ser aprovada. Em 2014 fui morar com minha prima em Fortaleza para estudar Administração na Universidade Estácio de Sá, porém desisti um mês depois e voltei para minha casa em Iguatu - CE.

Um amigo do ensino médio me chamou para fazer o vestibular da UECE, eu queria tentar Pedagogia novamente, mas só era oferecido uma vez por ano, e meu amigo (Rôblys) me convenceu a tentar para Licenciatura em Ciências Biológicas, mas eu não acreditava que desse certo, porque fui uma aluna mediana em Biologia durante o ensino médio. O vestibular contou com duas fases, no resultado preliminar da primeira fase eu tinha zerado uma questão de história, porém no resultado oficial uma questão foi alterada e foi justamente a que eu tinha acertado, na segunda fase foram as áreas específicas e a redação, fiquei muito feliz por ter conseguido 56 pontos em uma redação que valia 60 e passei.

Em setembro de 2014 iniciei o ensino superior ao lado do meu amigo do ensino médio, na terceira semana de aula vivenciamos uma greve que durou quatro meses. Em 2015, 2016 e 2017 consegui ser bolsista do Programa de Bolsas de Estudos e Permanência Universitária, recebendo 450 reais por mês, com esse dinheiro consegui ajudar minha família por alguns anos. Em 2015 fiquei no setor secretaria da Faculdade onde efetuava xerox, agendamento e entrega de materiais e equipamentos para os professores. Em 2016 e 2017 fiquei no setor Laboratório de Práticas e Ensino de Biologia onde começou minha história com o ensino e a pesquisa. Durante esse período auxiliei os professores no desenvolvimento das aulas práticas no local. Tive a oportunidade de apresentar os equipamentos e demonstrar

algumas práticas laboratoriais aos alunos de ensino médio durante visitas destes na Faculdade. Nesse tempo iniciei na pesquisa publicando trabalhos voltados às práticas realizadas nesse local.

Depois de vivenciar o primeiro estágio durante o desenvolvimento do curso de graduação, comecei a me questionar a respeito das maneiras de como os colegas discentes lidaram e lidam com os diferentes sentimentos, emoções, ansiedades, medos, angústias, frustrações, incertezas, dúvidas e desafios, que as etapas do Estágio Supervisionado podem representar. Em 2018 fui monitora das disciplinas de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Médio. Essa oportunidade me ofereceu um vínculo maior com a Educação Básica e a temática de estágio, pois pude participar de vários momentos desde o planejamento das aulas junto à professora orientadora nas duas disciplinas.

Para o estágio, em particular, auxiliava nas aulas, no que fosse preciso e acompanhava visitas às escolas em que os estagiários desenvolviam o estágio, essas visitas serviam para formalizar e estreitar a parceria entre universidade e escola. Também fui bolsista em 2019, no setor Núcleo de Acompanhamento do Estagiário (NAE), onde participei de reuniões com os professores responsáveis pelas disciplinas de estágio de todos os cursos da Faculdade e realizei atividades como conferir, catalogar e arquivar todos os relatórios de estágio direcionados a esse setor.

Meu envolvimento com a temática do estágio me levou a pesquisar na monografia a percepção dos licenciandos voltada para a atividade de estágio, cuja investigação foi intitulada “Estágio Supervisionado: O que dizem os estagiários do Curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu, FECLI da Universidade Estadual do Ceará – UECE”. Nessa caminhada acadêmica, do mesmo modo, me interessei pelo processo de aprendizagem e educação para todos e publiquei alguns resumos sobre diversos assuntos.

Todas essas oportunidades durante a graduação me proporcionaram reflexões, aprendizagens e experiências que adquiri para a vida. Durante a graduação tive a oportunidade de conhecer pessoas maravilhosas que ainda tenho vínculo. Quero deixar registrado aqui a minha imensa gratidão e admiração pela minha eterna orientadora e amiga Nancy, ela me deu a oportunidade de ser monitora de suas disciplinas, de ser sua orientanda, me ajudou a evoluir como pessoa, pesquisadora e profissional.

Uma semana após minha formatura estava iniciando um curso de pós-

graduação, uma especialização em Ensino de Ciências e Matemática no Instituto Federal do Ceará - IFCE, onde também fui aprovada. O mesmo contribuiu na minha formação contínua, no desenvolvimento de pesquisas e ensino, minha pesquisa de monografia foi sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência por meio da percepção do monitor. E, por entender que o processo de ensino-aprendizagem envolve diferentes dimensões que devem ser consideradas, percebo que sempre teremos coisas novas a acrescentar em nossa profissionalidade, é um passo fundamental nessa minha caminhada.

Em 2020 durante a pandemia da Covid-19, eu e mais três amigas que a graduação me deu (Carla, Jaiane e Mônica) tivemos a ideia de resgatar trabalhos e experiências desenvolvidos durante a graduação para transformar em resumos e artigos e publicar, também fizemos diversas pesquisas, inclusive sobre o ensino remoto, pois era a tendência do momento. Assim, com o Currículo Lattes mais atraente poderíamos tentar ingressar em algum mestrado, já que os processos seletivos estavam sendo de forma *online* e não precisávamos nos deslocar até determinada cidade para participar das etapas. Foram 10 meses de tentativas em 13 seleções, a maioria delas foi desclassificada no envio de documentação (enviava errado), em algumas cheguei até as entrevistas (às vezes utilizava meu celular e outras vezes pedia o *notebook* de alguém emprestado para realizar essa etapa) e nos processos que eu chegava até o final não conseguia a aprovação por décimos. Sempre acreditei que tudo tem seu tempo, então se eu chegava tão próxima, algum dia daria certo.

Minha mãe não aguentava mais me ver em frente ao celular e do pequeno *notebook* que tinha (eram as ferramentas que eu tinha para escrever as pesquisas), ela falava para eu procurar um emprego, eu procurava, mas não conseguia encontrar, acreditava que um dia ia conseguir ser aprovada em algum mestrado com bolsa, seja aonde fosse, estava decidida a mudar de vida, de região, de cidade. E assim aconteceu, consegui a aprovação no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM) na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG no Paraná. “Isso mesmo pessoal, no outro lado do país (rsrs)”! Logo nos primeiros meses consegui uma bolsa financiada pela CAPES e comprei meu atual *notebook*, o que melhorou a velocidade das leituras, produção de pesquisas e trabalhos. O primeiro semestre do mestrado foi de forma remota, confesso que tinha medo da possibilidade do presencial, afinal eu iria sair lá do interior do Ceará para

morar com pessoas que nunca nem vi e conviver com as que conheci virtualmente. Mas, se Deus permitiu, ele sabe que eu sou capaz de viver essa experiência que tanto pedi a ele.

O destino é tão imprevisível, pois quem diria que aquela garotinha que não queria ficar na escola, atualmente está tão longe de sua casa! Sou eternamente grata às minhas orientadoras Leila e Luciane (que me acompanhou nas orientações por um período do mestrado) por me oportunizarem fazer parte do programa. Como o estágio esteve presente em minha vida desde 2013, no mestrado quis continuar pesquisando sobre ele e já que o Ensino Remoto marcou de diversas formas a sociedade, inclusive a educação, fazendo com que os professores formadores da disciplina de Estágio passassem por adaptações, assertividades e desafios na maneira de como conduzir, ensinar, orientar e desenvolver suas aulas, isso se tornou algo ainda mais desafiador. Diante disso, esta pesquisa se refere às vivências de professores formadores incorporadas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado durante o Ensino Remoto Emergencial.

## INTRODUÇÃO

A disciplina de Estágio Supervisionado compõe a matriz curricular dos cursos de Formação de Professores. Pimenta e Lima (2018) acreditam que essa disciplina além de um espaço de formação docente inicial, possibilita que os ambientes de aprendizagens sejam observados por meio de diversos contextos, os quais podem ser discutidos e melhorados, ou seja, é um processo necessário para o entendimento e reflexão de sua prática. Sendo assim, o trabalho do professor formador dessa disciplina pode envolver inúmeras atividades em diversos momentos.

Para Feldkercher (2016) é nesses momentos que o professor formador manifesta segurança e confiança aos estagiários, observando as angústias e encontrando modos para enfrentar os obstáculos. Também é importante reconhecer o trabalho deste profissional e da sua influência na formação de futuros professores, apresentando que a relação entre docente e estagiários deve ser de natureza pedagógica, considerando compartilhar conhecimentos, sugestões para melhorar as práticas de ensino e resolver problemas em um ambiente de diálogo. E ainda, assegura que a orientação do estágio é uma forma de amparar os estagiários a encarar as dificuldades diárias de sala de aula, da vida na escola e do ser professor.

Com o aparecimento do vírus SARS-CoV-2, causador da doença respiratória Covid-19, o mundo precisou adotar medidas para evitar sua propagação, porém rapidamente as pessoas foram se contaminando, resultando em uma pandemia (Belford, 2020). Diante disso, é importante compreender o impacto da Covid-19 na vida das pessoas.

O isolamento social foi uma das soluções escolhidas, causando mudanças na maneira como as pessoas viviam na sociedade, ocorreram modificações nos setores sociais, econômicos e culturais, já no campo educacional a impossibilidade das aulas presenciais deu espaço ao Ensino Remoto Emergencial - ERE (Alves, 2020). Esse meio de ensino é comumente utilizado em tempos de guerras e pandemias, recorrendo especialmente ao uso de recursos digitais.

A indicação foi de “videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, e programas de televisão ou rádio” (Brasil, 2020, p. 08). Conforme Althaus (2016, p. 31), “o impacto das mudanças constantes repercute diretamente nas práticas educativas, e o ensino envolve aspectos que ultrapassam a dimensão transmissiva daquilo que se ensina”. A chegada abrupta do ERE provavelmente influenciou na mudança das práticas dos

professores formadores do ensino superior e dos professores da educação básica.

Nessa mudança, os professores basicamente viraram *Youtubers*, passaram a gravar vídeo aulas, aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência como: *Skype*, *Google Hangout* ou *Zoom* e plataformas de aprendizagem: *Moodle*, *Microsoft Teams* ou *Google Classroom* (Moreira; Henriques; Barros, 2020).

A relevância dessa pesquisa é social, ao considerar o processo educacional como um todo. Além disso, possui relevância acadêmica, pois há necessidade de pesquisar sobre as práticas pedagógicas<sup>1</sup> incorporadas por professores formadores das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado das áreas de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, para conhecer as vivências ocorridas durante o Ensino Remoto Emergencial. Essa proposta poderá contribuir para a valorização das práticas pedagógicas e a utilização de tecnologias, ferramentas e recursos digitais durante as aulas presenciais, remotas ou híbridas.

Nesta pesquisa foram abordadas as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores formadores das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, durante suas vivências no Ensino Remoto Emergencial. A vista disso, partimos com o seguinte questionamento: Quais foram as práticas pedagógicas desenvolvidas e incorporadas pelos professores formadores nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado das áreas de Ciências Exatas e Naturais da UEPG durante o Ensino Remoto Emergencial?

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GERAL:**

- Desvelar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores formadores das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de cursos de licenciatura das áreas de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, durante suas vivências no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

---

<sup>1</sup> As práticas pedagógicas são organizadas para concretizar expectativas educacionais, carregadas de intencionalidade, isso ocorre porque o sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de um planejamento, que comanda e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2015).

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Fazer uma revisão de literatura sobre Estágio Supervisionado durante o Ensino Remoto Emergencial e descrever o que as pesquisas abordam sobre o Estágio Supervisionado no Ensino Remoto Emergencial, o Professor Formador e as Práticas Pedagógicas neste contexto.

- Explicitar as práticas de ensino/formativas incorporadas nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado no período do Ensino Remoto Emergencial.

- Analisar como as estratégias pedagógicas<sup>2</sup> e as tecnologias digitais adotadas durante a realização da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no cenário do Ensino Remoto Emergencial impactaram as práticas pedagógicas nelas desenvolvidas.

- Identificar os desafios e aprendizagens vivenciadas pelos professores formadores durante o desenvolvimento das atividades na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no decorrer do Ensino Remoto Emergencial.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, o primeiro capítulo descreve uma revisão de literatura realizada a partir de dez artigos científicos e uma tese para conhecer pesquisas referentes ao tema. No mesmo capítulo, também foram abordados alguns aspectos sobre a Formação de Professores e o Estágio Supervisionado.

O segundo capítulo apresenta o papel do professor formador/orientador da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, as práticas pedagógicas e tecnologias digitais utilizadas no período do Ensino Remoto Emergencial.

O terceiro capítulo trata dos percursos metodológicos desta pesquisa, desde o contexto e participantes, até a coleta e o tratamento dos dados.

O quarto capítulo apresenta os resultados e discussão dos dados obtidos de acordo com as categorias de análise.

E no final, as considerações finais apresentam uma síntese desta pesquisa e as lacunas identificadas no decorrer da investigação.

---

<sup>2</sup> Estratégias pedagógicas são “meios que o professor usa na sala para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou daquele curso” Abreu e Masetto (1990, apud TACCA, 2006, p. 47).

## **CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Este capítulo apresenta uma revisão de literatura onde conhecemos pesquisas que trouxeram contribuições para a questão e os objetivos desta pesquisa. Neste mesmo capítulo trazemos alguns aspectos sobre a Formação de Professores e o Estágio Curricular Supervisionado como parte dessa formação.

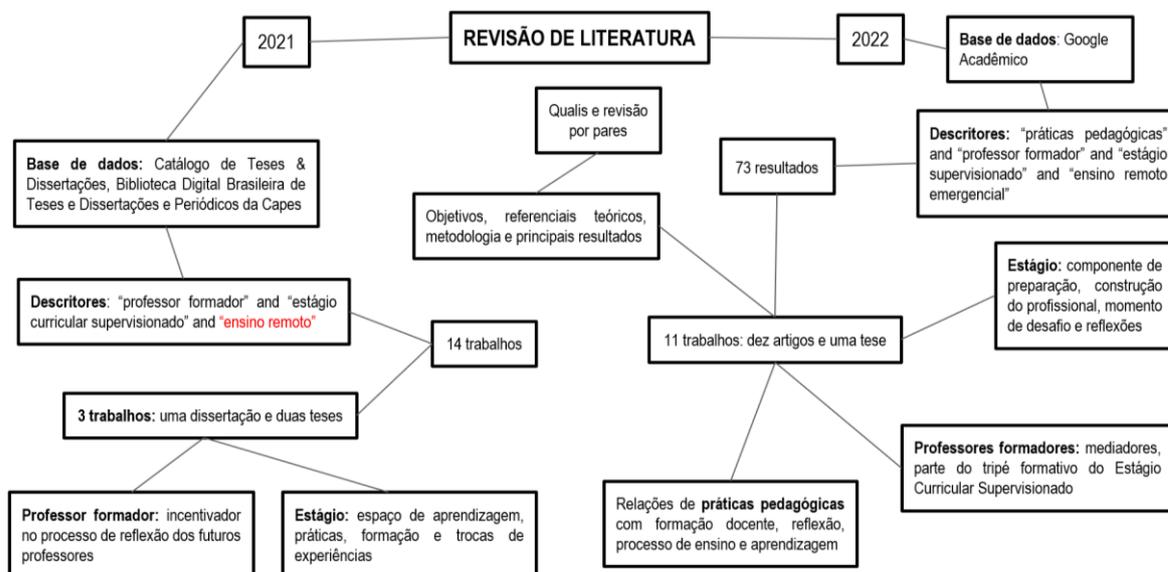
Além disso, foram abordados temas como o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura das áreas de ciências exatas e naturais da UEPG, instauração do Ensino Remoto Emergencial e o Estágio Supervisionado nesse contexto.

### **1.1 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Ao se realizar uma pesquisa sobre certa temática é importante que o pesquisador tenha um panorama das pesquisas que já foram realizadas sobre o tema pretendido, ou seja, é necessário fazer uma revisão de literatura. Neste sentido, buscamos pesquisas que abordem Professores Formadores, Estágio Curricular Supervisionado e Ensino Remoto.

Segundo Brizola e Fantin (2017) uma revisão de literatura reúne ideias de diferentes autores sobre um determinado tema por meio de leituras e pesquisas realizadas por pesquisadores. Em outras palavras, é um registro da pesquisa que o pesquisador pretende realizar. Sua escolha pode trazer benefícios como: uma apresentação de forma mais clara e sintetizada de procedimentos metodológicos contínuos na pesquisa. O mapa mental da figura 1 representa um resumo das revisões de literatura feitas durante essa pesquisa.

Figura 1- Mapa mental das revisões de literatura feitas durante a pesquisa



Fonte: as próprias autoras (2023).

A coleta de dados para a Revisão de Literatura (RL) desta pesquisa foi realizada em dois momentos. O primeiro ocorreu em novembro de 2021, sendo considerado os trabalhos publicados a partir de 2020 até a data da coleta nas bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações (CTD-CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Periódicos da Capes. Inicialmente foram utilizados os descritores “professor formador” and “estágio curricular supervisionado” and “ensino remoto”, porém não obtivemos resultados para os três descritores juntos.

Provavelmente as pesquisas relacionadas ao assunto Ensino Remoto ainda estavam em desenvolvimento, na época o assunto ainda era muito recente, surgiu devido à pandemia da doença Covid-19 que chegou no Brasil em 2020 e causou modificações em diversos setores, inclusive no educacional quando impossibilitou as aulas presenciais dando espaço ao Ensino Remoto.

A fim de ampliar a amostra, optamos por ampliar a janela temporal de busca de trabalhos para os últimos 10 anos e foi retirado o descritor “ensino remoto”, por se tratar de um tema novo. Assim, com essas alterações foram encontrados oito trabalhos na BDTD, quatro no CTD-CAPES e dois trabalhos nos Periódicos da Capes, resultando em 14 trabalhos.

O processo desse estudo, desde a sistematização, a seleção e a análise das dissertações e teses, ocorreu pela organização nas Planilhas *Google*. O Quadro 1, apresenta todos os dados iniciais para dissertações e teses desta revisão bibliográfica, elencados pelos descritores utilizados, bem como, as equações de pesquisa

buscadas e, conseqüentemente, os resultados (14 trabalhos).

Quadro 1 – Dados e resultados iniciais das buscas na BDTD, CTD e Periódicos da Capes

Base de Dados	Critério de Exclusão	Descritores/Equações de Pesquisa	Resultados		
			Total	Dissertações	Teses
BDTD	Ano – 2011-2021	"professor formador" AND "estágio curricular supervisionado"	8	5	3
Catálogo de Teses e Dissertações- CAPES	Ano – 2011-2021	"professor formador" AND "estágio curricular supervisionado"	4	2	2
Periódicos da CAPES	Ano – 2011-2021	professor formador E estágio curricular supervisionado	2	2	0

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Durante a coleta dos trabalhos, percebemos a duplicidade nos trabalhos encontrados na BDTD e no CTD-CAPES, diante disso, procedemos com as exclusões de dois trabalhos por duplicidade, resultando em 12 trabalhos, os quais passaram pela leitura de título, resumo e palavras-chave, sendo descartados nove trabalhos destes, por não estarem vinculados ao professor formador de estágio supervisionado nos cursos de ciências exatas e naturais.

De acordo com Sampaio e Mancini (2007, p. 86) “Os critérios de inclusão e exclusão são definidos com base na pergunta que norteia a revisão [...]”. Depois da aplicação de todos os critérios de exclusão, a amostra resultou em 03 trabalhos considerados relevantes para a investigação descritos no quadro 1, que apresenta informações como tipo de trabalho, autor, título, instituição à qual o autor estava vinculado, região e ano de publicação.

Quadro 2 – Dados gerais de identificação dos trabalhos selecionados

Nº	Natureza do trabalho	Autor(a)	Título	Filiação Institucional	Região do país	Ano
1	Dissertação	OMELCZUK, A. B.	Prática como Componente Curricular – Definições legais e sua expressão na Formação Inicial do	PPGECQVS/ UFSM	Sul	2017

			Professor de Ciências e Biologia			
2	Tese	ANDRADE, T. Y. I	O estágio curricular supervisionado de licenciatura em Ciências Biológicas: um olhar a partir de uma perspectiva crítica	PPGEDC/UNIFESP	Sudeste	2018
3	Tese	SILVA, A. D. R. DE M.	Contribuições da Jugyou Kenkyuu e da Engenharia Didática para a Formação e o Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática no Âmbito do Estágio Curricular Supervisionado	PPGEDUMA TEC/UFPE	Nordeste	2020

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Quanto à natureza do trabalho, se configuram em duas teses e uma dissertação. Teses e dissertações consistem em resultados de extensas e detalhadas pesquisas realizadas durante um curso de pós-graduação *stricto sensu*, que vincula a caminhada das pessoas às instituições acadêmicas e grupos de pesquisa. São como objetos da acumulação de discursos, produto da intensificação dos discursos humanizadores defendidos por muitos (com referência a outras obras, instituições, certos acontecimentos, normas) que estabelecem a regularidade dessa acumulação (Foucault, 2005).

Ao analisar os títulos dos trabalhos, observamos que a formação docente é um tema em comum entre eles. Porém os três trabalhos são distintos, bem como, número de páginas, modo de abordar o tema, região do país (cidades: Santa Maria, Recife e Bauru) e ano, já as instituições de ensino superior tem algo em comum, são todas públicas e federais.

O motivo de olharmos estes trabalhos que foram levantados sem o descritor “ensino remoto” se deve ao fato de buscarmos referências sobre a forma de condução e as práticas abordadas no Estágio Supervisionado antes da pandemia. Na sequência apresentamos uma análise descritiva dos trabalhos escolhidos, considerando objetivos, referenciais teóricos, metodologias e conclusão.

O trabalho (1) intitulado **Prática como Componente Curricular – Definições legais e sua expressão na Formação Inicial do Professor de Ciências e Biologia**

da autora Omelczuk (2017), é uma dissertação e teve como objetivo verificar as exigências legais e na formação inicial de professores de ciências e biologia como as práticas como componentes curriculares são mencionadas e desenvolvidas, de acordo com os documentos oficiais. A autora utiliza como referencial Krasilchik (1987), Silva (2003), Bizzo (2004), (2005), (2009), Garcia, Malacarne e Bizzo (2009), Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010) para contextualizar a formação de professores de ciências e biologia. A metodologia foi de cunho qualitativo, do tipo documental, os dados foram coletados a partir dos documentos oficiais de legislação e normatização, leis, diretrizes, pareceres, resoluções e o projeto político pedagógico do curso de Ciências Biológicas, e foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011) para a análise dos dados. Como conclusão acredita-se que a forma mais adequada de realizar a prática como componente curricular pode ser por meio da transposição didática, na qual o professor formador estimula, desafia e incentiva os futuros docentes para desenvolverem a autorreflexão, avaliação e transformação no exercício da docência.

O estudo (2) **O estágio curricular supervisionado de licenciatura em Ciências Biológicas: um olhar a partir de uma perspectiva crítica**, do autor Andrade (2019) é uma tese, seu objetivo foi compreender e analisar como e a partir de que princípios os professores de Estágio Curricular Supervisionado entendem e desenvolvem este componente curricular com seus alunos. Utilizou Pimenta e Lima (2012), Borges (2012), Diniz-Pereira (2016) como referencial teórico para contextualizar o Estágio Curricular Supervisionado na Formação inicial de professores. A metodologia da pesquisa foi de natureza qualitativa que busca compreender os fenômenos sociais e educativos. Foi feita uma entrevista semiestruturada com seis professores dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas de universidades públicas no estado de São Paulo. A metodologia de análise escolhida para analisar os dados foi a análise de conteúdo de Bardin (2009). Na conclusão sugere que para o estágio supervisionado contribuir para a formação de professores é preciso que ele consiga gerar nos estudantes de licenciatura uma consciência crítica sobre a realidade e a capacidade de atuação como agente transformador em seu contexto.

A pesquisa (3) **Contribuições da Jugyou Kenkyuu (JK) e da Engenharia Didática (ED) para a Formação e o Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática no Âmbito do Estágio Curricular Supervisionado** da autora Silva

(2020), é uma tese, que teve como objetivo analisar contribuições de elementos da JK e da ED para fomentar o desenvolvimento profissional de licenciandos em Matemática matriculados no Estágio Curricular Supervisionado. Em seu referencial teórico utilizou Macedo (2009), Pimenta e Lima (2010), Fiorentini e Crecci (2015), Oliveira e Scherer (2015) e Nóvoa (2017) para contextualizar a formação docente para o desenvolvimento profissional de professores de matemática. Como metodologia foi utilizada uma abordagem qualitativa, sendo a pesquisa do tipo interpretativa com observação participativa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: gravação em áudio e vídeo das reuniões presenciais e aulas; planos de aulas individuais; entrevistas individuais ao final; *e-mail*; grupo em aplicativo; e observação participante. Contou com a participação de um professor supervisor da escola, um professor formador de estágio de uma universidade pública e quatro estagiários de regência. Na conclusão foram identificados aprofundamento do conhecimento dos estagiários sobre o campo das grandezas e medidas; seu processo de ensino e de aprendizagem; a dissociação de perímetro e área, de grandeza, medida e objeto, como pontos essenciais para a formação didático pedagógica dos estagiários; a participação dos professores (supervisor e formador) também contribuiu para a promoção do desenvolvimento dos licenciandos com as trocas de experiências e conhecimentos, estudos, discussões e reflexões.

Ao analisar os objetivos dos trabalhos percebemos que o objetivo do trabalho 2 é o que mais se aproxima com a proposta deste estudo (professores de estágio), pois esclarece um pouco o assunto que está sendo pesquisado e dessa forma o percurso de investigação se tornará mais fácil. A maioria dos trabalhos utilizou a pesquisa qualitativa, e a técnica de análise de conteúdo de Bardin foi a mais utilizada dentre os trabalhos incluídos.

As conclusões dos trabalhos dão destaque ao professor formador e o estágio supervisionado, uma vez que o professor formador age como incentivador no processo de reflexão dos futuros professores, e o estágio como um espaço de aprendizagem, práticas, formação e trocas de experiências, além disso, é onde vão surgir diversas dúvidas. Segundo Miranda (2008) a curiosidade, a dúvida e as incertezas estão presentes no Estágio Supervisionado, e isso se torna um desafio para o professor orientador da disciplina, pois é comum o quanto o caminho não é determinado, as possibilidades surgem a partir do confronto de questões levantadas no cotidiano escolar.

Levando em consideração que não foram encontradas pesquisas suficientes para conhecer as produções existentes relacionadas ao objeto deste estudo (práticas pedagógicas do professor formador de estágio supervisionado durante o ensino remoto), realizamos uma nova revisão de literatura em maio de 2022 referente ao que as produções científicas têm mostrado sobre o tema, a busca ocorreu na base de dados *Google Acadêmico*, selecionamos pesquisas a partir dos seguintes descritores: “práticas pedagógicas” and “professor formador” and “estágio supervisionado” and “ensino remoto emergencial”.

A partir desses descritores 73 resultados foram elencados no Google acadêmico, ao ser considerado o critério de trabalhos publicados entre os anos de 2020 a maio de 2022, 60 trabalhos foram listados, sendo 11 trabalhos de conclusão de curso, dez dissertações, sete teses, 12 livros, cinco trabalhos publicados em anais de eventos, um edital e 14 artigos publicados em revistas. Diante disso, optamos por observar artigos, dissertações e teses.

Dezesseis trabalhos foram excluídos por não estarem diretamente relacionados ao Estágio Supervisionado durante o contexto do Ensino Remoto Emergencial, tratam sobre interdisciplinaridade, agência de professores, autoavaliação, representações sociais, narrativas autobiográficas, habilidades comunicativas, desenvolvimento profissional docente, desafios da iniciação na carreira docente, negação de elementos essenciais do ensino, formação inicial docente, Educação de Jovens e Adultos, impactos de experiências vivenciadas na disciplina de modelagem matemática, análise do Projeto Pedagógico de Curso com as diretrizes nacionais dos cursos de licenciatura, professores egressos atuantes em escolas públicas da educação básica, professora-formadora, pesquisadora colaboradora e estagiária, professores em formação (estagiários/pibidianos), professores supervisores de Estágio, professores supervisores do PIBID<sup>3</sup> e professor coordenador de área PIBID/orientador de Estágio. Quatro artigos foram excluídos por tratar sobre ludicidade e reflexões num contexto de mudanças, outro sobre a escrita do relatório de estágio, outro sobre práticas de linguagem e outro sobre construção de materiais didáticos.

Na sequência, no quadro 3, destacamos dez pesquisas publicadas em periódicos e uma tese que se aproximam com o nosso objeto de estudo, visto que,

---

<sup>3</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

quatro trabalhos foram excluídos por não estar relacionados diretamente com o Estágio Supervisionado durante o Ensino Remoto Emergencial. No quadro 3 estão elencados os 11 trabalhos selecionados, os quais posteriormente apresentamos uma análise narrativa.

Quadro 3 - Publicações em periódicos obtidos nas buscas de dados

Nº	NATUREZA DO TRABALHO	REVISTA/QUALIS/ÁREA <sup>4</sup> /PROGRAMA/UNIVERSIDADE DE ORIGEM	ANO	AUTOR (A) (ES)	TÍTULO
<b>Nessa base foram encontrados 14 artigos em periódicos, sendo dez incluídos na pesquisa</b>					
01	Artigo	Tempos e Espaços em Educação Qualis: A3 Área: Educação Revisão por pares Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Sergipe	2020	Ester Maria de Figueiredo Souza e Lúcia Gracia Ferreira	Ensino remoto emergencial e o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID-19
02	Artigo	Estudos em Educação e Diversidade Qualis: A2 Área: Educação Revisão por pares Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara - FCLAr)	2021	Roselane Duarte Ferraz e Lúcia Gracia Ferreira	Estágio Supervisionado no contexto do Ensino Remoto Emergencial: entre a expectativa e a ressignificação
03	Artigo	Brazilian Journal of Development Qualis: B2 Área: Todas as áreas do conhecimento Revisão por pares Revistas Brasileiras Publicações de Periódicos e Editora Ltda	2021	Gracione Batista Carneiro Almeida, Gécica Coelho do Nascimento Oliveira, Maria Clarice da Silva, Maria Daiane de Oliveira Lima, Mirela Kely de Sousa, Rita Celiane Alves Feitosa e Sâmia Maria Lima dos Santos	Desafios na disciplina de Estágio Supervisionado no contexto remoto

<sup>4</sup> Classificações de periódicos quadriênio 2017-2020.

04	Artigo	Revista Baiana de Educação Matemática Não possui qualis Área: Matemática, Educação, Multidisciplinar Revisão por pares Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB)	2021	Helenice Maria Costa Araújo, Douglas Marin e Arlindo José de Souza Júnior	Estágio Supervisionado na formação de professores de Matemática, na modalidade a distância: reflexos da pandemia
05	Artigo	Research, Society and Development Qualis: A3 Área: Diversas áreas do conhecimento Revisão por pares Grupo de Pesquisa Metodologias em Ensino e Aprendizagem em Ciências	2022	Jhonatas Isac Pereira Lima, Luiz Claudio Correia dos Santos, Alessandra Conceição Monteiro Alves e Marcos Batinga Ferro	Vivência e experiência no Estágio Supervisionado em ensino de Geografia II no contexto pandêmico
06	Artigo	Cadernos de Estágio Não possui qualis Área: Educação Não informou se utiliza revisão por pares Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2021	Bianca Nascimento	Estágio Supervisionado em História durante a pandemia de COVID-19: reflexões acerca da vivência
07	Artigo	Insignare Scientia Qualis: A4 Área: Ensino de Ciências e suas Interfaces Revisão por pares Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Federal da Fronteira Sul, <i>Campus Cerro Largo</i> –RS	2021	Jaqueline Cantoni, Eduarda Souza Rochembach, Mayara Luza Chiapinoto e Ademar Antonio Lauxen	Estágio Curricular Supervisionado: perspectivas e desafios de constituir-se educador em tempos de pandemia
08	Artigo	Linhas Críticas Qualis: A3 Área: Ciências Humanas, Educação Revisão por pares Universidade de Brasília (UnB)	2022	Wanderson Diogo Andrade da Silva, Ana Júlia Soares Santana e Maria Danielle Araújo Mota	O Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas na pandemia: percepções de professores formadores

09	Artigo	DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada Qualis: A1 Área: Linguística, Letras e Artes Revisão por pares Disponível na base SciELO. É indexada nas bases Scopus, Web of Science, LLBA, Sociological Abstracts, ULRICH's International Periodicals Directory, ERIC e CCL	2021	Regina Celi Mendes Pereira, Evandro Gonçalves Leite e Francisco Edson Gonçalves Leite	Formação de professores no contexto pandêmico: reconfigurações do agir docente por alunos de graduação no estágio supervisionado no ensino remoto emergencial
10	Artigo	Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada Qualis: C Área: Educação física Não informou se utiliza revisão por pares	2022	Eduarda Takaessu Mazieri, Patrícia Rossi-Andrion Mey de Abreu van Munster	Papel do estágio curricular na formação inicial de licenciandos (as) em educação física para atuar frente à inclusão de estudantes com deficiência
<b>Nessa mesma base também foram encontradas dez dissertações e sete teses, sendo apenas uma tese incluída na pesquisa</b>					
11	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPG Região do país: Sul	2022	Viridiana Alves de Lara Silva	Avaliação da política de estágio curricular supervisionado nas licenciaturas da UEPG pelos professores formadores no ensino presencial e remoto

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A análise dos trabalhos selecionados se deu por meio de um olhar mais apurado para os objetivos, os referenciais teóricos, a metodologia, e os principais resultados desses estudos.

Souza e Ferreira (2020) em seu artigo **Ensino remoto emergencial e o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID-19**, publicado na revista *Tempos e Espaços em Educação*, analisaram uma proposta de reorganização curricular de 2002 até a adoção do Ensino Remoto tanto na Educação Básica quanto Superior, a partir de reflexões das próprias autoras que

são docentes do ensino superior. No referencial teórico para contextualizar o Estágio Supervisionado e Ensino Remoto utilizaram Sarmiento, Rocha e Paniago (2019), Moreira, Henriques e Barros (2020), Parecer CNE/CP 5, de 28 de abril de 2020, que corresponde a 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. A partir de reflexões como professoras, as autoras apontam como resultado a etnografia virtual como uma das composições curriculares que preservam o Estágio Supervisionado como componente da docência, pois, o mesmo quando formatado como Ensino Remoto potencializa a vivência etnográfica no ambiente virtual, assim como a interação professor formador/supervisor/estagiário.

Ferraz e Ferreira (2021) em seu estudo **Estágio Supervisionado no contexto do Ensino Remoto Emergencial: entre a expectativa e a ressignificação**, publicado na revista *Estudos em Educação e Diversidade*, as autoras retrataram os Estágios supervisionados realizados na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como componente curricular obrigatório do curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, na cidade de Itapetinga, ofertados no ano de 2020. No referencial teórico para contextualizar o estágio supervisionado, utilizaram Pimenta e Lima (2011), Aroeira (2014), Almeida e Pimenta (2014) e Souza e Ferreira (2020). Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que analisou os sentidos do Estágio Supervisionado no Ensino Remoto, a partir de aspectos formativos e pedagógicos de estagiários. Os instrumentos de coleta de dados foram constituídos pelos diários de bordo apresentados como relatório final dos estágios e de dados provenientes dos fóruns de discussão no decorrer dos estágios, os quais foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin. Os resultados apontaram as expectativas dos estagiários ao evidenciarem os aspectos constitutivos do estágio como etapa formativa de um campo de construção dos saberes docentes e de ressignificação das práticas de ensino e aprendizagem, pois a necessidade de vivenciar o chão da escola durante o estágio rebate a ideia de conceber a prática docente como expressão imitativa de modelos pedagógicos. Ainda relataram que propor o desenvolvimento do Estágio Supervisionado no Ensino Remoto se tornou um campo bastante desafiador para professores formadores e estagiários, principalmente, na perspectiva de um percurso formativo crítico, reflexivo e transformador.

Almeida *et al.* (2021) no artigo **Desafios na disciplina de Estágio Supervisionado no contexto remoto**, publicado na revista *Brazilian Journal of Development*, questionaram as dificuldades enfrentadas por professores e alunos na realização da disciplina de estágio no contexto remoto, com o objetivo de analisar os desafios encontrados ao ministrar a atividade de estágio no contexto remoto. No referencial teórico para contextualizar o estágio supervisionado no ensino remoto utilizaram Berreiro e Gerbran (2006), Pimenta e Lima (2012) e Sanz, Sainz e Capilla (2020). Usaram uma abordagem metodológica qualitativa, buscando entender o objeto de investigação relacionado com análise da literatura referente ao tema, assim como as experiências obtidas na disciplina a partir da aplicação de um questionário com alunos da Universidade Regional do Cariri - URCA. Resultou que o Estágio Supervisionado se tornou fragmentado no cenário remoto, dessa forma a disciplina de estágio que costuma oferecer aos educandos a oportunidade de alinhar teoria e prática não se concretizou assim. Concluíram que discentes e docentes vivenciaram muitas dificuldades durante o contato com a prática, como: baixas condições de acesso, o contato com a tecnologia, com as plataformas, as dificuldades de aprendizagem e a desistência de muitos alunos. Isso confirma que foram muitos os desafios enfrentados por professores formadores de estágio e estagiários perante o cenário do ensino remoto.

Araújo, Marin e Souza Junior (2021) em seu estudo de caso **Estágio Supervisionado na formação de professores de Matemática, na modalidade à distância: reflexos da pandemia**, publicado na *Revista Baiana de Educação Matemática*, analisaram as mudanças que ocorreram na componente curricular de Estágio Supervisionado, no curso de licenciatura em Matemática, na modalidade à distância, da Universidade Federal de Uberlândia, no contexto de pandemia do COVID-19. Utilizaram Souza e Ferreira (2018) para contextualizar o Estágio Supervisionado. A metodologia foi de abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso com participantes matriculados na disciplina de estágio. A análise foi realizada com o sistema de Arquitetura Pedagógica. Encontraram como resultados o fortalecimento na relação professor formador/professor supervisor/estagiário; a mudança de postura do professor supervisor; o aluno-estagiário como o centro das interações e maior difusão da tecnologia. O Estágio Curricular é um espaço que privilegia o aprendizado da futura profissão docente, diante disso, os autores acreditam que neste contexto do ensino remoto a vivência das práticas de ensino

também deve ser observada, refletida e dialogada por meio das interações na tríade professor formador/professor supervisor/estagiário.

Lima *et. al* (2022) em sua pesquisa **Vivência e experiência no Estágio Supervisionado em ensino de Geografia II no contexto pandêmico**, publicada na revista *Research, Society and Development*, descreveram as experiências desenvolvidas no Estágio Supervisionado em Ensino de Geografia II, o mesmo foi realizado numa escola estadual em Sergipe, no ano 2021. Por consequência do momento pandêmico as atividades ocorrem de forma síncrona e assíncrona. O estágio ocorreu em dois meses de regência, onde a primeira semana iniciou com apresentação dos estagiários e observação do professor regente e alunos, na segunda semana foi necessário auxiliar o professor com o conteúdo e atividades, já a segunda etapa teve seis semanas de regência. Utilizaram Souza e Ferreira (2020) no referencial teórico para contextualizar Estágio no Ensino Remoto. Foi utilizada uma metodologia de abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa bibliográfica e de um estudo de caso. Diante disso, os autores perceberam que o estágio trouxe aproximação dos licenciandos com a realidade educacional, pois proporcionou diversas experiências onde os licenciandos puderam compreender os desafios e a importância de sua profissão. Também observaram mudanças nas instituições educacionais, ligadas à utilização de tecnologias digitais como recursos pedagógicos e a importância da família no acompanhamento do processo educacional dos estudantes. Para os autores a implementação do ensino remoto foi possível, devido a mediação das TIC.

Nascimento (2021) em seu trabalho **Estágio Supervisionado em História durante a pandemia de COVID-19: reflexões acerca da vivência**, publicado na revista *Cadernos de Estágio*, compreendeu a partir da reflexão da vivência quais os desafios impostos para a realização do Estágio Supervisionado durante o cenário da pandemia de Covid-19. Utilizou como referencial teórico para contextualizar Estágio Supervisionado: Souza e Ferreira (2020), Azevedo (2013), Corazza (2011) e Pimenta e Lima (2005, 2006). A metodologia utilizada foi pesquisa investigativa e também relato de experiência, isso ajudou a compreender o panorama do Estágio Supervisionado em tempo de Ensino Remoto. Nas considerações finais identificam algumas dificuldades como a busca por escolas dispostas a aceitar o aluno estagiário, a conexão de internet instável, a interrupção da videoconferência, a professora da

universidade tinha pouco suporte para a praticidade da comunicação, apesar de tudo, a autora evidencia que o estágio é fundamental para a formação docente.

Cantoni *et al.* (2021) em seu estudo **Estágio Curricular Supervisionado: perspectivas e desafios de constituir-se educador em tempos de pandemia**, publicado na *Revista Insignare Scientia*, buscaram demonstrar os impactos no planejamento e na execução do estágio em um curso de licenciatura em Química em decorrência da pandemia de COVID-19. Utilizaram como referencial teórico Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), Imbernón (2016), Behar (2020) para contextualizar Estágio Supervisionado e Ensino Remoto. Foi feita uma análise de relatórios finais de nove licenciandos/estagiários, em que o estágio que antes estava planejado para ser desenvolvido de forma presencial, com a incidência da COVID-19, os estagiários passaram a vivenciar a experiência de forma remota. Diante disso foi necessário o replanejamento das atividades que seriam desenvolvidas no ambiente físico da escola, adaptando a situação de estudo proposta para a organização dos conteúdos no estágio para o modo remoto. A partir da leitura dos relatórios fizeram uma Análise Textual Discursiva (ATD), e desse modo, afirmam que o Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental, na disciplina de Ciências, desenvolvido por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), ocorreu de forma satisfatória, pois os estagiários demonstraram possibilidades de exercer a docência na dimensão crítico-reflexiva, mediaram conceitos científicos envolvidos na proposta de cada situação de ensino, e ainda perceberam limites e desafios para melhorar as ações, assim como as condições para avançar na construção da identidade profissional. Foi um estágio que se constituiu como uma oportunidade de reflexão e de replanejamento das atividades pela busca dos estagiários por ferramentas, metodologias e organizações de aulas remotas.

Silva, Santana e Mota (2022) em seu estudo **O Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas na pandemia: percepções de professores formadores**, publicado na revista *Linhas Críticas* investigaram e analisaram percepções de 16 formadores responsáveis pelo Estágio Curricular Supervisionado em licenciaturas de diferentes Instituições públicas de Educação Superior, considerando os desafios e as possibilidades da sua realização no contexto da pandemia da Covid-19. Utilizaram de referencial teórico Freitas *et al.* (2017), Pimenta e Lima (2017), Pimenta (2019), Brito (2020), Silva *et al.* (2021), Souza Neto *et al.* (2021) para contextualizar o Estágio Supervisionado. A metodologia utilizada se deu

a partir de um estudo exploratório, com abordagem qualitativa, foi utilizado um questionário semiestruturado. Como resultado, apresentaram que cinco professores não ofertaram o estágio nesse modelo, por visualizarem mais prejuízos do que contribuições à formação dos licenciandos. Além dos receios que os professores tinham em relação à adoção do Ensino Remoto Emergencial no Estágio pelo fato de que os estudantes não puderam vivenciar presencialmente a docência nas escolas. O Estágio Curricular Supervisionado na pandemia foi marcado pelas incertezas dos professores formadores diante da reorganização desse componente curricular para que as atividades pudessem acontecer de forma não presencial, passando pelos debates e movimentos institucionais que visaram se adaptar à uma rotina moldada pelo ensino remoto, até chegar na identificação de possibilidades formativas para os estudantes das licenciaturas durante o estágio, permitindo reflexões e ressignificações na docência diante dos seus desafios.

Pereira, Leite e Leite (2021) em sua pesquisa **Formação de professores no contexto pandêmico: reconfigurações do agir docente por alunos de graduação no estágio supervisionado no ensino remoto emergencial**, publicada na revista *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, compreenderam como os alunos-estagiários (re)configuraram as (suas) práticas docentes no estágio supervisionado na modalidade remota, nas fases de observação e regência. Não utilizaram autores no referencial teórico. Através de cinco relatórios de estágio de alunos de graduação em Letras (Língua Inglesa), foram analisados a partir da abordagem qualitativo-interpretativista. Os resultados apontaram complexidade na interação entre professores formadores, professores preceptores, estagiários e estudantes da educação básica, devido à carência de recursos tecnológicos e dificuldades de professores e estagiários de construir meios e disponibilizar artefatos que possam se constituir instrumentos de aprendizagem.

Mazieri, Rossi-Andrion e Munster (2022) em sua pesquisa **Papel do estágio curricular na formação inicial de licenciandos (as) em educação física para atuar frente à inclusão de estudantes com deficiência**, publicada na revista *Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada* analisaram o papel do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial dos licenciandos em Educação Física para atuar frente à inclusão dos estudantes com deficiência neste componente curricular. Utilizaram como referencial teórico Pelozo (2007), Rosa e Ramos (2008), Rossi e Munster (2019) para contextualizar o Estágio Supervisionado. A metodologia da

pesquisa é de abordagem qualitativa, descritiva do tipo estudo de caso. Os participantes foram 31 licenciandos do curso de Licenciatura em Educação Física. A partir de um questionário enviado eletronicamente aos participantes, foi utilizada a estatística descritiva em associação à análise temática para o tratamento dos dados. Os resultados apontam maneiras de como a universidade encontrou para dar andamento ao Estágio Curricular Supervisionado por meio do Ensino Remoto Emergencial, promoveu aulas laboratoriais, utilizou como estratégias de ensino os estudos de casos que teve como objetivo abordar situações inclusivas. Além disso, os alunos foram incentivados a assistir às aulas do Centro de Mídias de São Paulo, assim como *lives* com professores convidados para discutir sobre a atuação no contexto escolar.

Silva (2022) em sua tese **Avaliação da política de estágio curricular supervisionado nas licenciaturas da UEPG pelos professores formadores no ensino presencial e remoto**, analisou a política e programas de Estágio Curricular Supervisionado de seis cursos de licenciaturas da UEPG, voltado para o Ensino Fundamental, nos contextos de ensino presencial e remoto, a partir da avaliação por/para uma agenda social, realizada pelos professores formadores. Como referencial teórico utilizou Pimenta (2012) para citar sobre Estágio Supervisionado. A pesquisa teve abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso avaliativo, e a análise documental, utilizou um questionário on-line e o grupo focal para a produção de dados e a Análise Textual Discursiva para análise dos dados produzidos. A partir dos resultados concluiu que as potencialidades, fragilidades e similaridades do estágio nos contextos presencial e remoto emergiram na avaliação da política e dos programas de licenciaturas, quando os professores formadores apontam os pontos contundentes do estágio no presencial e as dificuldades e fragilidades vivenciadas durante o ensino remoto, sinalizando a construção de novos *habitus* no desenvolvimento da disciplina.

A partir da narrativa dos trabalhos analisados, alguns resultados podem ser destacados. Quanto ao perfil dos participantes das pesquisas, os trabalhos (2), (5) e (6) foram alunos dos anos iniciais e ensino fundamental, nos artigos (3), (4), (7), (9) e (10) licenciandos e nos trabalhos (8) e (11) professores formadores da disciplina de Estágio.

Quanto ao tipo de pesquisa, os artigos (2) e (8) são do tipo exploratória, (3) e (5) estudo de caso, (1) e (6) investigativa/relato de experiência, (9) investigativa, (2), (3), (4), (5) e (10) utilizaram uma abordagem qualitativa. Já a análise de dados desses

estudos foram: (2) análise de conteúdo de Bardin, (3) análise de literatura, (4) sistema de Arquitetura Pedagógica, (1), (5), (6) e (8) não informado, (7) análise textual discursiva, (9) análise qualitativo-interpretativista, (10) análise temática e (11) estudo de caso avaliativo.

É importante observar a qualidade das publicações a partir do *qualis* e da revisão por pares. As revistas (1), (2), (3), (4), (5), (7), (8) e (9) contam com revisão por pares, enquanto as (6) e (10) não informaram. Quanto ao *qualis* das revistas, a nº (4) não possui, a (6) não informou, (10) é C, (3) é B2, (7) é A4, (1), (5) e (8) são A3, (2) é A2 e (9) é A1. No que diz respeito a área dessas revistas, (1), (2) e (6) são da educação, (3) é caracterizada como todas as áreas do conhecimento, (4) é matemática, educação, multidisciplinar, (5) é de diversas áreas do conhecimento, (7) é do ensino de ciências e suas interfaces, (8) é de ciências humanas, educação, (9) é de linguística, letras e artes e (10) é da educação física.

Ainda observamos citações, o quadro 4 apresenta algumas citações utilizadas nos artigos selecionados sobre Estágio Supervisionado durante o Ensino Remoto Emergencial.

Quadro 4 - Citações sobre Estágio Supervisionado no contexto do ERE

Nº	Citações sobre Estágio Supervisionado no contexto do Ensino Remoto
01	O <b>Estágio Supervisionado</b> é componente de profissionalização docente dos cursos de licenciatura e esse aspecto é circundante para se projetar uma compreensão de profissionalização atrelada às mudanças na sociedade, compondo-se novas reconfigurações da docência, a partir da introjeção de valores e sentidos atribuídos às práticas discursivas do curso de licenciatura e, a nosso ver, ao que comumente se refere ao campo de estágio (Souza; Ferreira, 2020, p. 5).
02	Propor o desenvolvimento do <b>estágio supervisionado</b> no ensino remoto emergencial tem se tornado um campo bastante desafiador para nós, professores formadores, e para os nossos estagiários, sobretudo quando se perspectiva um percurso formativo crítico, reflexivo e transformador (Ferraz; Ferreira, 2021).
03	O <b>Estágio Supervisionado</b> , configura-se como um desses desafios, uma vez que busca aproximar os discentes do seu campo de trabalho e ainda proporcionar reflexões durante sua formação acadêmica, possibilitando experiências profissionais e a sua relação com o contexto teórico (Almeida <i>et al.</i> , 2021, p. 73168).
04	[...] o <b>Estágio Supervisionado</b> é essencial para a formação de professores, ele possibilita ao futuro professor, o contato com elementos indispensáveis para a construção da identidade profissional docente (Araújo; Marin; Souza Junior, 2021, p. 12).
05	O <b>Estágio Supervisionado</b> na pandemia trouxe consigo ênfase na utilização de tecnologias na educação, ou seja, a mediação ocorreu por vias impressas e virtuais, por exemplo: google meet, zoom 8 e entre outras plataformas. <b>Estágio Supervisionado</b> em tempo pandêmico traz consigo suas características individuais, algumas escolas utilizando apenas materiais impressos e diversas plataformas virtuais como meio de comunicação (Lima <i>et al.</i> , 2022, p. 6 e 7).

06	<b>Estágio Supervisionado</b> é fundamental para a formação do docente e que é possível ele ser ofertado de forma remota, este trabalho propôs analisar os desafios encontrados para a sua realização com base na experiência durante a pandemia e sob a luz dos referenciais teóricos elucidados (Nascimento, 2021, p. 211).
07	<b>Estágio Supervisionado</b> se constituiu como uma oportunidade de reflexão e, também, de replanejamento das atividades, devido à busca, por parte dos estagiários, por ferramentas, metodologias e organizações para mediar as aulas remotas (Cantoni et al., 2021, p. 382).
08	O <b>Estágio Supervisionado</b> representa uma rica e importante etapa formativa nos cursos de formação de professores, por oportunizar aos licenciandos experiências reflexivas acerca da docência e os seus desafios (Silva; Santana; Mota, 2022, p. 2).
09	[...] o <b>estágio supervisionado</b> como um conjunto de atividades cujo objetivo é "... aplicar, ampliar e adequar os conhecimentos teórico- -metodológicos necessários ao progresso da educação e desenvolvimento de habilidades e competências requeridas do profissional comprometido com a cidadania (Pereira; Leite; Leite, 2021, p. 6).
10	[...] no que se refere a formação inicial de professores, o <b>Estágio Supervisionado</b> torna-se uma ferramenta de extrema importância na preparação do profissional para a futura atuação, nesse caso, para atuar na Educação Física Escolar frente a inclusão de alunos com deficiência (Mazieri, Rossi-Andrion, Munster, 2022, p. 115).
11	Não há referência sobre Estágio Supervisionado no contexto do Ensino Remoto.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Os trabalhos (1), (4), (9) e (10) colocam o Estágio Supervisionado como componente de preparação e construção do profissional. Já os trabalhos (2), (3), (5) e (6) como um momento de desafios, os artigos (7) e (8) como oportunidade de reflexões. E no trabalho (11) não há referências sobre o Estágio Supervisionado no contexto do Ensino Remoto.

O quadro 5 apresenta trechos relacionados à menção sobre o professor formador.

Quadro 5 - Menções sobre professor formador

Nº	Como os artigos mencionam o professor formador?
01	[...] como <b>professor formador</b> , estamos, nas universidades, trabalhando por meio de ensino remoto, e os estabelecimentos da educação básica retornaram o calendário letivo com a adoção de atividades remotas e não presenciais, portanto, esse acontecimento do continuum da formação docente, que nos assolou no ano de 2020 (e talvez persista) pode ser tomado como instância de produção de conhecimento sobre a docência, na singularidade do ensino remoto (Souza; Ferreira, 2020, p. 12).
02	Estar no chão da escola significa trocas, aprendizagens recíprocas entre estagiários e alunos da educação básica, problematizações e reflexões experienciadas entre <b>professor formador</b> , estagiários e professores regentes (Ferraz; Ferreira, 2021, p. 17).
03	É um grande desafio para o <b>professor formador</b> e orientador do estágio, porém temos que colocar os discentes (estagiários) frente a prática, para que possam ter o conhecimento de como se dá o processo educacional, bem como a profissão docente (Almeida <i>et al.</i> , 2021, p. 73172).
04	No atual contexto vivido por toda a humanidade, a vivência das práticas de ensino neste novo

	espaço da sala de aula também deve ser observada, refletida e dialogada por meio das interações na tríade <b>professor formador</b> /professor supervisor/estagiário, “reconhecendo-se a instituição escola como o contexto natural de ação e reflexão sobre a práxis pedagógica e o ensino enquanto um dos objetos da docência (Araújo; Marin; Souza Junior, 2021, p. 6).
05	Com o <b>professor formador</b> e o professor supervisor do estágio, vivencia-se o ambiente pedagógico da escola e processam-se extrações de conhecimentos que impactam a percepção sobre o trabalho docente (Lima et al., 2022, p. 5).
06	[...] é possível a oferta do estágio no contexto do ensino remoto não presencial, desde que mantidas as interações decorrentes dos papéis discursivos do <b>professor formador</b> /professor regente/professor em formação inicial (estagiário) (Nascimento, 2021, p. 210).
07	Não há menção à referência sobre professor formador.
08	O Estágio Supervisionado conta, basicamente, com três atores: o <b>professor formador</b> da Instituição de Educação Superior (IES), o professor supervisor da escola de Educação Básica e o estudante estagiário – futuro professor, e é um componente curricular que se ocupa de estudar, analisar, problematizar, refletir e propor soluções no contexto do ensino-aprendizagem (Silva; Santana; Mota, 2022, p. 4).
09	[...] a alternativa encontrada pelo <b>professor formador</b> da universidade e pelos graduandos foi que a fase de observação fosse realizada nas turmas de ensino médio de escolas públicas (Pereira; Leite; Leite, 2021, p. 9).
10	[...] caracterizado por uma relação ensino-aprendizagem mediada pela ação do <b>professor/formador</b> , entre o aluno estagiário e um profissional reconhecido, em unidades escolares dos sistemas de ensino (Mazieri, Rossi-Andrion, Munster, 2022, p. 124).
11	Não há menção à referência sobre professor formador.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

As menções nos artigos (1), (2) e (4) refletem sobre o professor formador. No (3) menciona o desafio desse professor, no (5) a respeito da produção de conhecimento, (6) interações, (8) aponta o professor formador como ator do Estágio Supervisionado, (9) sobre a atitude desse professor, (10) em relação ao ensino aprendizagem mediada por esse professor. E nos trabalhos (7) e (11) não há menção sobre professor formador. A partir desses estudos, os professores formadores são apresentados como mediadores ou como parte do tripé formativo do Estágio Curricular Supervisionado.

No quadro 6 estão descritas as abordagens de práticas pedagógicas identificadas nos trabalhos.

Quadro 6 - Menções sobre práticas pedagógicas

Nº	Como os estudos mencionam as práticas pedagógicas?
01	Esse padrão se constitui em objeto de investigação para conformar as <b>práticas pedagógicas</b> e é imprescindível a sua interpretação como tema da formação para a docência, principalmente, pelo que dele se apreende de sentidos da docência, como também pelas possibilidades que o agir docente provoca de desconstruções (Souza; Ferreira, 2020, p. 8). [...] em Souza (2010) os estágios nos formatos ensino, extensão e pesquisa, são integrantes

	<p>da docência no enquadre da formação do professor da educação básica, porque se direcionam a pesquisar o ensino, o cotidiano escolar, as metodologias e <b>práticas pedagógicas</b> específicas das licenciaturas em curso pelos professores em formação inicial (Souza; Ferreira, 2020, p. 8).</p> <p>[...] Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e <b>práticas pedagógicas</b> típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 11).</p> <p>[...] “se faz necessário apropriar-se de <b>práticas pedagógicas</b> para melhor desenvolver o exercício da docência, visto que, neste momento, fomos confrontados com os limites do ensino presencial” (Souza; Ferreira, 2020, p. 15).</p>
02	<p>O estágio “envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender e compreende a reflexão sobre as <b>práticas pedagógicas</b>, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (Ferraz; Ferreira, 2021, p. 5).</p> <p>[...] precisa de um olhar atento dos sujeitos envolvidos, especialmente dos professores formadores de estágio, pois nesse processo reside um rico espaço de aprendizagem, reflexões sobre as <b>práticas pedagógicas</b>, retroalimentadas pelos estudos teóricos, que, por sua vez, serão ressignificados pelos alunos (Ferraz; Ferreira, 2021, p. 6).</p> <p>[...] é importante compreender que, para o estagiário, experienciar o cotidiano escolar, observando os conflitos entre professores e alunos, problematizando e refletindo sobre as <b>práticas pedagógicas</b>, teorizando as concepções sobre ensino-aprendizagem, imprime nesses sujeitos novos sentidos sobre a docência, movimento que contribuirá na sua construção identitária (Ferraz; Ferreira, 2021, p. 14).</p>
03	<p>[...] o Ensino Remoto Emergencial (ERE), apresenta-se como a “única” possibilidade concreta para haver a continuidade no processo de ensino-aprendizagem, mas essa ação não exclui a necessidade de repensar as <b>práticas pedagógicas</b> nas diferentes atividades acadêmicas de graduação, bem como entender os efeitos na formação dos discentes (Almeida <i>et al.</i>, 2021, p. 73167).</p> <p>[...] o uso intencional de tecnologias digitais, o que reflete diretamente na continuidade de <b>práticas pedagógicas</b> ultrapassadas, muitas das quais, por sua vez, são reflexo de uma graduação incompatível com o cenário atual das salas de aula (Almeida <i>et al.</i>, 2021, p. 73170).</p> <p>[...] observa-se a necessidade de promover ações que desenvolva no docente competências que garantam o uso dos equipamentos tecnológicos de forma eficaz, que os façam ressignificar <b>práticas pedagógicas</b> e construa novas pontes para promoção do ensino e da aprendizagem (Almeida <i>et al.</i>, 2021, p. 73170).</p>
04	<p>[...] “sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas <b>práticas pedagógicas</b> e nas interações professor/aluno/objeto de estudo” (Araújo; Marin; Souza Junior, 2021, p. 7).</p>
05	<p>[...] “a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e <b>práticas pedagógicas</b> típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência” (Lima, et. al, 2022, p. 6).</p>
06	<p>[...] “a educação não deve ser encarada como algo fixo, com a simples repetição das <b>práticas pedagógicas</b> sem refletir se elas se adequam ou não à turma” (Nascimento, 2021, p. 214).</p>
07	<p>[...] “reflexão sobre a formação para a docência, por meio de disciplinas que problematizam, discutem, teorizam e investigam as <b>práticas pedagógicas</b>, as metodologias e as formas de inovação e comunicação em sala de aula [...]” (Cantoni et. al, 2021, p. 373).</p>
08	<p>[...] desempenham papéis centrais nesse contexto, pois suas concepções e <b>práticas pedagógicas</b> irão influenciar diretamente na formação dos alunos, direcionando-os para caminhos, às vezes, pouco críticos e reflexivos da docência” (Silva et. al, 2022, p. 3).</p>

09	Não há menção à referência sobre práticas pedagógicas.
10	<p>[...] ainda existem muitas dificuldades no cotidiano para a construção de práticas inclusivas na rede regular de ensino, todavia, estas podem ser minimizadas ao se buscar <b>práticas pedagógicas</b> que incluam a todos os estudantes com e sem deficiência (Mazieri, Rossi-Andrion, Munster, 2022, p. 115).</p> <p>[...] são diversas as dificuldades para a construção de práticas inclusivas, mas tais adversidades podem ser minimizadas, vencidas e extrapoladas quando se busca alcançar os princípios inclusivos de acesso, participação e aprendizagem por meio de <b>práticas pedagógicas</b> como as que marcaram os participantes desta pesquisa (Mazieri, Rossi-Andrion, Munster, 2022, p. 121).</p>
11	<p>(MARTINS, 2020, p. 251) explana que a pandemia escancarou velhas preocupações e reflexões, do campo educacional, como “as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”</p> <p>o ECS como campo de conhecimento precisa ser instrumento de interação entre o conhecimento científico, mediado ao longo do curso de formação e o contexto social nas quais desenvolvem as práticas pedagógicas, conforme as realidades encontradas em cada escola (Pimenta; Lima, 2006).</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Os trabalhos (1), (3), (4) e (8) estão relacionados à formação docente. Já os artigos (2), (6) e (7), à reflexão. Os trabalhos (5), (10) e (11) abordam as diferenças no processo de ensino e aprendizagem e a pesquisa (9) não menciona sobre práticas pedagógicas. Os referenciais trazem relações de práticas pedagógicas com formação docente, reflexão, processo de ensino e aprendizagem.

Os trabalhos evidenciam que o Estágio Curricular Supervisionado durante o Ensino Remoto Emergencial potencializou a vivência etnográfica no espaço virtual. Foi um momento muito desafiador para professores formadores e discentes (estagiários). Docentes e discentes experienciaram muitas dificuldades (condições de acesso e contato com a tecnologia). Também, fortaleceu a interação entre estagiário, professor formador e professor supervisor e ocorreu um aumento do uso da tecnologia. Trouxe aproximação dos licenciandos (estagiários) com a realidade da educação (as mudanças ocorridas nas instituições e a utilização de tecnologias como recursos pedagógicos).

Também foram identificadas algumas dificuldades na disposição/aceitação de licenciandos nas escolas para realização do estágio, assim como a conexão da *internet* e o suporte para a praticidade de comunicação da professora. Oportunizou reflexões, planejamentos de atividades, ferramentas e metodologias. Foi marcado pela incerteza de professores formadores devido à reorganização das atividades nas aulas remotas. Ocorreu complexidade na interação e dificuldade dos envolvidos, pois houve carência de recursos tecnológicos. Promoveram aulas laboratoriais, com

estratégias como estudos de casos, aulas em centro de mídias e *lives*. E os professores formadores apontaram as dificuldades e fragilidades vivenciadas em suas aulas remotas.

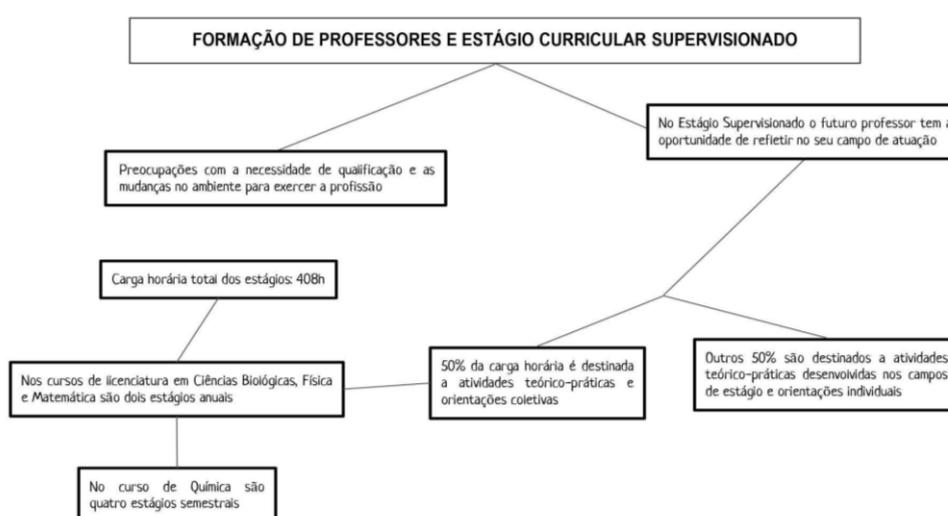
Perante o exposto, o trabalho realizado durante a pandemia trouxe um choque de realidade aos professores, mostrando o quanto podem ser adaptáveis a contextos, e principalmente aos processos obsoletos, tradicionais, nada atrativos e pouco reflexivos. Percebendo que foi só a partir do Ensino Remoto que tiveram a obrigação de fazer diferente.

Ao realizar essa revisão de literatura, observamos dados que não apresentam as práticas pedagógicas dos professores formadores de estágio, e quando apresentam isso é feito de maneira superficial, sem refletir de fato sobre as práticas vivenciadas, seja no ensino remoto ou no presencial. Diante disso, nossa pesquisa se torna necessária para a educação, para as próprias universidades, professores, pesquisadores, entre outros, de modo a repensar o que e como se faz o Estágio Supervisionado.

## 1.2 ASPECTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO PARTE DESSA FORMAÇÃO

A figura 2 resume alguns pontos abordados neste capítulo.

Figura 2 – Mapa mental sobre os aspectos da formação de professores e o estágio na UEPG



Fonte: Gatti (2016), Tolêdo; Selhorst; Rosa (2014), Uepg (2013), Uepg (2018).

A necessidade da Formação de Professores inicialmente foi sugerida por Comenius no século XVII e, posteriormente, o Colégio dos Mestres, fundado por São

João Batista de La Salle em 1684, foi a primeira instituição educacional dedicada a formar professores. Após a Revolução Francesa, no final do século XVIII, iniciou-se um processo de valorização do ensino escolar, nesse período foram criadas as Escolas Normais com o objetivo de formar professores em todo o mundo (Saviani, 2009).

Segundo Gatti (2010) essas Escolas Normais foram criadas no final do século XIX para formar professores para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos, naquela época correspondia ao nível secundário, sendo chamado Ensino Médio a partir do século XX. Neste mesmo período apareceram as preocupações com a Formação de Professores para o ensino secundário em cursos regulares e específicos.

No final dos anos 1930 com a formação de bacharéis em algumas universidades já existentes, foi acrescentado um ano com disciplinas no campo da educação para a obtenção de um diploma, destinado a preparar professores para o "ensino secundário" (que passou a ser conhecido popularmente como "3 + 1"). Este modelo aplicava-se também à faculdade de Pedagogia regulamentada em 1939, destinada a formar bacharéis com especialidade em educação, e também professores das Escolas Normais de nível secundário (Gatti, 2010).

Neste modelo 3+1, no ano destinado à formação pedagógica, o estágio era uma das disciplinas de formação obrigatória do professor em qualquer curso, sendo, portanto, componente comum aos professores a atuação na escola.

Veiga (2009, p. 25) salienta as condições para a formação quando diz:

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científica-pedagógica que os capacite a enfrentar as questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica.

A Formação de Professores vem acompanhada de preocupações desde muito tempo, principalmente com a necessidade de qualificação e as mudanças no ambiente para exercer a profissão (Gatti, 2016). Com isto, os desafios encontrados no cenário atual de formação e prática em que o professor está situado, só aumentam.

De acordo com Oliveira e Obora (2018), a Formação Docente deve estar baseada em fatos e problematizações que permitam a reflexão diante dos processos educativos, pois é por meio desses que os licenciandos vão criando significados. Aliado a essas reflexões, está a relação entre teoria e prática, uma ferramenta

primordial para que os futuros professores revejam as práticas e metodologias usadas enquanto estagiários.

Diante disso, a formação inicial é responsável pela melhor qualificação do futuro professor, é encarregada de apresentar a variedade de metodologias de ensino, o uso de fontes de pesquisa, os diversos recursos utilizados em sala de aula, assim como atividades criativas para serem implementadas com os alunos das escolas, dentre outros (Costa; Hage, 2010).

Para Corte e Lemke (2015) existem diversos caminhos para a Formação Docente, e entre eles o estágio, busca gerar um profissional independente, capaz de se adaptar, de fazer a mudança, refletir sobre sua prática pedagógica.

O Estágio Supervisionado compõe a matriz curricular de disciplinas pedagógicas dos cursos de Formação de Professores, ademais é necessário que essa disciplina promova reflexões sobre a formação inicial dos licenciandos, tornando-se um espaço por meio do qual possibilite que os futuros profissionais desenvolvam amplamente suas habilidades perante o magistério (Santos, 2015).

O Estágio Supervisionado é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que define que todo curso de licenciatura deve oferecê-lo para a Formação de Professores que poderão atuar na rede de ensino pública ou privada do país (Brasil, 1996). De acordo com o Conselho Nacional de Educação, o Estágio Curricular constitui:

[...] uma das condições para a obtenção da licença para o exercício profissional na medida em que é considerado o momento de efetivar, sob a supervisão de um professor experiente, um processo de ensino-aprendizagem em que se tornará concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário (Brasil, 2001, p. 10).

Por outro lado, de acordo com o parágrafo primeiro do artigo segundo da Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008 que regulamenta os estágios, estabelece “estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma” (Brasil, 2008). A mesma Lei nº 11.788/2008 define estágio como:

[...] o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008).

A Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015 do Ministério de Educação CNE/CP,

que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, no Capítulo V, artigo 13, que se refere aos cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, em seu inciso IV, parágrafo 6 estabelece que:

§6 O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (Brasil, 2015, p. 12).

Nos cursos de Formação de Professores o Estágio Supervisionado é um momento de extrema importância para os discentes que estão na transição de aluno a professor, período para refletir sobre a sua futura profissão, além de ser o primeiro contato que o aluno-professor tem com seu futuro campo de atuação (Tolêdo; Selhorst; Rosa, 2014).

### 1.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DAS ÁREAS DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS DA UEPG

De acordo com o regulamento geral dos Estágios Curriculares dos cursos de licenciaturas presenciais da UEPG (Resolução CEPE Nº 046, de 11 de setembro de 2013), no art. 1 do primeiro capítulo considera-se Estágio Curricular nas Licenciaturas:

- I - processo formativo expresso em atividades de ensino e aprendizagem científica, profissional, artística, cultural e social, proporcionadas ao acadêmico pela participação em situações reais e simuladas, realizadas em entidades de direito público e/ou privado, na comunidade em geral e na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, sob a responsabilidade e coordenação desta Instituição;
- II - a oportunidade de articulação entre teoria e prática, aliada a uma ação intencional e compromissada nos sistemas de ensino;
- III - oportunidade de aprendizagem do exercício da atividade profissional, portanto um momento formativo, em que se deve priorizar a vivência do acadêmico estagiário na realidade educacional ampla;
- IV - uma relação pedagógica dialógica no ambiente institucional de ensino, entre acadêmicos estagiários e as instituições formadoras;
- V - momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem (Uepg, 2013).

No art. 2 encontram-se descritos os objetivos dos Estágios Curriculares:

- I - permitir o desenvolvimento de habilidades técnico-científicas, visando uma melhor qualificação do futuro profissional;
- II - propiciar condições para aquisição de maiores conhecimentos e experiências no campo profissional;

- III - promover a integração entre a Universidade e a comunidade;
- IV - articular-se com a prática enquanto componente curricular e com as demais atividades acadêmicas, promovendo uma ação integradora;
- V - considerar o perfil de formação de professores, respeitando os princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI - viabilizar a elaboração, desenvolvimento e avaliação de propostas educacionais nas diferentes áreas do conhecimento;
- VII - proporcionar condições para a produção e aquisição de conhecimentos e experiências no campo profissional, relacionados às diferentes etapas da educação básica, pautada em um processo de contínua reflexão;
- VIII - favorecer a inserção no debate da realidade ampla, envolvendo questões sociais, políticas, artísticas, culturais e econômicas no conhecimento sobre o desenvolvimento humano e à própria docência;
- IX - oportunizar experiências na reelaboração dos conteúdos culturais e pedagógicos;
- X - produzir conhecimento científico com a finalidade, dentre outras, de subsidiar os Colegiados de Curso com informações que permitam mudanças e reformulações curriculares;
- XI - subsidiar os Colegiados de Curso com informações que permitam adaptações e reformulações curriculares, quando necessárias.

O art. 21 apresenta as atribuições do professor orientador de Estágio:

- I - elaborar, desenvolver e avaliar o projeto de estágio obrigatório para o ano letivo, em parceria com o Coordenador de Estágio do curso e seus pares, procedendo a apresentação do mesmo à Coordenação Geral dos Estágios;
- II - informar ao estagiário sobre as normas, procedimentos e critérios de avaliação do estágio;
- III - assinar o TCE e fornecer cartas de apresentação, fichas e formulários necessários ao estagiário;
- IV - manter contato de forma sistemática com o campo de estágio, de forma a viabilizar a efetivação da proposta de estágio;
- V - orientar, acompanhar e avaliar o estagiário durante o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado;
- VI - comparecer, quando convocado, às reuniões e demais promoções de interesse do estágio;
- VII - definir junto ao TCE a contextualização curricular relacionada ao plano de atividades do estágio;
- VIII - orientar o estagiário na elaboração do seu plano de estágio, acompanhando sua execução;
- IX - receber e analisar o controle de frequência, relatórios e outros documentos dos estagiários;
- X - propor mudança do campo de estágio e consequente inserção do acadêmico estagiário, em um novo campo de estágio, respeitando a carga horária a ser cumprida e o período letivo universitário e escolar, em comum acordo com o campo de estágio, o acadêmico estagiário e, dando ciência à Coordenação de Curso, de área e Geral de Estágio;
- XI - proceder o desligamento do acadêmico do campo de estágio quando se fizer necessário, após deliberação formal junto ao Coordenador Geral e de Área dos Estágios das Licenciaturas e ao Colegiado de Curso da Licenciatura;
- XII - proceder a avaliação do estagiário e do estágio como um todo;
- XIII - solicitar reuniões com o Colegiado de Curso da Licenciatura, Coordenador Geral e de Área dos Estágios das Licenciaturas ou com os supervisores técnicos, quando se fizerem necessárias;
- XIV - organizar e manter atualizada a documentação exigida dos estagiários.

De acordo com a Uepg (2013), 50% da carga horária das disciplinas de

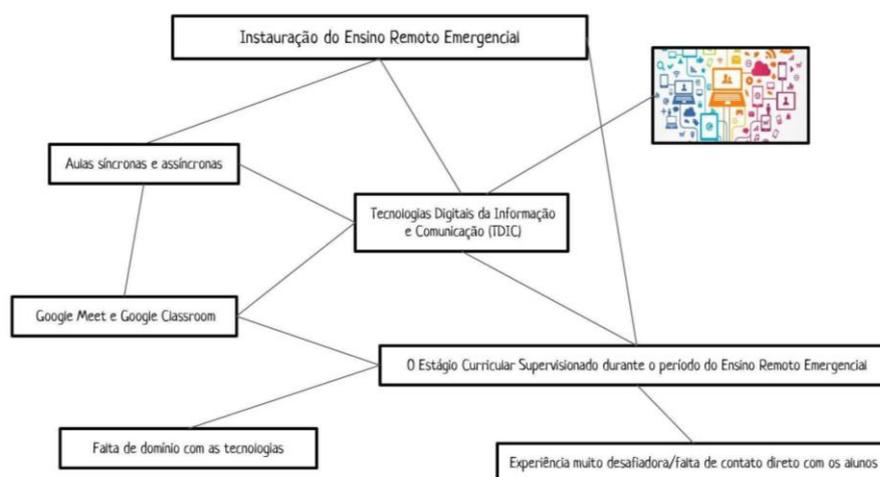
Estágio Curricular Supervisionado é destinada a atividades teórico-práticas e orientações coletivas na UEPG, os outros 50% são destinados a atividades teórico-práticas desenvolvidas nos campos de estágio e orientações individuais. Para esta pesquisa em específico investigamos os estágios dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química.

O Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Matemática é composto por uma carga horária de 408h, distribuídas entre as disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I e II no período do 3º e 4º ano. No curso de licenciatura em Química também é composto pela mesma carga horária, porém, distribuídas entre as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV nos 3º e 4º anos (Uepg, 2018). A realização desses estágios até o início do ano de 2020 eram presenciais.

#### 1.4 CONTEXTO DE INSTAURAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Iniciamos este item apresentando de forma visual os temas abordados, conforme pode ser visto na figura 3.

Figura 3 – Mapa mental sobre a instauração do Ensino Remoto Emergencial incluindo o Estágio Supervisionado nesse período



Fonte: Oms (2020), Pasini; Carvalho; Almeida (2020), Senhoras (2021), Uepg (2020), Rondini; Pedro; Duarte (2020), Jesus et al. (2021), Lohmann; Venturi (2020).

Entre os anos de 2020 e 2021 ocorreu uma pandemia, devido a propagação de um vírus respiratório conhecido por SARS-CoV-2, o mesmo causou a doença infecciosa Covid-19 entre humanos em decorrência de gotículas respiratórias quando

uma pessoa contaminada espirrava, falava ou tossia (Oms, 2020).

O isolamento social foi uma das medidas preventivas fundamentais para controlar a propagação desse vírus, o momento do isolamento mudou a maneira como as pessoas viviam em sociedade (Pasini; Carvalho; Almeida, 2020). Logo, a pandemia da Covid-19 causou modificações em todo o mundo, principalmente no campo educacional, quando ocasionou o afastamento de discentes e docentes das aulas presenciais.

À medida que a pandemia avançava, em 20 de março de 2020, foi publicado o Decreto nº 10.282, que regulamentou a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que tinha como objetivo a classificação de serviços essenciais (Brasil, 2020a). Assim no Art. 3 é descrito que:

§ 3º São serviços públicos e atividades essenciais aqueles indispensáveis ao atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade, assim considerados aqueles que, se não atendidos, colocam em perigo a sobrevivência, a saúde ou a segurança da população [...] (Brasil, 2020a).

Como escolas e universidades não se encaixavam nesses pré-requisitos, tiveram suas atividades presenciais suspensas. Para regulamentar isso, em 17 de março de 2020 o Ministério da Educação publicou a portaria nº 343, que permitiu a substituição das atividades educacionais presenciais por meios digitais (Brasil, 2020b), assim como a consideração desse novo funcionamento para a contagem da carga horária daquele ano, por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 (Brasil, 2020c).

No estado do Paraná, o governo, com base nos encaminhamentos da Organização Mundial da Saúde (OMS) e a partir da Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), oficializou pelo decreto nº 4230/2020 a suspensão das aulas presenciais, públicas e privadas, por tempo indeterminado, a partir de 20 de março de 2020 (Paraná, 2020).

Diante disso, as instituições de ensino superior tiveram a necessidade de continuar com suas atividades de ensino, protegendo professores e alunos dessa emergência de saúde pública. Muitas dessas instituições optaram por cancelar todas as aulas presenciais, incluindo práticas de laboratório e outras atividades de ensino, isso levou os professores a lecionarem de forma *online* (Silva; Andrade; Brinatti, 2020). Foi assim que esse período ficou conhecido como Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia da Covid-19.

As atividades remotas também são embasadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), cujo Art. 32, § 4º, afirma que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (Brasil, 2017). É importante ressaltar que Ensino Remoto e Ensino à Distância (EaD) não são a mesma coisa, enquanto a EaD é definida como:

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

O ERE “faz uso de soluções de ensino totalmente remotas. Fornece acesso temporário ao ensino. Mediado por tecnologias - suportes instrucionais (*online*) de forma rápida e fácil de configurar. Solução para um problema imediato” (Silva; Andrade; Brinatti, 2020, p. 74).

Desse modo, o Ensino Remoto se difere da modalidade de Educação a Distância (EaD), pois a EaD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas *online* (Hodges, 2020). Já o ERE conta com as modalidades de aulas ao vivo (síncrona) e aulas gravadas (assíncronas), que se tornaram uma solução para dar continuidade às atividades de aprendizagem (Senhoras, 2021).

Diante disso, o Conselho Universitário da Universidade Estadual de Ponta Grossa aprovou três etapas de atividades antes do retorno das aulas presenciais (Uepg, 2020a):

A **primeira** delas, chamada de **Etapas de Transição**, irá durar 60 dias, com possibilidade de prorrogação e será de caráter não obrigatório e não avaliativo. Essa etapa tem a preocupação de dar o tempo necessário para que as instâncias competentes possam colocar em prática as políticas de acesso e garantam condições técnicas necessárias para que nenhum acadêmico seja excluído do direito à educação. Igualmente, considera-se que esse período também consistirá em uma rica oportunidade de capacitação dos professores que ainda não tenham experiência com o ensino não presencial, a fim de que possam cumprir com zelo o compromisso que a Universidade Pública possui com o ensino de qualidade.

[...] **segunda etapa**, designada de **Aulas Remotas**, os conteúdos disciplinares obrigatórios serão ofertados, de forma gradual, ou seja, sem haver a oferta concomitante de todos os componentes curriculares de cada série. Para cursos de um único turno, será possível a oferta de até duas disciplinas e, para cursos integrais, até quatro disciplinas. Acredita-se que, dessa forma, os acadêmicos retornarão às atividades curriculares de forma gradual, com tempo para adaptação ao novo formato de entrega das aulas e

das atividades, dos meios de interação e da rotina de estudo. [...] etapa [...] corresponde ao período no qual as atividades remotas serão ofertadas em caráter obrigatório, pela oferta dos componentes curriculares de cada série. No decorrer das disciplinas remotas, serão realizadas atividades avaliativas diagnósticas e reguladoras, com vistas a acompanhar o desenvolvimento dos acadêmicos e reorientar a prática de ensino. A avaliação somente será realizada nas primeiras semanas do retorno das atividades presenciais.

A **última etapa** da proposta, designada de Aulas Presenciais, corresponde ao período no qual as atividades presenciais serão retomadas em caráter obrigatório, pela oferta dos componentes curriculares de cada série, havendo possibilidade do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para o cumprimento parcial da carga horária de tais componentes. Esta etapa terá início somente após a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) acerca do retorno das atividades pedagógicas presenciais. As avaliações presenciais das disciplinas da etapa das Aulas Remotas ocorrerão a partir deste momento.

Para a etapa das aulas remotas a Pró-Reitoria de Graduação determinou que suas aulas ocorreriam no ambiente virtual do *Google Classroom* institucional. Com acesso pelo endereço <https://classroom.google.com/>, registrando o e-mail institucional login@uepg.br, professores e estudantes teriam acesso às aulas remotas (Uepg, 2020b). É importante destacar que nesse período foram realizadas atividades como cursos, eventos e palestras. Também foram realizadas avaliações no período remoto, acontecendo, inclusive, o encerramento de um ano letivo.

De acordo com a ordem de serviço nº 2020.0235299 - PROGRAD:

Todas as atividades síncronas e assíncronas registradas e mantidas no ambiente virtual Google Classroom, como aulas online gravadas no Google Meet, vídeos autorais, vídeos de terceiros referenciados, textos diversos autorais, textos diversos referenciados, atividades e exercícios em geral, têm por finalidade o atendimento dos objetivos pedagógicos estritos ao plano de ensino da disciplina ofertada remotamente, e não incidem direitos autorais para as partes envolvidas em sua execução (Uepg, 2020b).

Mesmo com essa deliberação institucional, cada curso orientado pelo seu colegiado adotou uma condução que diferia de curso para curso, alguns adotaram disciplinas de forma condensada, outros mantiveram a grade de disciplinas alterando atividades síncronas e assíncronas.

Dessa forma, foi necessário que docentes e discentes se adaptassem à nova realidade do processo de ensino e aprendizagem subordinado a certa prática de mediação pedagógica e tecnológica, de compartilhamento de informações e conhecimentos por meio da tela do computador ou celular com texto e imagem digital (Alarcon; Leonel; Angotti, 2021).

O ERE trouxe mudanças no sistema educacional, os professores tiveram que aderir o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem

preparação para isso, ou com preparação superficial, e em caráter emergencial (Rondini; Pedro; Duarte, 2020). Também foram adotadas as plataformas *Google Meet* e *Google Classroom* pelas quais foi possível uma comunicação (virtual) entre professor e licenciandos.

É importante mencionar que as Tecnologias foram associadas à Informação e Comunicação - TIC, depois foram inseridas no mundo digital, representadas pela sigla TDIC:

A utilização do termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) se refere aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos mais antigos, em que se incluem o rádio, a televisão, o jornal, mimeógrafo, e até as mais atuais como o computador, a internet, o tablet e smartphone os quais tem a finalidade de informar e comunicar. [...] Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para designar os dispositivos mais atuais como o computador, o tablet, o smartphone e qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet (Corrêa; Brandemberg, 2020, p. 38).

No ambiente pedagógico, utilizar as TDIC se apresentou muito desafiador no decorrer do ERE (Branco; Adriano; Zanatta, 2020). Silva (2020, p. 9) relata que “preparar uma aula para os meios digitais nos cobra um tempo desumano e insuportavelmente doloroso, horas e horas além do previsto em nossos contratos”. Surgiu um novo desafio para os professores, os mesmos precisaram reformular suas práticas e transformar as suas residências e dos alunos em espaços de sala de aula.

Posto isso, apareceram enormes impactos na educação, afirmando a desigualdade de recursos pedagógicos necessários para este tipo de ensino. Além dos prejuízos na perspectiva docente, com o aumento exagerado da jornada de trabalho e o descostume com as novas ferramentas tecnológicas (Paludo, 2020).

Galizia et al. (2022, p. 25) acreditam que houve uma “remodelagem de velhos costumes a uma nova roupagem, isto é, percebemos a manutenção de um modelo tradicional de ensino no contexto virtual”. Ou seja, esse modelo de aulas tradicionais é referente a aplicação de aulas expositivas, atividades e avaliações, as quais já eram utilizadas durante o ensino presencial.

## 1.5 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DURANTE O PERÍODO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Por causa da pandemia da Covid-19 muitas medidas foram tomadas, uma delas foi a suspensão de práticas acadêmicas presenciais extensionistas e o Estágio

Supervisionado. Diante disso, o parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 5/2020 orientou a reorganização do Calendário Escolar e das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual:

Quanto às atividades práticas, estágios ou extensão, estão vivamente relacionadas ao aprendizado e muitas vezes localizadas nos períodos finais dos cursos. Se o conjunto do aprendizado do curso não permite aulas ou atividades presenciais, seria de se esperar que, aos estudantes em fase de estágio, ou de práticas didáticas, fosse proporcionada, nesse período excepcional da pandemia, uma forma adequada de cumpri-lo à distância. 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. A substituição da realização das atividades práticas dos estágios de forma presencial para não presencial, com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, podem estar associadas, inclusive, às atividades de extensão das instituições e dos cursos de licenciatura e formação de professores. Dessa forma, permite-se aos acadêmicos o aprofundamento acerca das teorias discutidas em sala e complementam a aprendizagem com a aplicação prática, inclusive de forma não presencial, dada sua experiência com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, sobretudo, nos cursos da modalidade EaD, mas não exclusivamente a eles (Brasil, 2020D, p. 17).

Souza e Ferreira (2020) contestam sobre a realização da disciplina de Estágio Supervisionado durante o período do Ensino Remoto, e acreditam que essa prática poderia ser desempenhada a partir dos requisitos:

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

De acordo com Levisk, Guse e Diehl (2022) na maioria das instituições de ensino essas ações de implementação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) demandaram tempo e planejamento. No caso da UEPG, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) promoveu políticas assistenciais de diferentes ordens aos universitários, como a aquisição e empréstimo de dispositivos eletrônicos, acessibilidade à internet, auxílio financeiro, apoio psicológico, entre outros. Os docentes receberam formação emergencial para utilizar ferramentas

tecnológicas como *Google Classroom* e também os mecanismos de videoconferência do *Google Meet*. Assim, foram desenvolvendo a aprendizagem diariamente, conforme vivenciavam o Ensino Remoto.

Com a pandemia, a realização do Estágio Supervisionado se modificou radicalmente, pois, antes, era realizado nas instituições de ensino, e passou a ser mediado obrigatoriamente pelas TDIC em função do Ensino Remoto. Esse momento apontou pouca participação dos alunos nas atividades recomendadas, talvez por uma parcela significativa de discentes não ter acesso a dispositivos ou conexão de *internet* para participar das aulas remotas (Alarcon; Leonel; Angotti, 2021). E, também, pela escola não estar preparada para esse processo. No período do ensino híbrido, por exemplo, muitos professores não dispunham de equipamentos e nem de conhecimentos sobre como fazer a transmissão de uma aula.

Em uma pesquisa feita sobre estágio remoto, Silva *et al.* (2021) relatam que o Ensino Remoto trouxe dificuldades na utilização de recursos para agilizar as aulas, assim como limitações de atividades com tecnologia e diferentes estratégias para conseguir a atenção dos alunos.

Quanto à prática utilizada durante o estágio com ensino remoto, foi feito o uso de ferramentas como *Google Meet*, *Google Forms*, *Slides* e *Whatsapp*. Essa experiência foi classificada como muito desafiadora, principalmente pela falta de contato direto com os alunos (Jesus *et al.*, 2021).

O Estágio em formato remoto proporcionou reflexões sobre as experiências da educação brasileira, pois no ensino as diferenças sociais ficaram mais elevadas. Também foi possível enxergar barreiras no processo de ensino-aprendizagem, vivências difíceis dos professores, adaptações ao novo formato de ensino e falta de domínio com as tecnologias (Lohmann; Venturi, 2020).

Por outro lado, o Estágio Supervisionado no contexto do Ensino Remoto se configurou como um ambiente dinâmico e ativo para a Formação Docente, oferecendo ação e reflexão sobre o currículo escolar e sobre as necessidades dos discentes. Além de reconstruir algumas práticas pedagógicas nesse processo de descobertas (Feitosa; Souza; Villória, 2023).

Dentre os responsáveis por gerir e encaminhar a formação docente dentro do estágio estão os professores formadores. É durante a disciplina de estágio que os licenciandos recebem orientações do professor formador sobre as possibilidades de como realizar o estágio. Segundo Nóvoa (1992, p. 29), “os professores devem ser

produtores da sua profissão, mas não basta mudar o profissional, também é preciso mudar os contextos em que ele intervém”. Dessa forma, o professor formador desempenha um papel muito importante na formação do futuro professor e a função e formação deste profissional serão mais detalhadas no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2 - O PROFESSOR FORMADOR/ORIENTADOR DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS UTILIZADAS NO PERÍODO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

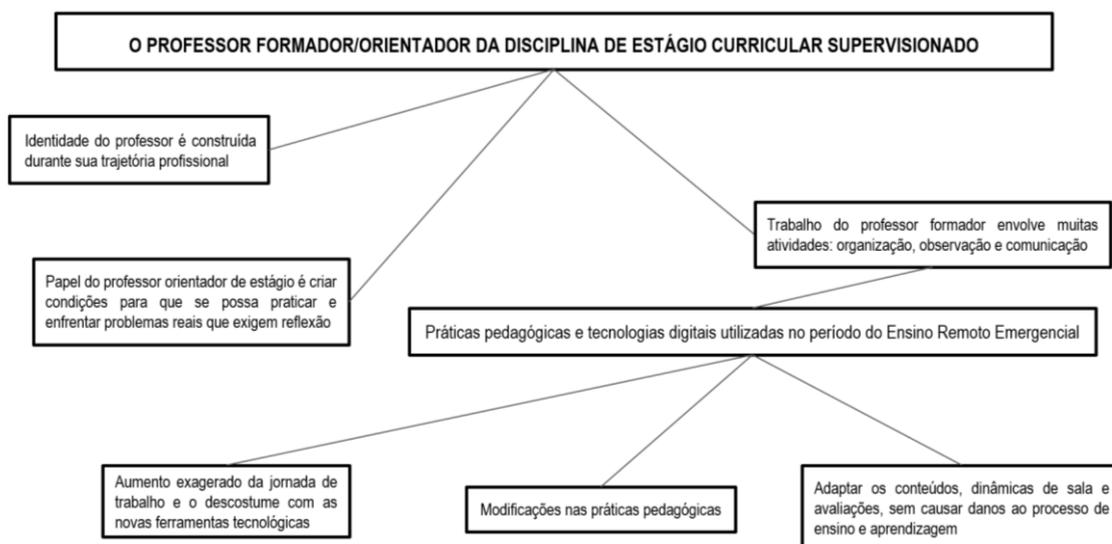
Neste capítulo são apresentados alguns referenciais sobre o professor formador e orientador da disciplina de estágio, e também sobre práticas pedagógicas e tecnologias digitais, que serviram para a investigação desse tema de pesquisa.

Este trabalho mostra que não se tem pesquisado há muito tempo sobre o tema professor formador de Estágio Supervisionado, por isso não se tem muitos referenciais teóricos para esse assunto.

### 2.1 PROFESSOR FORMADOR E PROFESSOR ORIENTADOR DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Apresentamos, na figura 4, um mapa mental elucidativo dos temas abordados neste capítulo.

Figura 4 – Mapa mental sobre o professor formador da disciplina de Estágio Supervisionado



Fonte: Pimenta; Lima (2004), Moura (2006), Amaral; Moreira; Ribeiro (1996), Paludo (2020); Bicudo (2003), Niz; Tezani (2021).

O trabalho de qualquer profissão é prático, porque se trata de aprender a fazer algo ou de como agir. Desse modo, a profissão docente também é prática, pois a forma de aprendê-la, é na perspectiva da imitação, baseada na observação, reprodução e, por vezes, na reapresentação de modelos existentes na prática (Pimenta; Lima, 2004). As mesmas autoras acreditam que a identidade do professor

é construída durante sua trajetória profissional, mas é no processo de sua formação que se estabelecem intenções da profissão que o curso se recomenda legitimar.

A identidade não é um dado imutável. Nem extremo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professores, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (Pimenta, 2005, p. 18).

Segundo Cunha e Isaia (2006) as identidades dos profissionais são conhecidas como processos de significações nas relações e interações experimentadas pelas pessoas, nos contextos de formação e de trabalho. Assim, a profissão do professor é construir situações que resultem em modificações de sujeitos, já o sujeito professor é integrante da comunidade, a qual representa e promove a integração de membros permitindo produzir e compartilhar conhecimentos (Moura, 2006).

De acordo com Rios (2002) o papel do professor pode trazer para o ser humano o essencial para o exercício profissional adequado, além de entender os conhecimentos sobre certa área da realidade, associa-se ao domínio de recursos teóricos e metodológicos para a partilha e construção de conhecimentos.

Assim, ser professor é pertencer a um ofício cujo estatuto profissional está num processo histórico de constituição. Ser professor é ser um profissional. Contudo, é necessário levar em consideração traços específicos dessa profissão e os pressupostos que a fundamentam a aspiração de profissional (Guimarães, 2006, p.135).

A LDB 9.394/96 considera e define o profissional da Educação (professor), o indivíduo dotado de uma formação específica para o trabalho educativo, em suas diversas modalidades, inclusive apontando para os caminhos da formação desse profissional, cuja realização deve se dar em cursos próprios de Ensino Superior; exceção feita a essa norma está prevista no Art. 62, da LDB que determina outras opções para a formação em níveis diferenciados de atuação, a exemplo dos Institutos Superiores de Educação e os cursos de Magistério (Brasil, 1996).

Mas afinal quem é o professor formador? Mizukami (2002, p. 3) entende que:

[...] formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 16) “para ensinar, o professor necessita

de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade”. E para Freire (1996, p. 47) “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou para a sua construção”.

Pivetta e Isaia (2014, p. 112), entendem que

o professor da educação superior precisa colocar-se em constante aprendizagem, exercitando a reconstrução reflexiva da sua experiência docente ao longo da vida. Colocar-se como aprendente pressupõe ir ao encontro do outro, relacionar-se e, destas inter-relações estabelecidas na docência, extrair os pressupostos que delineiam o trabalho cotidiano do professor, transformando o sentir, o pensar e o agir.

Nesse sentido, a docência no ensino superior “envolve o ensinar e o aprender a partir de um espaço de interlocução, reflexão e produção de conhecimentos individuais e compartilhados, podendo constituir-se em instâncias de aprendizagens docentes” (Bolzan *et al.*, 2011, p. 491). De acordo com o art 66 “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á a nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996).

De acordo com Masetto (2012, p. 16) a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) convida os docentes do ensino superior a ver a missão da educação superior como:

- a) “educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis [...] incluindo capacitações profissionais [...] mediante cursos que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade”;
- b) “promover oportunidades para a aprendizagem permanente”;
- c) “contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade [...] cidadania democrática, [...] perspectivas críticas e independentes, perspectivas humanistas”;
- d) “implementar a pesquisa em todas as disciplinas, [...] a interdisciplinaridade”;
- e) “reforçar os veículos entre a educação superior e o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade”;
- f) “novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante [...] o que exigirá a reforma de currículos, utilização de novos e apropriados métodos que permitem ir além do domínio cognitivo das disciplinas”;
- g) “novos métodos pedagógicos precisam estar associados a novos métodos avaliativos”;
- h) “criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais”.

Ou seja, isso quer dizer que os docentes do ensino superior devem estar mais preparados, seja de modo presencial, EAD ou remoto, para proporcionar uma aprendizagem relevante aos discentes. Seja utilizando novos métodos que alcancem o interesse dos alunos ou criando novos meios para alcançar uma aprendizagem

significativa.

Segundo Bispo e Junior (2014) há preocupação com o número crescente de profissionais que não possuem qualificação na docência universitária, o que também significa preocupação com os resultados do ensino de graduação. Essas questões, aliadas ao conjunto de reformas e mudanças ocorridas no campo da educação nos últimos anos, proporcionam aos professores uma reflexão, pois apesar de sua vasta experiência no campo de atividade, ou de uma boa base teórica, ainda existem alguns problemas. Em geral, predominam as situações de despreparo, havendo até falta de compreensão científica do processo de ensino.

Imbernón (2014) acredita que o professor deve ser um guia e mediador entre iguais, e também um amigo crítico que não prescreverá soluções universais para todos, mas ajudará a encontrá-las, fornecendo pistas para superar barreiras pessoais e institucionais, contribuindo para gerar compartilhamento por meio da reflexão crítica do conhecimento. Desse modo, “o formador precisa ter o olhar curioso que traça o caminho da investigação pedagógica, pois essa é uma relação estreita e fundamental” (Lima, 2013, p. 32).

Segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), o papel do professor orientador de estágio é criar condições para que se possa praticar e enfrentar problemas reais que exigem reflexão, desse modo, o professor orientador se depara como um facilitador da aprendizagem, estimulando, considerando tentativas e erros, encorajando a reflexão sobre os atos. O desempenho do professor orientador de estágio é importante tanto para o social como para uma postura emancipadora (Franzoi, 2006).

Mizukami (2005, p. 3) esclarece quem é o professor formador de professores:

[...] são todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores.

Esta dissertação tem um olhar mais específico para o professor formador da disciplina de Estágio Supervisionado. O trabalho do professor formador (orientador) de Estágio Curricular Supervisionado envolve muitas atividades, como a necessidade de base teórica, a organização de materiais de ensino, a observação e comunicação dos estagiários nas aulas, experiência com estagiários, diálogo baseado em relatórios e diários, participação das atividades escolares e retorno das atividades de estágio por meio de reunião. Desse modo, os professores orientadores de estágio devem

atuar coletivamente com seus alunos a essa apropriação da realidade, analisando e questionando criticamente (Pimenta; Lima, 2004).

Segundo Rosso *et al.* (2023) há instituições de Ensino Superior em que professores formadores de estágio não mantêm diálogos entre alguns componentes curriculares. Feldkercher (2016), assegura que a orientação do estágio é uma forma de amparar os estagiários a encarar as pequenas dificuldades diárias de sala de aula, da vida na escola, enfim, do ser professor. E no período da pandemia de Covid-19 essas dificuldades podem ter aumentado significativamente.

A princípio, as universidades que já possuíam em seus currículos uma prática que contemplava ações docentes voltadas ao Ensino Digital em seus cursos de licenciatura encontraram novos desafios para sua execução diante do cenário de educação durante a Pandemia de Covid-19, por exemplo, com as disciplinas de Estágio Supervisionado Curricular, quando ocorreram no formato remoto (Novelli *et al.* 2021).

Também é importante salientar que o cenário pandêmico de Covid-19 teve uma influência na construção da identidade do professor, foi possível perceber a mudança dos alunos em relação com a sociedade, indicando reformulações da identidade profissional docente nesse contexto de ERE (Silva; Souza; Castro, 2023).

## 2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS UTILIZADAS NO PERÍODO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

De acordo com Bicudo (2003, p. 36) “as práticas pedagógicas dos professores, imbuída da intencionalidade de fomentar aprendizagens significativas, é o nó que liga a realidade ao conhecimento, pois é por meio delas que o mundo poderá fazer sentido para os estudantes”.

Rodrigues (2003) acredita que as diferentes posturas assumidas pelo professor determinam suas ações pedagógicas na sala de aula, ou seja, cada docente tem suas crenças, valores, princípios e conhecimentos que podem influenciar na reflexão de suas práticas pedagógicas.

Existem problemas nas práticas pedagógicas do professor, sendo algo que não se limita à ausência de fundamentação teórica no desenvolvimento do processo formativo, e que são pautadas nas contradições identificadas nas próprias práticas (Catani, *et al.*, 1997).

Com a agilidade que ocorrem as transformações científicas e tecnológicas no mundo de hoje, são exigidas mudanças em todas as esferas sociais. De acordo com Cardoso e Hora (2013), às mudanças ocorridas, no cenário educacional, vêm implicando a reestruturação do processo de ensino-aprendizagem na sua forma didático-pedagógica. Com a globalização e o constante surgimento de novas tecnologias, as palavras de ordem são conectividade e velocidade, não podemos permanecer olhando para a educação como se ainda estivéssemos no século passado, quando as aulas eram ministradas apenas por memorização e repetição.

É importante lembrar da afirmação feita por Pimenta e Anastasiou (2014) de que os computadores iam transformar as aulas e que os professores iam ser “suportes e ajudantes da aprendizagem” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 39); algum dia de fato isso poderia acontecer, pois a sociedade tecnológica a cada momento modifica o papel dos professores. Posto isso, recursos tecnológicos “têm presença cada vez mais forte na vida cotidiana, pondo à disposição de qualquer um, uma fonte inesgotável de informação” (Martins, 2009, p. 2730).

O período do Ensino Remoto foi marcado pelo uso da *internet*, das tecnologias digitais, e também das modificações nas práticas pedagógicas. “Os docentes, por conta própria, precisaram repensar os conteúdos pertinentes a serem oferecidos neste contexto e não receberam treinamento, instrumentalização ou suporte técnico” (Vio *et al.*, 2020, p. 3).

O uso da *internet* favoreceu a comunicação entre professores, alunos e família, visto que dispõe de textos, imagens, áudios e vídeos disponíveis a qualquer idioma, tempo e lugar. Sendo possível encontrar vários aplicativos para disponibilizar conteúdos; redes sociais, como *Whatsapp*, *Facebook*; e ferramentas digitais, *Google Classroom*, *Google Meet*, *Padlet*, entre outros (Sousa; Coqueiro; Nunes, 2022).

Niz e Tezani (2021, p. 5) afirmam que “o maior desafio recaiu sobre os professores, que precisam adaptar os conteúdos, dinâmicas de sala e avaliações, sem causar danos ao processo de ensino e aprendizagem”, além do que “muitos professores ainda possuem dificuldades na manipulação das ferramentas digitais e de vincular tais ferramentas às práticas pedagógicas virtuais” (Moraes; Souza, 2021, p. 6). Para Martins e Silva (2023, p.191) “os principais entraves foram problemas de conexão com a internet e dificuldade em lidar com as ferramentas virtuais, como as plataformas *Google Meet* e *Classroom* adotadas pela instituição”.

A cultura tecnológica requer mudanças nas práticas pedagógicas no cotidiano escolar, visto que, não basta somente incorporar as tecnologias digitais em sala de aula, é necessário que o docente entenda essa interação com o discente *online* utilizando processos dinâmicos (Kenski, 2013).

O cenário da pandemia trouxe novas e velhas reflexões e preocupações para o campo educacional e na formação de professores, conforme Martins (2020, p. 251), “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”.

Além disso, Candau (2018, p. 17) considera que “o impacto das tecnologias da informação e da comunicação sobre os processos de ensino-aprendizagem obrigam a buscar novas estratégias pedagógicas”. Moran (2015, p. 39), defende que o “professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um”.

Na concepção de Jesus *et al.* (2018) o uso de celulares e *internet* podem causar prejuízos no processo de ensino e aprendizagem, quando utilizados de forma incorreta pelo professor, pois os alunos podem deixar as atividades como última opção, por causa do fascínio e interatividade que essas tecnologias digitais oferecem. Segundo Borba, Silva e Gadanidis (2018) o ensino e aprendizagem quando baseados na utilização de celulares podem assumir diferentes tendências nacionais e internacionais, seja na educação à distância ou semipresencial.

Ao refletir sobre essas consequências nas unidades educacionais, demandou-se formas alternativas de continuidade ao processo de ensino aprendizagem, como o ensino remoto por meio das plataformas digitais. Enfim, as relações humanas foram alteradas em pouco tempo, principalmente no primeiro semestre de 2020, pois novos desafios surgiram no cotidiano. Por outro lado, abriram outras possibilidades de trabalhos pedagógicos, plataformas digitais e inovações metodológicas pouco utilizadas anteriormente (Gonçalves; Avelino, 2020, p. 42).

Durante o Ensino Remoto Emergencial, a sala de aula deixou de ser um espaço físico e se tornou um ambiente virtual para partilha de conhecimentos. O celular que antes era proibido na sala, passou a ser utilizado como ferramenta de transmissão de conhecimentos em todos os níveis de ensino (Limeira; Batista; Bezerra, 2020). Computador, notebook e tablet também foram ferramentas utilizadas nesse período.

Considerando as necessidades do uso das Tecnologias Digitais e da adequação de práticas pedagógicas que aconteceram no Estágio Curricular Supervisionado durante o ERE, os professores formadores tiveram que repensar suas ações formativas.

Assim, no próximo capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos que sustentam essa pesquisa, para que possamos compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores formadores das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de cursos de licenciatura das áreas de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, durante suas vivências no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

## CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, estão descritos os elementos que fazem parte do percurso metodológico da pesquisa: abordagem metodológica, apresentação do contexto e dos participantes do estudo, esclarecimentos e questões éticas, os instrumentos e os procedimentos de coleta dos dados por meio da realização de uma entrevista semiestruturada e a análise dos dados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

### 3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Trata-se de uma investigação do tipo exploratória e descritiva, com uma abordagem qualitativa. Os estudos de caráter exploratório se referem a investigações de pesquisa empírica, cujo objetivo se baseia na formulação de questões ou de um problema, com a finalidade de desenvolver hipóteses, além de aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente, fato ou fenômeno, para modificar ou clarificar conceitos (Lakatos; Marconi, 2010).

Essa pesquisa tem uma abordagem descritiva, pois buscou compreender situações vivenciadas pelos participantes do estudo. Conforme Silva e Menezes (2000, p.21), “a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Já a abordagem qualitativa apresenta diversas qualidades que repassam segurança ao pesquisador, como ressalta Gil (2008, p. 27-28):

As pesquisas qualitativas são significativas e através delas é viável: desenvolver, esclarecer, modificar conceitos e ideias, tendo como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis [...]. Possibilitando ao pesquisador, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores [...].

Diante disso, o próximo tópico apresenta como e com quem ocorreu essa pesquisa.

### 3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, junto aos professores das áreas de Ciências Exatas e Naturais, que ministraram a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado durante o período do Ensino Remoto Emergencial, nos anos de 2020 e 2021.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, está localizada na cidade de Ponta Grossa, foi criada pelo Governo do Estado do Paraná, através da Lei no 6.034, de 6 de novembro de 1969, e Decreto no 18.111, de 28 de janeiro de 1970, e é uma das mais importantes instituições de ensino superior do Paraná (Uepg, 2021). A seguir um breve relato sobre os cursos de licenciatura abordados nesta pesquisa.

O curso de licenciatura em Ciências Biológicas conta com disciplinas dinâmicas, interativas e efetivas que possibilitam análise das ementas e conteúdo das disciplinas específicas da série; desenvolvimento de atividades propostas pelos professores das disciplinas específicas de cada série do curso, voltadas ao ensino de ciências e biologia, Estágio Curricular Supervisionado, Feira de Ciências relacionadas às disciplinas específicas da 3ª série do curso; eventos de extensão; elaboração do projeto de atividade de pesquisa, trabalho de conclusão de disciplina; e preparação da Mostra de Laboratório de Ensino de Ciências e Biologia no decorrer do ano letivo (Uepg, 2021).

O curso de licenciatura em Matemática oferece aos discentes conhecimentos sólidos em matemática, e disciplinas específicas como: Geometria, Álgebra, Cálculo Diferencial e Integral, Docência em Matemática, Estágio Curricular Supervisionado, etc. Durante a realização do curso, o estudante tem a oportunidade de participar de projetos de iniciação científica e programas de iniciação à docência e de extensão (Uepg, 2021).

O curso de licenciatura em Química é muito dinâmico, algumas disciplinas são realizadas nos laboratórios, onde os acadêmicos podem aprender por meio da experimentação. O licenciando tem a oportunidade de realizar pesquisa nas áreas de Ensino de Química, Educação, Divulgação Científica, ou qualquer subárea da Química, também podem vivenciar à docência escolar durante toda a graduação, a partir de diferentes projetos oferecidos pela UEPG. E participar de inúmeros projetos de pesquisa e ou extensão, como bolsistas aplicando os conhecimentos aprendidos durante o curso, além do estágio obrigatório em docência (Uepg, 2021).

E o curso de licenciatura em Física proporciona: uma formação sólida nos fundamentos da Física permitindo os licenciandos julgar e abordar criticamente os problemas propostos; dar formação em disciplinas específicas de educação, História da Física e relacionadas ao desenvolvimento de experimentos em Física; desenvolver no aluno a iniciativa e independência quanto às novas metodologias de investigação e abordagem de fenômenos físicos; formar o estudante por meio da orientação e

participação em estágios supervisionados em escolas e projetos de ensino (Uepg, 2021). Todos esses cursos têm duração de 4 anos.

O número total de professores participantes dessa pesquisa são sete: dois professores do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, dois de Matemática, dois de Química e apenas uma de Física, a única professora responsável por essa disciplina no período remoto. Mais detalhes sobre os participantes serão apresentados nos resultados desta pesquisa.

### 3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS

O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, a qual, para Manzini (1990/1991, p. 154) “está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Para o autor, nesse tipo de entrevista podem surgir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (Manzini, 2004). Durante a entrevista foram feitas as seguintes perguntas:

- Conte um pouco sobre a sua formação e trajetória profissional?
- Teve formação para ser professor formador?
- Teve formação para trabalhar com estágio? Quanto tempo trabalhou com estágio?
- Como foram suas orientações e aulas de estágio durante o ensino remoto?
- Quais práticas pedagógicas e estratégias pedagógicas utilizou nas aulas remotas?
- Quais foram as tecnologias digitais e os recursos tecnológicos que você utilizou durante suas aulas remotas?
- Quais foram os desafios e aprendizagens vivenciados no período do ensino remoto?
- Familiaridade com as tecnologias?
- Quais práticas e recursos tecnológicos utilizados no ensino remoto, você utiliza em suas aulas presenciais?

As entrevistas com os participantes da pesquisa foram realizadas de modo presencial ou remoto em dias diferentes durante o período de três meses, o quadro 7 descreve tipo, data, tempo e quantidades de páginas das transcrições das entrevistas.

Quadro 7 – Tipo e duração das entrevistas com os participantes da pesquisa

Professores	Tipo de entrevistas	Data das entrevistas	Tempo das entrevistas	Quantidade de páginas das transcrições das entrevistas
P1	Remota (via <i>Google Meet</i> )	29 de março de 2023	26 minutos	seis páginas
P2	Presencial	27 de abril de 2023	45 minutos	10 páginas
P3	Presencial	4 de maio de 2023	44 minutos	oito páginas
P4	Remota (via <i>Google Meet</i> )	11 de maio de 2023	50 minutos	12 páginas
P5	Remota (via <i>Google Meet</i> )	3 de maio de 2023	23 minutos	quatro páginas
P6	Remota (via <i>Google Meet</i> )	3 de maio de 2023	42 minutos	oito páginas
P7	Remota (via <i>Google Meet</i> )	19 de maio de 2023	32 minutos	seis páginas

Fonte: as próprias autoras (2023).

Todas as entrevistas foram realizadas no dia, local e horário escolhidos pelos participantes da pesquisa. As sete entrevistas foram transcritas em espaçamento simples, fonte Arial e tamanho 12 após a cada entrevista e analisadas com o auxílio do *software* ATLAS.ti 23, os participantes da pesquisa foram nomeados de P1: professor de Química, P2: professora de Ciências Biológicas, P3: professora de Matemática, P4: professora de Física, P5: professor de Química, P6: professora de Ciências Biológicas e P7: professor de Matemática.

### 3.4 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

O estudo desenvolvido com os professores participantes da pesquisa levou em consideração os pressupostos éticos e legais da pesquisa científica. Prodanov (2013) enfatiza que a conduta ética da pesquisa científica deve estar embasada na sistematização do conhecimento, por meio da análise, reconhecimento, explicação, averiguação empírica, com o intuito de gerar resultados propícios à reprodução, estes executados de forma devida, alicerçado na moral.

Portanto, a presente pesquisa foi desenvolvida de acordo com a Resolução no 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, a qual trata das questões éticas que envolvem pesquisas com seres humanos, isso porque este tipo de pesquisa apresenta riscos potenciais de danos imediatos ou tardios, comprometendo o indivíduo ou a coletividade (Brasil, 2016). Primeiramente aos professores participantes lhes foi assegurado o anonimato, a participação voluntária e a desistência a qualquer momento do estudo por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice A), o qual contém informações sobre a pesquisa.

Respeitando os parâmetros éticos da pesquisa, submetemos nosso projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Ponta Grossa em agosto de 2022, sendo aprovado em outubro de 2022. Número do Parecer Consubstanciado do CEP – 2.280.367 da Plataforma Brasil (ANEXO A).

### 3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados foi utilizado a Análise de Conteúdo de Bardin (2011, p. 48) que é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

O *software* ATLAS ti. 23 também foi utilizado para analisar as entrevistas, e examinar trechos de texto das categorias. A análise de conteúdo e as análises possíveis no *software* ATLAS ti. 23 foram usados no apoio do tratamento de dados e da categorização. Esse *software* é uma ferramenta que auxilia na organização, gerenciamento e agrupamento do material a ser analisado de maneira sistemática e também criativa (Pocrifka, 2012, p. 160).

No *software* ATLAS ti 23 foi criada uma Unidade Hermenêutica em que foram inseridos os documentos analisados, a transcrição das entrevistas feitas com os professores formadores. A Unidade Hermenêutica reúne todas as informações de documentos, categorias, comentários e resultados de análises, tornando possível a geração de relatórios analíticos.

Para a análise dos dados foram utilizadas as três etapas de Análise de Conteúdo de Bardin (2011): (i) pré-análise, esta etapa conta com a organização do *corpus* da pesquisa a ser investigado; (ii) exploração do material, que é o processo de

codificação, categorização e descrição analítica; e (iii) tratamento das informações a partir das interpretações.

De acordo com Bardin (2011) a pré-análise se inicia com uma leitura flutuante, considerada a primeira atividade que estabelece contato com os documentos para conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações. Nesta etapa também acontece a escolha de documentos com base nos objetivos traçados, diante disso, as gravações de áudios das entrevistas foram transcritas em texto. Depois de escolher os documentos (entrevistas transcritas em texto) foi definido o *corpus* que em seguida passou por regras e seleções. Para este estudo foram selecionadas as sete entrevistas realizadas com professores de disciplinas de estágio dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas (2), Física (1), Matemática (2) e Química (2) da UEPG. Assim foi feita a delimitação do material a analisar.

A regra da exaustividade é a primeira regra logo após a construção do *corpus*, sendo este um conjunto de documentos submetidos ao processo analítico, essa regra deve-se esgotar a totalidade da comunicação, do acervo, da coleção.

A segunda regra é a representatividade, essa amostra deve ser representativa do universo inicial, assim os dados obtidos serão generalizados.

A terceira regra é a homogeneidade, os documentos devem ser homogêneos e obedecerem a critérios de escolha não apresentando singularidade que fogem desses critérios.

A quarta regra é a pertinência, nessa, os documentos precisam ser adequados enquanto fonte de informação referente ao objetivo. Nessa regra todas as entrevistas seguiram um roteiro prévio, que foi elaborado com perguntas relacionadas com os objetivos desta pesquisa.

E a quinta regra é a exclusividade, nessa o elemento não pode ser classificado em mais de uma categoria (Bardin, 2011).

- A formulação das hipóteses e dos objetivos: são suposições provisórias de objetivos recorrendo aos procedimentos de análise.
- A referência dos índices e a elaboração dos indicadores: um índice pode ser a menção de um tema de um assunto numa mensagem.
- A preparação do material: é a preparação formal de um material, por exemplo a transcrição de uma entrevista a ser analisada (Bardin, 2011).

Figura 5 - Pré-análise.



Fonte: as próprias autoras (2023).

Após os procedimentos de pré-análise foi realizada a exploração do material, assim como a categorização, criação das unidades de registro e de contexto.

Considerada uma fase longa e cansativa por ser o momento que decisões são tomadas, consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função das regras formuladas, assim, os dados são organizados e agregados em unidades (Bardin, 2011).

- Unidades de registro: é a unidade de significação codificada que corresponde a unidade de base, visa a categorização e a frequência da contagem. Pode ser de natureza e dimensões muito variáveis. Geralmente compreende: tema, palavra, objeto, personagem, acontecimento ou frase.
- Unidades de contexto: é a unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, pode ser a frase para a palavra (BARDIN, 2011).

A categorização é uma operação onde os dados brutos são organizados e agregados quando se tem características em comuns. São rubricas que agrupam as unidades de registro, também é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e reagrupamento. Os critérios de categorização podem ser semânticos (que são os temas), sintáticos (os verbos e adjetivos), léxico (classificação das palavras a partir do seu sentido), e expressivo (por exemplo, categorias que classificam perturbações de linguagem) (Bardin, 2011).

No ATLAS ti. 23 foi criada uma unidade hermenêutica, para inserir os documentos (transcrições das entrevistas) com a codificação por professor entrevistado (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7). Após isso foram criadas as categorias e foram selecionados os trechos dos documentos, resultando as unidades de registro, em cada categoria correspondente.

Essas categorias foram criadas de acordo com os objetivos desta pesquisa; categorias relacionadas a prática pedagógica, estratégias, aprendizagens e dificuldades.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nessa seção apresentamos a formação, trajetória e experiência profissional dos professores formadores da disciplina de Estágio dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

### 4.1 FORMAÇÃO ACADÊMICA E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES FORMADORES

No quadro 8 apresentamos algumas características da formação desses participantes.

Quadro 8 - Características de formação dos professores formadores de Estágio

Professores	Gênero	Formação Acadêmica graduação/instituição	Pós-graduação (mestrado)	Pós-graduação (doutorado)	Tempo de exercício na disciplina de Estágio
P1	M	Licenciatura em Química Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Mestrado em Química (UFPR)	Doutorando em Educação em Ciências e em Matemática (UFPR)	2 anos
P2	F	Licenciatura em Ciências Biológicas (UEPG)	Mestrado em Educação (UEPG)	Doutorado em Educação (UEPG)	6 anos
P3	F	Licenciatura em Matemática Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)	Mestrado em Modelagem Matemática (UNIJUÍ)	Doutorado em Educação (UNIJUÍ)	19 anos
P4	F	Licenciatura em Física (UEPG)	Mestrado em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	12 anos
P5	M	Licenciatura e Bacharelado em Química Universidade Federal de São Carlos	Mestrado em Ciências (Química Analítica) Universidade	Doutorado em Engenharia Hidráulica e Saneamento (USP)	16 anos

		(UFScar)	de São Paulo (USP)		
P6	F	Licenciatura em Ciências Biológicas Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)	Mestrado em Educação (UEPG)	Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática Universidade Estadual de Londrina (UEL)	12 anos
P7	M	Licenciado em Ciências com habilitação em Matemática (UEPG)	Mestrado em Educação (UEPG)	Não possui	35 anos

Fonte: as próprias autoras (2023).

Com exceção do P7, os demais professores formadores têm doutorado em sua formação. Os P1, P2, P3 e P7 têm todas as formações citadas (graduação e pós-graduação) cursadas nas mesmas instituições. Enquanto os P4, P5 e P6 tiveram suas formações em diferentes instituições, em geral essas formações foram obtidas em universidades das regiões Sul e Sudeste do Brasil.

Esses professores formadores ainda trabalham com a disciplina de Estágio, exceto os dois professores do curso de licenciatura em Química, o P1 trabalhou com essa disciplina apenas nos anos de 2019 a 2021 como professor temporário e o P5 estava desde 2006 com a disciplina e em 2023 foi cursar pós-doutorado na Europa. A P2 está com essa disciplina desde 2017 no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, a P3 desde 2004 no curso de licenciatura em Matemática, a P4 desde 2011 no curso de licenciatura em Física, a P6 desde 2011 no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, e o P7 que é do curso de licenciatura em Matemática disse que está ministrando a disciplina de Estágio desde 1988.

Sobre os processos formativos de um professor:

os processos de formação de um professor não estão temporalmente relacionados à intenção de ser professor – a escolha profissional pela docência –, mas podem estar sinalizados nas nossas experiências primeiras, nos processos de escolarização, quando estamos na situação de aprendizes. Já nestas experiências, construímos uma concepção de docência, de bom professor ou de uma experiência negativa da docência (Cunha; Isaia, 2006, p. 352).

As categorias emergiram da análise feita por meio do *software* ATLAS.ti 23 e no quadro 9 apresentamo-las com sua respectiva frequência. Segundo Bardin (2011)

os resultados alcançados cogitam inferências e interpretações a partir dos objetivos traçados da pesquisa ou permitem evidências inesperadas.

Quadro 9 - Categorias analíticas emergentes usadas no *software* ATLAS.ti 23

CONJUNTO DE CATEGORIAS	CATEGORIAS A <i>POSTERIORI</i>	Frequência partir do ATLAS.ti 23
4.1 Formação acadêmica dos professores formadores	4.1.1 Formação acadêmica	27
	4.1.2 Formação para ser professor formador	10
	4.1.3 Formação para atuar na disciplina de Estágio Supervisionado	10
	4.1.4 Formação ou capacitação para ensinar no Ensino Remoto Emergencial	14
	4.1.5 Conhecimento ou domínio das tecnologias digitais antes do período remoto	13
4.2 Desenvolvimento das aulas	4.2.1 Orientações e aulas na disciplina de Estágio durante o Ensino Remoto Emergencial	29
	4.2.2 Tecnologias digitais e os recursos tecnológicos utilizados durante as aulas remotas	23
	4.2.3 Estratégias utilizadas	34
	4.2.4 Práticas pedagógicas desenvolvidas	19
	4.2.5 Dificuldades percebidas	17
	4.2.6 Desafios enfrentados	30
	4.2.7 Aprendizagens	13
	4.2.8 Estratégias e ferramentas que impactaram as práticas pedagógicas dos professores formadores de estágio	12

Fonte: as próprias autoras (2023).

Para a análise sobre as formações mencionadas pelos participantes da pesquisa foram adotadas as categorias *a posteriori* usadas no *software* ATLAS.ti 23. Essas formações estão relacionadas aos cursos de graduação e pós-graduação, assim como, momentos ou experiências de formação para ser professor formador, para atuar na disciplina de estágio, para trabalhar durante o período do Ensino Remoto e o tipo de conhecimento sobre tecnologias digitais antes desse período. Desse modo, foi feito um agrupamento progressivo dessas categorias *a posteriori*, assim como a

frequência de respostas dos professores, resultando nas categorias emergentes e suas unidades de registro apresentadas no quadro 9.

#### 4.2 CONJUNTO DE CATEGORIAS: 1 - FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES FORMADORES

Esse conjunto de categorias identificam os tipos de formações que os entrevistados possuem. No quadro 10, encontram-se o conjunto de categorias, as categorias, as unidades de registro e a frequência que as compõem:

Quadro 10 - Categorias e unidades de registro para identificar as formações dos professores da disciplina de estágio supervisionado

Conjunto de Categorias	Categorias emergentes	Unidades de registro que a sustentam	Professores	Frequência
1- Formação acadêmica dos professores formadores	Formação acadêmica	Graduação	P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7	7
		Mestrado	P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7	7
		Doutorado	P1, P2, P3, P4, P5 e P6	6
	Formação para ser professor formador	Em disciplinas pedagógicas do curso de graduação	P5 e P7	2
		No mestrado e doutorado	P2, P3, P4 e P6	4
		Ao ministrar uma disciplina no trabalho	P3	1
	Formação para atuar na disciplina de Estágio Supervisionado	Na graduação	P3 e P7	2
		No mestrado	P1	1
		No mestrado e no doutorado	P2 e P4	2
		Atuando como professor	P5 e P6	2
	Formação ou capacitação para ensinar no ERE	Experiências e habilidades com ferramentas tecnológicas	P1 e P7	2
		Formação sobre aplicativos para usar nas aulas remotas	P2, P3 e P6	3
		Curso sobre mediação do ensino híbrido	P4	1

		Formação a partir das discussões em relação às experiências de professores	P5	1
	Conhecimento ou domínio das tecnologias digitais antes do período remoto	Já tinha conhecimento sobre tecnologias digitais	P1, P4 e P7	3
		Pouco conhecimento sobre tecnologias digitais	P2, P3, P5 e P6	4

Fonte: as próprias autoras (2023).

As formações dos professores participantes desta pesquisa são integradas por licenciaturas e cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Segundo Saviani (2003, p. 144) a preparação para o ensino superior, é composta de um “nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da perspectiva didática-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino”.

Os professores participantes consideram que obtiveram formação para ser professor formador, exceto o P1:

*“não, agora que eu estou tendo essa formação” (P1).*

*“tive formação tanto no mestrado quanto no doutorado, tive na graduação as disciplinas pedagógicas” (P2).*

*“então claro o doutorado também, mas ele daí já é mais para pesquisa” (P3).*

*“no meu mestrado, a linha de pesquisa, no mestrado é em formação inicial de professores e no doutorado também” (P4).*

*“Eu tive, eu fiz licenciatura, também fui fazer cursos voltados ao ensino de ciências, no ensino de educação ambiental e formação de professores” (P5).*

*“eu acho que específico assim eu tive uma disciplina no mestrado e depois eu tive uma disciplina no doutorado, no doutorado relacionado aos saberes docentes” (P6).*

*“Sim a minha licenciatura” (P7).*

Ou seja, os participantes consideram que a formação para ser professor formador pode ser obtida nos cursos de formação de professores e nos programas de pós-graduação. Porém, segundo Freire (2015, p. 26) “a profissão de formador de professores, requer o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades específicos que nem sempre são construídos no contexto de formação inicial ou na pós-graduação”.

E para atuar na disciplina de estágio supervisionado quando cursaram licenciatura, mestrado, doutorado, ou até mesmo trabalhando com a disciplina de estágio.

*“no meu mestrado eu tive a disciplina de prática de docência, então não tive essa formação. Essa formação eu tô tendo agora. Eu tive que tentar aprender sozinho” (P1).*

*“tive formação tanto no mestrado quanto no doutorado, tive na graduação as disciplinas pedagógicas. Tive no mestrado e no doutorado a disciplina de estágio de docência” (P2).*

*“na minha licenciatura eu fiz duas disciplinas de estágio, mas a gente não teve esse acompanhamento como a gente como eu faço tanto como eu fiz na Unicentro e como eu faço aqui não. No doutorado também, mas ele daí já é mais para pesquisa” (P3).*

*“no mestrado e no doutorado, tanto a dissertação quanto a minha tese, elas são na disciplina de estágio” (P4).*

*“não necessariamente, a formação de estágio. Na verdade, minha formação foi atuando porque eu fui professor de estágio. Na universidade da minha formação inicial eu tive estágio. Foi um estágio bem diferente daquilo que eu pratico hoje, mas eu tive uma formação assim bem mais simples, da que eu pratico hoje” (P5).*

*“Não, na atuação do estágio não tive formação. Foram leituras assim que eu mesma procurei no momento em que eu comecei a trabalhar com a disciplina de estágio nessa universidade particular, antes de eu fazer o doutorado” (P6).*

*“Na graduação eu fiz o estágio, naquele tempo chamava-se prática do ensino de matemática e depois estágio curricular supervisionado de matemática, então isso me habilitou ser professor” (P7).*

É notório que não há um curso específico para lecionar esta disciplina, é comum receber formação para trabalhar com a disciplina a partir de disciplinas pedagógicas de cursos referente a formação de professores.

Esses professores buscaram por alguma formação ou capacitação para ensinar durante o período do ERE, os que já tinham experiências e habilidades com algumas ferramentas tecnológicas buscaram mais apoio em alguns cursos e também ajudaram outros professores que tinham muitas dificuldades em como usar essas ferramentas. As P2 e P6 foram contempladas com formação sobre aplicativos para usar nas aulas remotas oferecidas pela UEPG por meio do Programa DES - Docência no Ensino Superior.

Também buscaram capacitação sobre o *Google Classroom*, como subir um vídeo, *Youtube* e *lives* e curso sobre mediação do ensino híbrido. Outros professores foram adquirindo essa formação a partir do que ia surgindo de discussões em relação

às experiências que algumas universidades e outros locais estavam vivenciando. E, também, teve participante que relatou que no início não sabia mexer no *Google Meet*, mas buscou formações para aprender.

*“na verdade, nós aprendemos juntos. Nós nos ajudamos para oferecer formação das Ferramentas como usar um meet, como usar o Classroom, como usar enfim então essas mudanças, assim eu ajudei o pessoal a entender como é que usava ferramentas porque a grande dificuldade para a maioria das pessoas não só na universidade mas na escola também foi como usar as ferramentas” (P1).*

*“tem um programa aqui na Universidade, o programa DES (docência no ensino superior) e eles ofertaram na época um dia de formação sobre aplicativos pra gente usar, mas tudo muito pontual, a gente foi aprendendo conforme foi utilizando” (P2).*

*“subir um vídeo no Youtube, fazer lives” (P3).*

*“Eu cheguei a fazer no estado mesmo, um curso sobre mediação do ensino híbrido onde a gente trabalhava com propostas e possibilidades para o professor, como eu sou professora da rede” (P4).*

*“eu busquei alguma formação a partir do que iam surgindo de discussões em relação às experiências que algumas Universidades e outros locais estavam vivenciando, mas era muito incipiente. Porque isso também ia acontecendo na prática, as pessoas desenvolvendo experiências e iam divulgando, então a partir de lives, de eventos online, a partir de palestras que eram dadas” (P5).*

*“bastante até. No começo eu tava super perdida, não sabia nem mexer com o meet. Não tinha familiaridade com essas plataformas. E entender, então lembro assim assisti vídeos de universidades assim porque daí também virou um bum dessas informações no próprio youtube que falava sobre o ensino emergencial no início, o que era uma aula síncrona e assíncrona, que não era um ensino remoto, então assim tudo isso naquele momento era tudo uma novidade” (P6).*

*“eu sabia como é que as coisas aconteciam mas busquei apoio sim, eu fiz acho que uns três ou quatro cursos pra ver se tinha uma outra forma” (P7).*

O cenário do ERE exigiu do professor um investimento profissional como uma formação continuada ou uma capacitação para o desenvolvimento de novos saberes, conhecimentos e competências para mediar as demandas da educação (Cruz; Coelho; Ferreira, 2021). De acordo com Ribeiro Júnior *et al.*, (2020) se faz necessário a reflexão sobre a formação continuada destacando, principalmente, as necessidades formativas em novas tecnologias, de forma a possibilitar que os professores atualizem e construam novos conhecimentos nessa área.

Quanto aos conhecimentos ou domínio sobre tecnologias digitais dos professores formadores antes do período remoto, variam entre o básico, intermediário e avançado. Dentre os professores que já tinham conhecimento sobre algumas

tecnologias digitais, estes relatam que possuíam tais conhecimentos devido ao fato de trabalharem criando simulados para internet, com EaD, por lecionar no curso de computação ou por ter tido alguma formação em recursos tecnológicos antes do ERE.

E os professores que tinham pouco conhecimento sobre essas tecnologias, conheciam o básico como o *e-mail*, *WhatsApp*, *slides no powerpoint* e desconheciam o *Google Meet* e o *Classroom*, alguns nunca tinham feito *live* pelo *Youtube*. Entre esses professores houve uma resistência em usar tecnologias digitais e uma confissão de que os acadêmicos são melhores com tecnologias.

*“trabalhei com informática, eu trabalhava criando simuladores para internet, aí eu fazia a roteirização e alguém fazia a programação, então assim eu dominava bastante, conhecia bastante de do uso das tecnologias” (P1).*

*“zero conhecimento eu nunca tinha utilizado o YouTube, eu nunca tinha utilizado o Google Meet e nunca tinha feito uma Live pelo YouTube, nunca nem sabia que existia Google Classroom, então o que eu conhecia de tecnologias que utilizava o e-mail, o WhatsApp. não tinha contato com outras tecnologias aprendi no ensino remoto e algumas delas eu acho que foram muito positivas, levo até hoje como saber do Classroom, o YouTube mesmo acho bem interessante até hoje é bastante utilizado das lives acho que é muito positivo nesse sentido Google Meet, mas não tinha conhecimento quando comecei a usar” (P2).*

*“eu acho que eu nunca tô ponta isso é fato, mas acho que assim nesse sentido os alunos são sempre muito melhores, porque um eu não sou alguém que nasceu, eu não sou uma nativa eu peguei a transição, então eu nunca vou nunca vou estar no mesmo nível dos meus alunos, eles sempre vão saber mais, saber fazer melhor, eles vão saber coisas que eu não sei” (P3).*

*“bem tranquilo, por conta da computação, eu só ia às vezes conhecendo coisas novas que acabavam chegando. Assim aí conhece esse aplicativo, é novo então vamos mexer, vamos fuçar, mas pra mim sempre muito tranquilo” (P4).*

*“Nunca tinha trabalhado com meet, com teams, com celular. Lembro que conhecia algumas plataformas para participar de bancas de pós-graduação no núcleo de educação a distância” (P5).*

*“o que eu tinha de conhecimento era aquela coisa básica, eu sabia mexer no e-mail, no whatsapp, sabia fazer slides do powerpoint, essas coisas assim eu sabia. Agora o que eu não tinha conhecimento também, já comentei é do Classroom apesar de já ter ouvido falar, eu sabia que tinha outros professores que usavam e gostavam, eu tinha uma resistência na verdade de usar essa tecnologia. E depois acabei me apropriando dela” (P6).*

*“eu sempre gostei da tecnologia, então até na hora que eu tava me apresentando o último curso que eu fiz foi uma especialização em recursos tecnológicos pro ensino de matemática e sendo tecnológico ele pode ser aplicado no ensino remoto tranquilamente, então eu tive essa facilidade mas eu sou muito cismado com as metodologias ativas, eu vejo que elas podem ser implementadas no ensino regular no ensino remoto com bom desempenho, mas tem que haver um compromisso muito sério da parte do aluno” (P7).*

Isso reforça a afirmação de Santos (2021), pois o desenvolvimento de habilidades que perpassam pela tecnologia está centrado nos chamados nativos digitais, que são aquelas pessoas que têm um maior contato com as TDIC, já que essas estão no seu cotidiano, seja na vida social ou educacional.

Essas categorias apresentaram algumas formações dos professores formadores participantes dessa pesquisa e o conhecimento deles sobre tecnologias antes e durante o ERE.

#### 4.3 CONJUNTO DE CATEGORIAS: 2- DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Nesse outro conjunto de categorias identificamos aspectos relacionados ao desenvolvimento de aulas. No quadro 11 estão presentes categorias e unidades de registros relacionadas ao desenvolvimento das aulas da disciplina de Estágio Supervisionado durante o ERE, assim como a frequência de respostas dos professores.

Quadro 11 - Categorias e unidades de registro sobre o desenvolvimento das aulas da disciplina de estágio supervisionado durante o ERE

Conjunto de Categorias	Categorias emergentes	Unidades de registro que a sustentam	Professores	Frequência
2- Desenvolvimento das aulas	Orientações e aulas na disciplina de Estágio durante o ERE	Aulas síncronas e assíncronas	P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7	7
	Tecnologias digitais e os recursos tecnológicos utilizados durante as aulas remotas	Google Classroom, Meet, Whatsapp, celular e computador	P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7	7
	Estratégias e práticas pedagógicas	Canal no Youtube	P2 e P6	2
		Rodas de conversas	P2 e P6	2
		Criação de desafios	P1 e P5	2
		Aulas mais curtas	P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7	7
		Utilização de vídeos	P4, P5, P6 e P7	4
		Produção de materiais	P2 e P6	2

		Aula dialogada	P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7	7
		Sala de aula invertida	P1 e P4	2
		Trabalhos em grupos	P3 e P7	2
	Estratégia, ferramentas e situações que impactaram as práticas pedagógicas dos professores formadores de estágio	Não mudou sua prática	P3 e P4	2
		Falta de compromisso dos alunos	P1 e P7	2
		Google Meet e Classroom	P2, P5 e P6	3

Fonte: as próprias autoras (2023).

#### 4.2.1 As orientações e aulas na disciplina de Estágio durante o ERE

Dentre as ações do estágio das licenciaturas na UEPG existem as aulas teórico-práticas e as atividades na escola campo de estágio. As aulas teórico-práticas, comumente ministradas na universidade, foram substituídas por aulas síncronas e assíncronas durante o ERE. Em geral, as turmas da disciplina de estágio variaram entre sete a vinte e dois licenciandos. Os professores participantes deste estudo trabalharam com aulas síncronas e assíncronas durante o ERE.

Segundo Santos Júnior e Monteiro (2020) o *Google Classroom* e o *Zoom* possibilitam a interação docente e discente de forma síncrona ou assíncrona, tornando o processo de aprendizagem compreensível como o ensino presencial. No caso da UEPG foi optado e disponibilizado o pacote do *Google* para uso pelos professores.

Já as atividades que antes do ERE eram realizadas presencialmente nas escolas, passaram a ser realizadas em aulas de forma *online* com os estudantes da educação básica. Assim, os professores acompanharam os acadêmicos estagiários nas aulas *online* da rede pública, encorajaram os acadêmicos a construir a identidade do professor, fizeram rodas de conversas para reflexão do estágio. Para isso, utilizaram o *Google Classroom*, *Google Meet* e *WhatsApp* como meio de interação. Segundo esses professores, os acadêmicos não participaram ativamente das aulas de Estágio durante o ERE, quando participavam, apenas alguns ligavam a câmera e respondiam pelo microfone ou *chat*.

*“todas as orientações foram online” (P1).*

*“orientações individuais eles interagem [...] no remoto eu fazia isso pelo meet, então falava no final da aula quem quer conversar e marcava horários” (P2).*

*“foi um desafio para mim, porque eu não tinha nenhuma experiência ainda, nem educação à distância e nem trabalhar com estágio via orientação a distância” (P4).*

*“foram remotas, e a gente planejou ações com os alunos, para que eles pudessem participar juntamente com os professores nas escolas” (P5).*

*“a primeira orientação foi que os alunos assistissem e relatassem, então eles assistiam a algumas aulas da tv Paraná e depois nós nos reunimos de forma síncrona para fazer algumas discussões dessas aulas, assim de tempo de conteúdo, de slides, de como as aulas eram organizadas na tv Paraná, o tempo do exercício, o tempo do aluno terminar o exercício” (P6).*

Os professores participantes utilizaram *Google Classroom*, *Google Meet*, *WhatsApp*, celular e computador como tecnologias digitais e recursos tecnológicos durante suas aulas remotas. Além desses, foram utilizados o *Zoom*, o software *Geogebra*, régua e compasso, sites e *web Quest*. É importante ressaltar que nesse período, o aplicativo de mensagens *WhatsApp* se mostrou como uma das ferramentas digitais não-educacionais mais usadas entre professores e alunos (Guerra *et al.*, 2021).

Para Fernandes (2021, p. 6), esses recursos “[...] tiveram destaque junto às tecnologias da informação e comunicação no trabalho docente, impactando positivamente os processos de ensino e de aprendizagem ao aproximar os alunos de ferramentas tecnológicas”.

Os docentes “precisaram passar por uma reformulação constante, com pequenos espaços de formação, para incluir nas aulas o uso de plataformas digitais, como *Youtube*, *Google Meet*, *Google Classroom*, entre outros” (Silva; Sousa; Castro, 2023, p. 8). Passaram por rápidas adaptações, modificaram sua casa para o novo ambiente de trabalho, adquiriram novos equipamentos, compreenderam o uso das plataformas digitais, com acesso à internet de qualidade e apresentaram metodologias condizentes com a nova realidade (Souza *et al.*, 2021).

Os professores formadores participantes desta pesquisa utilizaram como estratégias e práticas pedagógicas aulas mais curtas, dialogadas, com uso de vídeos, canal no *Youtube*, sala de aula invertida, trabalhos em grupos e produção de materiais (mapa conceitual, vídeo, folder e vídeo criado na rede social *tik tok*®). Nessa situação foi comum recorrer a este tipo de planejamento.

O planejamento para uma aula presencial não se assemelha ao planejamento para o ensino remoto. Embora exista um arsenal de ferramentas e interfaces

digitais, os professores pouco os dominam e sentem dificuldade em utilizá-los nas suas aulas. E, quando fazem uso, nada garante que efetivem condições reais de aprendizagem (Ferraz; Ferreira (2021, p. 8).

Segundo todos os professores entrevistados foi necessário fazer aulas mais curtas para não sobrecarregar os discentes por se tratar de aulas dialogadas e também ao tempo de tela e capacidade de atenção e concentração dos estudantes. Esse modelo de aulas se aproxima do modelo tradicional, centrado no professor como detentor do conhecimento a ser transmitido ao estudante. Ou seja, os professores continuaram fazendo aulas expositivas, tanto nas aulas assíncronas como nas síncronas, e só mudou o ambiente que antes era presencial passando a ser não presencial.

Segundo Martins e Silva (2023) as atividades desenvolvidas durante o ERE foram inovadoras e significativas, pois foram vivenciadas novas formas de aprendizagens, explorando as diversas tecnologias, utilizando a criatividade, esses fatores tornaram o processo mais prazeroso.

Alguns autores revelam que houve uma inovação nas aulas dos professores durante o ERE. Porém o modelo de aulas vivenciadas pelos participantes dessa pesquisa foi no sentido contrário, em alguns casos aconteceu uma adaptação do modelo de aulas presenciais para o remoto, mas a utilização de plataformas e tecnologias se tornou uma característica em comum com o que dizem Martins e Silva (2023).

Em relação às estratégias e ferramentas que impactaram as práticas pedagógicas dos professores participantes, alguns professores confirmaram que foram o *Google Meet* e o *Classroom*, pois facilitaram a organização de materiais e reuniões. Uns disseram que não mudaram nada em sua prática, pois já utilizavam tecnologias digitais em suas aulas e outros relataram ainda que uma situação que impactou sua prática foi a falta de compromisso por parte dos alunos. É importante levar em consideração alguns aspectos quanto a idade, o gênero, o tempo de atuação profissional e a condição de trabalho (professores efetivos e professores temporários), pois pode ser que o tempo de atuação e as condições de trabalho na disciplina de estágio tenha causado algum impacto nas práticas pedagógicas empregadas durante o ensino remoto.

#### 4.4 CONJUNTO DE CATEGORIAS: 3 - PERSPECTIVAS A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Quadro 12 - Categorias e unidades de registro sobre as perspectivas a partir do estágio supervisionado durante o ERE

Conjunto de categorias	Categorias emergentes	Unidades de registro que a sustentam	Professores	Frequência
3 - Perspectivas a partir do Estágio Curricular Supervisionado no ERE	Desafios	Cansaço físico	P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7	7
		Falta de interação	P3, P4 e P7	3
	Aprendizagens	Usar algumas tecnologias	P2, P5 e P6	3
		Dimensão humana	P3 e P4	2
		Ter mais paciência	P5 e P7	2

Fonte: as próprias autoras (2023).

A chegada abrupta do ERE trouxe desafios e aprendizagens para a educação e principalmente para a docência. Do mesmo jeito que os professores da educação básica, os professores do ensino superior também passaram por muitos desafios durante o ERE, principalmente os professores das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciaturas, houve muita preocupação no modo de contribuir com a formação de futuros professores em um tempo rodeado de incertezas, além de aumentar sua carga horária de trabalho passando muitas horas em frente a tela do computador, planejando e realizando as aulas e atendendo os alunos a qualquer hora do dia. Mas, também aconteceram muitas reflexões por parte dos professores formadores e consequentemente diversas aprendizagens.

Muitas vezes, os estudantes não interagiram na aula. De acordo com Garcia *et al.* (2020, p.13) “o interesse do aluno é um aspecto desafiador para o ensino remoto, pois significa tornar a ambiência da apresentação das aulas tão ou mais atrativa do que aquilo que o aluno encontra disponível na rede de comunicação aberta”.

*“você não podia fazer algo muito cansativo, porque você não tinha essa interação e assim a coordenação sempre falando de que os alunos estavam passando por muitas coisas, então não dava para gente querer fazer o que a gente fazia no presencial querer fazer no remoto, porque não dava certo, as pessoas não, acho que todo mundo em algum momento sentiu o peso daquilo lá, tudo de ter pessoas queridas morrendo ou de perder o emprego” (P3).*

*“A gente não tinha mais aquela interação dentro da sala e algumas perguntas são direcionadas para isso” (P4).*

Silva, Souza e Castro (2023) apontam que no cenário das aulas remotas foi comum a frequência de câmeras e microfones desligados por parte dos alunos, devido a falha na conexão, a timidez ao ligar a câmera, a carência de equipamentos de qualidade ou a falta de estímulo para participar das aulas. Ou, ainda, devido à falta de espaços apropriados para isso.

Os professores participantes afirmaram ter aprendido a ter mais paciência devido à situação (empatia com os alunos), a buscar recursos e utilizar algumas tecnologias digitais e a refletir sobre a importância da dimensão humana na formação docente, além de se adaptar a situações inimagináveis.

*“talvez uma questão mais de paciência, eu acho que a gente entender todo o contexto que tava acontecendo, também dentro da perspectiva de trabalhar com ferramentas tecnológicas, buscar entender mais” (P5).*

*“foi o aumento da tolerância, aumento da paciência e a busca de recursos, embora eu me achasse preparado, eu via que não estava funcionando e procurava outra coisa” (P7).*

*“aprendizagem eu acho que até essa questão mesmo do quanto a dimensão humana é importante na formação do professor, sem a gente se descuidar dessa outra parte formativa que também é importante” (P3).*

Evidenciamos nestas categorias, os maiores desafios e aprendizagens dos professores participantes durante suas aulas na disciplina de estágio no ERE. Mesmo com a falta de interação por parte dos alunos, os professores tiveram paciência para lidar com a situação que todos estavam vivenciando.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002) isto pode ser apontado como uma problemática do docente do ensino superior, quando se refere a identidade, de o que é um professor, sobre sua profissão e suas condições de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse em pesquisar sobre as práticas pedagógicas de professores de Estágio Supervisionado durante o Ensino Remoto, emergiu das reflexões de pesquisadora e ex monitora da disciplina de estágio e de como esse cenário pode ter modificado as práticas desses professores, pois durante a Pandemia da Covid-19, o Ensino Remoto nos possibilitou refletir sobre práticas pedagógicas e tecnologias digitais que foram utilizadas nas aulas remotas. Isso é especialmente importante para a formação de professores em diferentes níveis, já que algumas delas podem ser exploradas no processo de ensino-aprendizagem de qualquer nível de ensino.

Retomando o questionamento inicial deste estudo: *quais práticas pedagógicas desenvolvidas e incorporadas pelos professores formadores nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado*, ressaltamos que para esse propósito foi realizada uma revisão de literatura para conhecer estudos e referenciais teóricos para ser utilizados na construção dessa pesquisa.

Os primeiros resultados obtidos nesse trabalho mostram a formação e trajetória desses professores participantes e todos relataram que tem graduação, especialização, mestrado e doutorado (apenas um professor do curso de licenciatura em Matemática não fez doutorado). O tempo de experiência desses professores com a disciplina de Estágio Supervisionado varia entre 3 a 35 anos. Todos afirmaram que durante sua formação receberam formações para atuar como professor(a) formador(a) e também com a disciplina de Estágio Supervisionado. Todos buscaram alguma formação ou capacitação para ensinar durante o ERE, uns mais e outros menos, pois três deles já tinham experiências com tecnologias, enquanto os outros quatro não.

Os outros resultados mostram que durante o desenvolvimento das aulas no ERE, para as orientações e aulas, os professores utilizaram aulas síncronas e assíncronas, e diversas atividades por meio de estratégias e práticas pedagógicas como: rodas de conversas, aulas dialogadas, trabalhos em grupos, sala de aula invertida, sempre com o auxílio do *Google Classroom*, *Meet*, *Whatsapp*, celular e computador, as mesmas ferramentas foram consideradas impactantes durante o ERE. O cansaço físico e a falta de interesse dos alunos foram considerados pelos professores o maior desafio vivenciado nesse cenário. Também foram vivenciadas aprendizagens como: ser mais paciente, pois o mundo estava passando por uma

pandemia, então havia outras questões para se preocupar, como por exemplo, a saúde.

Diante disso, retomando a reflexão inicial de que *a chegada abrupta do ERE provavelmente influenciou na mudança das práticas dos professores formadores do ensino superior e da educação básica*, é considerável que esses professores de fato não mudaram todas as suas práticas pedagógicas, mas adaptaram para o ensino remoto algumas práticas que utilizavam no ensino presencial. E essa mudança/adaptação das práticas dos professores não se deu só para os professores formadores, mas para todos os professores desde a educação básica até o ensino superior.

No decorrer dessa pesquisa foram aparecendo algumas limitações e dificuldades tais quais: conseguir um referencial teórico para fundamentar esse estudo. Em 2021 nas bases de dados consideradas relevantes não foi possível encontrar pesquisas semelhantes ao tema deste trabalho. Então em 2022 recorreremos utilizar uma base de dados simples e optamos em utilizar artigos científicos para referenciar e responder algumas questões da pesquisa, além disso, foram aparecendo novas pesquisas que contribuíram na construção do referencial teórico e discussão deste estudo, não tanto como almejamos. Assim, podemos dizer que dentro da perspectiva de uma pesquisa descritiva foi possível evidenciar como o estágio curricular supervisionado aconteceu no período do ERE e quais práticas pedagógicas foram desenvolvidas.

## REFERÊNCIAS

ALARCON; D. F; LEONEL, A. A; ANGOTTI, J. A. O estágio curricular supervisionado em tempos de pandemia: experiência em um curso de ciências biológicas. **Em Rede**, v. 8, n. 1, p. 1-14, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/710>. Acesso em: 5 abr. 2023.

ALMEIDA, G. B. C. *et al.* Desafios na disciplina de estágio supervisionado no contexto remoto Challenges in the subject of supervised internship in the remote context. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, p. 73162-73175, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/33284>. Acesso em: 25 mai. 2022.

ALVES L. Educação Remota: Entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, v.8, n.3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em: 21 fev. 2021.

ALVES, L. de O. Formação inicial de professores de francês língua estrangeira no ensino remoto: a ótica da avaliação formativa no desenvolvimento do agir didático. Orientadora: Myriam Crestian Chaves da Cunha. 2022. 244 f. **Tese** (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

ALTHAUS, M. T. M. **Docência universitária: saberes e cenários formativos**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2016.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A; RIBEIRO, D. **O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão**. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. p. 89-122.

ARAÚJO, A. da S. Estágio supervisionado e pibid na licenciatura em letras inglês: vozes entrelaçadas coconstruindo o trabalho e a identidade docente sob a ótica do interacionismo sociodiscursivo. Orientadora: Carla Lynn Reichmann. 2022. 199f. **Tese**

(Doutorado em Linguística) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

ARAÚJO, H. M. C.; MARIN, D.; SOUZA JUNIOR, A. J. DE. Estágio Supervisionado na formação de professores de Matemática, na modalidade a distância: reflexos da pandemia . **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 2, n. 01, p. e202132, 7 dez. 2021. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/12367>.

Acesso em: 26 abr. 2022.

BELFORD, F. **Pandemias que assolaram a humanidade**. In: BELMONTE, A. A.; MARTINEZ, L.; MARANHÃO, N. (org.). Direito do trabalho na crise da Covid-19. Salvador: Editora JusPodivm, 2020. Disponível em: [http://www.abmtrab.com.br/\\_arquivos/Direito\\_do\\_Trabalho\\_na\\_Crise\\_da\\_Covid19.pdf](http://www.abmtrab.com.br/_arquivos/Direito_do_Trabalho_na_Crise_da_Covid19.pdf). Acesso em: 21 fev. 2022.

BICUDO, M. A. V. (Org). **Formação de professores?** Da incerteza à compreensão. Bauru: EDUSC, 2003.

BOLZAN, D. P. V *et al.* Qualidade e aprendizagem docente. In: FRANCO, Maria, Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília. (Org.). **Qualidade na educação superior:** dimensões e indicadores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. 672 p.

BORBA, M. de C; SILVA, R. S. R. da; GADANIDIS, G. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento**. Autêntica Editora, 2018.

BRANCO, E. P.; ADRIANO, G.; ZANATTA, S. C. Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da Covid-19. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 2, p. 328-350, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, cursos de licenciatura e para formação continuada.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Atualizada a legislação que regulamenta Educação a Distância no país. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=49321>. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 10. 282. Regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 21 março de 2020a.

BRASIL. Portaria nº 343. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 março de 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 28 abr. 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5**, de 28 de abril de 2020. 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: DF, 2020D. D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, Pág. 32.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução no 510, de 07 de abril de 2016**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, n. 98, 24 maio de 2016. Seção 1, págs. 44, 45, 46.

BRIZOLA, J.; FANTIN, N. REVISÃO DA LITERATURA E REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2017. DOI: 10.30681/relva.v3i2.1738. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738>. Acesso em: 1 jun. 2022.

CATANI, D. **Docência, Memória e Gênero**. Estudos sobre formação do professor. São Paulo, Ed. Cortez. 1994.

CANTONI, J. *et al.* Estágio Curricular Supervisionado: perspectivas e desafios de

constituir-se educador em tempos de pandemia. **Revista Insignare Scientia**, v. 3, n. 4, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12130>. Acesso em: 29 Mai de 2022.

CORRÊA, J. N. P; BRANDEMBERG, J. C. Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de matemática em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, v. 8, n. 22, p. 34-54, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/download/4176/3798>. Acesso em: 13 abr. 2023.

FEITOSA, S. de A.; SOUZA, J. R. de; VILLÓRIA, E. K. F. de S. Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica na Modalidade de Ensino Remoto: que lugar é esse?. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20131.004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20131>. Acesso em: 8 abr. 2023.

FELDKERCHER, N. O trabalho dos professores orientadores de estágio em cursos de formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1799-1813, out./dez. 2016. e-ISSN 1982-5587. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6202943.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FERNANDES, A. C. O ensino remoto emergencial no contexto de pandemia da Covid-19: Relatos de uma experiência desafiadora e exitosa numa turma de Licenciatura em Química do IFRN. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, 2021. Disponível em:

FERRAZ, R. D.; FERREIRA, L. G. Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial: entre a expectativa e a ressignificação. **Revista de estudos em educação e diversidade-REED**, v. 2, n. 4, p. 1-28, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8963>. Acesso em: 24 mai. 2022.

FERREIRA, L. G. Mandalas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem: saberes e sabores na formação docente. **Revista Práxis Educacional**, v. 15, n. 35, p. 61-76, out./dez. 2019. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5660>. Acesso em: 30 mai. 2022.

FERREIRA, L. G. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. **Revista De Estudos Em Educação E Diversidade- REED**, v. 1, n. 2, p. 410-431, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7901>. Acesso em: 30 mai. 2022.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 601-614, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2022.

FRANZOI, N. L. **Entre a formação e o trabalho**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FREIRE, L. I. F. Índícios da ação formativa dos formadores de professores de química na prática de ensino de seus licenciandos. 2015. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GALIZIA, F. S. et al. Tensões entre educação tradicional e uso de TDIC no ensino remoto emergencial durante a pandemia. **Revista Actualidades Investigativas em Educación**, n. 22, v. 2, p. 1-31, 2022.

GARCIA, T. C. M. et al. **Ensino remoto emergencial**: proposta de design para organização de aulas. Rêgo - Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2022.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, N. K. R.; AVELINO, W. F. Estágio Supervisionado em Educação no contexto da Pandemia da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 4, n. 10, p. 41-53, 2020.

GUERRA, G. C. et al. Educação em tempos pandêmicos: o uso do aplicativo WhatsApp como proposta de comunicação em aulas remotas. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 4, p. 273-285, 2021.

GUIMARÃES, V. S. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, V. S. (Org). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** o papel da universidade. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

HODGES, C. *et al.* **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.** EDUCAUSE Review, 2020.

ITO, A. I. Pela “alma cheia de esperança”: o contraponto à miséria na Educação. **Revista Angelus Novus**, [S. l.], v. 16, n. 16, p. 27-36, 2020. DOI: 10.11606/issn.2179-5487.v16i16p1-10. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ran/article/view/166113>. Acesso em: 31 mai. 2022.

JESUS, C. A.; SILVA, C. L. ; SILVA, J. M. ; VIDAL, M. C. ; SILVA, N. C. Experiências de licenciandos de um curso de ciências biológicas durante o estágio supervisionado remoto. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES, 2021, Diadema-SP. **ANAIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES.** Diadema-SP: V&V, 2021. v. 2. p. 72-81.

JESUZ, D. A. F.; PEREIRA, A. L.; MENDES, L. O. R.; JOLANDEK, E. G. **Aprendendo funções utilizando o software geogebra:** uma perspectiva investigativa. In: PEREIRA, A. L; et. al. (Orgs). **Docência: processo de aprender e ensinar.** Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2018.

LIMEIRA, G. N; BATISTA, M. E. P; BEZERRA, J. de S. Challenges of using the new technologies in higher education in front of the COVID-19 pandemic. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, 2020. Disponível em: <<https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8415>>. Acesso em: 30 Abr. 2023.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 2a ed. Papyrus, 2007.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Coleção Papyrus Educação. Papyrus, Campinas, São Paulo, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, J. I. P. *et al.* Vivência e experiência no estágio supervisionado em ensino de Geografia II no contexto pandêmico. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 5, p. e58111528060-e58111528060, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/28060>. Acesso em: 27 mai. 2022.

LIMA, M. S. L. O estágio como aprendizagem da profissão mediado pela pesquisa. In: LIMA, M. S. L; CAVALCANTE, M. M. D; CARNEIRO, I. M. S. P; MARTINS, E. S (Orgs). **Didática e formação docente: do estágio ao cotidiano escolar**. São Paulo: LP-Books, 2013, p. 26-38.

LIMA, M. S. L. Mobilização da práxis pedagógica no estágio com pesquisa: a produção escrita de textos coletivos. In: D'ÁVILA, Cristina; MARIN, Alda Junqueira; FRANCO, Maria Amélia; FERREIRA, Lúcia Garcia (Orgs). **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 133-145.

LAUXEN, A. A.; DEL PINO, J. C. O professor universitário em processo de formação continuada: uma análise da docência no cotidiano da ação. **Revista Linhas**, Florianópolis/SC, v. 19, n. 40, maio/ago. 2018, p. 394- 413. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018394>. Acesso em: 29 mai de 2022.

LOHMANN, L. A. D; VENTURI, T. O estágio supervisionado em ciências de forma remota durante uma pandemia. In: SIMPÓSIO SUL-AMERICANO DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS I, 2020, Cerro Largo. **Anais**. Cerro Largo: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020.

LEVISKI, C. E. .; GUSE, K.; DIEHL, K. N. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O ENSINO REMOTO DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19. **Muitas Vozes**, [S. l.], v. 11, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/19721>. Acesso em: 7 abr. 2023.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, v. 2, p. 58-59, 2004.

MARTINS, R. X. A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 17 abr. 2023.

MARTINS, Z. As TIC no ensino-aprendizagem da Matemática. **Anais do X Congresso Internacional Galeno-Português de Psicopedagogia**. Universidade do Minho. Portugal. p. 2727-2742, 2009.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. Summus editorial, 2012.

MIRANDA, M. I. **Ensino e Pesquisa: o estágio como espaço de articulação**. In: SILVA, L. C da; MIRANDA, M.I. Estágio Supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, Belo Horizonte, MG, FAPEMIG, 2008.

MORAIS, A. P. M de; SOUZA, P. F. Formação docente continuada: ensino híbrido e sala de aula invertida como recurso metodológico para o aprimoramento do profissional de educação. **Devir Educação**, p. 10-32, 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/download/235/135>. Acesso em: 11 abr. 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2022.

MULROW, C. D.; COOK, D. J.; DAVIDOFF, F. Systematic reviews: critical links in the great chain of evidence. **Annals of internal medicine**, v. 126, n. 5, p. 389-391, 1997.

Disponível em: [doi.org/10.7326/0003-4819-126-5-199703010-00008](https://doi.org/10.7326/0003-4819-126-5-199703010-00008). Acesso em: 01 dez. 2021.

NASCIMENTO, B. Estágio Supervisionado em História durante a pandemia do coronavírus. **Cadernos de Estágio**, v. 3, n. 1, p. 208-217, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/25588>. Acesso em: 28 mai. 2022.

NIZ, C. A. F; TEZANI, T. C. R. Educação escolar durante a pandemia: quais lições aprenderemos?. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/16068/209209214209>. Acesso em: 12 abr. 2023.

NOVELLI, J.; RODRIGUES DE OLIVEIRA, F.; MEDEIROS DE MELLO, J.; SANTOS, A. R. Os impactos da pandemia da COVID-19 nos estágios em licenciatura: avanços e desafios para os cursos de formação de professores. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, 16 jul. 2021. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/739/640>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PASINI, C. G. D; CARVALHO, E. de; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **Observatório Socioeconômico Da Covid-19 (Ose)**, v. 9, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

PARANÁ, **Decreto nº 4230 de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Disponível em: [legisweb.com.br/legislacao/?id=390948](https://legisweb.com.br/legislacao/?id=390948). Acesso em: 04 abr. 2023.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista *Póiesis*. v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: . Acesso em 30 mai. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2018.

PIVETTA, H. M. F.; ISAIA, S. M. de A. Grupo reflexivo de professores da educação superior: Estudo sobre seus movimentos construtivos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 1, p. 111-132, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37431490007.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2024.

POCRIFKA, D. H; CARVALHO, A. B. G. de. **Inclusão digital nas políticas públicas para formação de professores em Pernambuco**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

RIBEIRO JUNIOR, M. C. .; FIGUEIREDO, L. S.; OLIVEIRA, D. C. A. de; PARENTE, M. P. M. .; HOLANDA, J. dos S. Ensino Remoto em tempos de Covid-19: aplicações e dificuldades de acesso nos estados do Piauí e Maranhão. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 107–126, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4018034 . Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/66>. Acesso em: 6 nov. 2023.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, J. M. C. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

RONDINI, C. A; PEDRO, K. M; DUARTE, C. S. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128>. Acesso em: 11 nov. 2021.

ROSSO, A. J.; KOGA, V. T.; MORO, P. R.; SANTOS, F. R. dos; SILVA, B. E. da. Professores da Educação Básica: protagonistas ou coadjuvantes em pesquisas de Estágio Curricular Supervisionado. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e106/1–29, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/70284>. Acesso em: 2 abr. 2024.

SAMPAIO, R. F. MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa de evidências científicas. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, 2007, 11 (1), p. 83-89.

SANTOS, J. A. Desafios que os estudantes nativos digitais levam para a escola:

relatos de professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 347-369, 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17. dez. 2022.

SENHORAS, E. M. **Ensino remoto e a pandemia de COVID-19**. Boa Vista/RR: Editora IOLE, 131p. 2021.

SILVA, C. L.; JESUS, C. A. ; SILVA, J. M. ; VIDAL, M. C. ; SOARES, I. A. . Estágio Supervisionado: o uso de metodologias ativas no ensino de ciências e biologia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES, 2021, Diadema-SP. **ANAIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES**. Diadema-SP: V&V, 2021. v. 2. p. 61-71.

SILVA, F. G. C. da. Práticas letradas digitais no estágio remoto de língua inglesa em contexto de pandemia: a (trans)formação identitária de professores em formação inicial. 2021. 187 f. **Dissertação** (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2021.

SILVA, J. B. "Os desafios da docência remota no cenário de pandemia da Covid-19 na rede municipal de ensino de Morrinhos-CE". **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**, 2020.

SILVA, V. A. de L. Avaliação da política de estágio curricular supervisionado nas licenciaturas da UEPG pelos professores formadores no ensino presencial e remoto. 2022. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2022.

SILVA, E. L. da.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/ PPGEP/LED, 2000, 118 P.

SILVA, W. D. A. da; SANTANA, A. J. S; MOTA, M. D. A. O estágio curricular supervisionado das licenciaturas na pandemia: percepções de professores formadores. **Linhas Críticas**, 28, e42239, 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.26512/lc28202242239>. Acesso em: 31 mai de 2022.

SILVA, Chrisllayne Farias; SOUSA, Thaís Calixto Felipe; CASTRO, Jade Barros. RECONFIGURANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA POR MEIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL. **Revista Extensão**, v. 7, n. 1, p. 7-20, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/view/7962/4956>. Acesso em: 27 jun de 2023.

SILVEIRA, L. R. dos S. A prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática noturno da UFPel. 2022. 128f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

SOUSA, E. C; COQUEIRO, N. P. da S; NUNES, C. P. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) DURANTE A PANDEMIA DA COVID 19. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. 124-135, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/35977/24073>. Acesso: 15 abr. 2023.

SOUZA, E. M. de F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 85, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7641432>. Acesso em: 23 mai. 2022.

SOUZA, G. H. S.; JARDIM, W. S.; MARQUES, Y. B. LOPES JÚNIOR, G.; SANTOS, A. P. S.; LIBERATO, L. P. Educação Remota Emergencial (ERE): um estudo empírico sobre as capacidades educacionais e expectativas docentes durante a pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, 2021.

TACCA, M. C. V. R. (Org). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.14, pp.61-88. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em: 18. dez. 2022.

UEPG. **Conselho aprova atividades remotas na UEPG** (2020a). Disponível em: [uepg.br/cou-realiza-votacao-de-propostas/](http://uepg.br/cou-realiza-votacao-de-propostas/). Acesso em: 04 abr. 2023.

UEPG. **Ordem de serviço nº 2020.0235299 – PROGRAD** (2020b). Disponível em: [uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2020/06/SEI\\_UEPG-0235299-Ordem-de-Servi%C3%A7o-1.pdf](http://uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2020/06/SEI_UEPG-0235299-Ordem-de-Servi%C3%A7o-1.pdf). Acesso em: 04 fev. 2023.

VIO, N. L. *et al.* COVID-19 e o trabalho de docente: a potencialização de aspectos precários. **Revista Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 6, n. 10, p. 78717-78728, oct. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/18345/14807>. Acesso em: 14 abr. 2023.

## ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES FORMADORES DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

**Pesquisador:** CAROLINA AGOSTINHO DE JESUS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 62556022.8.0000.0105

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.684.712

#### Apresentação do Projeto:

A disciplina de Estágio Supervisionado compõe a matriz curricular dos cursos de Formação de Professores, o professor formador dessa disciplina vivencia um processo necessário para o entendimento e reflexão de sua prática. Dessa forma, o trabalho desse professor pode envolver inúmeras atividades, são nesses momentos que o professor formador manifesta segurança e confiança aos estagiários, observando as angústias e encontrando modos para enfrentar os obstáculos, assegurando que a orientação do estágio é uma forma de amparar os estagiários a encarar as dificuldades diárias da sala de aula, da vida na escola e do ser professor. Porém com a chegada abrupta do Ensino Remoto Emergencial essas orientações e práticas supostamente receberam um grande impacto. Diante disso, essa pesquisa busca responder quais práticas pedagógicas foram incorporadas pelos professores formadores e como foi o seu desenvolvimento nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado das áreas de Ciências Exatas e Naturais durante o Ensino Remoto Emergencial?. Sendo assim, tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores formadores das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de cursos de licenciatura das áreas de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, durante suas vivências no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo exploratória e descritiva. Os participantes da

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22

**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900

**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA

**Telefone:** (42)3220-3282

**E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.684.712

**Benefícios:**

os participantes podem vivenciar um momento de reflexões sobre sua prática docente.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma investigação do tipo exploratória e descritiva, com uma abordagem do tipo qualitativa. Os estudos de caráter exploratório se referem a investigações de pesquisa empírica.

A pesquisa será realizada na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, junto aos professores das áreas de Ciências Exatas e Naturais, que ministraram a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado durante o período do Ensino Remoto Emergencial (pelo menos um professor de cada curso; Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química).

O instrumento de coleta de dados será uma entrevista semiestruturada.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todos os Termos de apresentação obrigatória e demais arquivos estão corretamente preenchidos e anexados.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2002196.pdf	26/08/2022 21:08:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	26/08/2022 21:08:22	CAROLINA AGOSTINHO DE JESUS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	19/08/2022 14:31:24	CAROLINA AGOSTINHO DE JESUS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	19/08/2022 13:50:30	CAROLINA AGOSTINHO DE JESUS	Aceito

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3282 **E-mail:** propepssecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.684.712

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PONTA GROSSA, 05 de Outubro de 2022

---

**Assinado por:**  
**ULISSES COELHO**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900

**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA

**Telefone:** (42)3220-3282

**E-mail:** [propepsecretaria@uepg.br](mailto:propepsecretaria@uepg.br)

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Práticas pedagógicas de professores formadores durante o ensino remoto emergencial a partir do desenvolvimento da disciplina estágio curricular supervisionado", que tem como pesquisadoras responsáveis a discente Carolina Agostinho de Jesus, e as professoras orientadoras: Dra. Leila Inês Follmann Freire e Dra. Luciane Grossi. Essa pesquisa tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores formadores das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de cursos de licenciatura das áreas de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, durante suas vivências no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

Sua participação é voluntária e poderá acontecer em uma etapa: realização de uma entrevista on-line ou presencial. Nessa etapa da entrevista on-line haverá gravação das informações e imagens em áudio e vídeo.

Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos, relacionados a possíveis desconfortos em você responder as questões do questionário ou as perguntas. Mas você pode não responder as questões e perguntas que não se sentir à vontade. Como alguns dados serão coletados on-line há risco de vazamento de alguma informação decorrente de armazenamento em plataforma virtual, para diminuir esse risco o material gravado será baixado e armazenado em um computador local e/ou HD externo após a coleta. Os benefícios são o contato com informações e reflexões sobre o tema Práticas pedagógicas de professores formadores da disciplina de estágio durante o ensino remoto.

Se, depois de aceitar participar da pesquisa, o (a) Sr.(a) resolver interromper sua participação, terá o direito e a liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa, sendo que a pesquisadora responsável lhe enviará a resposta da ciência e de acordo com sua desistência de participação. O(a) Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão publicados em revistas científicas.

3100121004026@uepg.br [Alternar conta](#)



Não compartilhado

Aceito

Enviar

Limpar formulário