

ESTÁGIOS DOCENTES REMOTOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UMA REVISÃO DA LITERATURA

REMOTE TEACHING INTERNSHIPS DURING THE COVID-19 PANDEMIC: A LITERATURE REVIEW

Beatriz Verginia Guiraldeli de Lima¹
Heloisa Chalmers Sista²

RESUMO: O presente trabalho trata da importância da prática docente, realizada em estágios de docência em cursos de Pedagogia, e considerando as particularidades do ensino remoto, devido à pandemia da COVID-19. A partir das leituras realizadas de onze relatos de experiência de estágios docentes em Pedagogia, de diferentes regiões do Brasil e com o aporte teórico de Pimenta e Lima (2017), tem-se como objetivo apontar quais elementos estiveram presentes na realização de estágios de docência remotos em cursos de Pedagogia, durante a pandemia da COVID-19. Sobre a metodologia, trabalhou-se com base em pesquisa bibliográfica para a revisão da literatura. Como resultado, foi evidenciado nos trabalhos que os cinco elementos são: a relevância da práxis docente nos estágios; a construção da identidade profissional; as desigualdades nas condições de acesso a TDICs e internet; o uso de novas metodologias e ferramentas nesse período pandêmico; e importância do trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Estágio Docente; Pedagogia; Ensino Remoto; Pandemia.

ABSTRACT: The present work deals with the importance of teaching practice, carried out during internship in Pedagogy, and considering the particularities of Remote Teaching, due to the COVID-19 pandemic. Based on the readings about eleven experience reports of teaching participants in Pedagogy, from different regions of Brazil and with the theoretical contribution of Pimenta and Lima (2017), they have, as a guiding question, to point out which elements remain present in the remote teaching internship in Pedagogy courses, during the COVID-19 pandemic. Regarding the methodology, we worked based on a bibliographical survey to review the literature. As a result, it was evidenced in the works that the elements are: the relevance of the teaching praxis in internship; the construction of professional identity; inequalities in conditions of access to ICTs and the internet; the use of new methodologies and tools in this pandemic period; and importance of collaborative work.

Keywords: Teaching Internship; Pedagogy; Remote Learning; Pandemic.

1. INTRODUÇÃO

Durante a pandemia da COVID-19 novos desafios à prática docente se evidenciaram para a educação, e dentre eles a realização de estágios docentes das licenciaturas, que se deram completamente de forma remota. O objetivo deste trabalho

¹Beatriz Verginia Guiraldeli de Lima, Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, beatriz.lima@estudante.ufscar.br.

²Heloisa Chalmers Sista, Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, heloisasis@ufscar.br.

foi identificar e analisar estágios remotos em Pedagogia, durante a pandemia, por meio de uma revisão da literatura. A produção deste trabalho buscou contribuir com reflexões no campo das práticas pedagógicas de docentes, levando em conta o cenário pandêmico e considerando desafios ao processo de adaptação das atividades realizadas de forma presencial para o modelo remoto.

Os estágios nos cursos de Pedagogia visam possibilitar uma articulação entre a teoria estudada e a prática, envolvendo a observação, o desenvolvimento de propostas e uma análise reflexiva do processo, atividades que farão parte da futura atuação profissional de quem realiza o estágio. A aproximação entre estagiários e professores colaboradores leva à compreensão de diferentes dimensões da docência, como o planejamento, desenvolvimento e avaliação de aulas, as relações com estudantes, familiares e pares, as políticas educacionais presentes na escola e a cultura escolar, dentre outros.

Diante disso, a realização do estágio é extremamente importante, não só para quem deseja seguir carreira docente, mas para quem tem interesse em refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, proporcionando experiência e aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à prática do que é estudado.

De fato, os estágios realizados remotamente demandaram muitas alterações na prática docente e, de acordo com Lunardi et al. (2021), foi fundamental analisarmos “que apesar de ser aplicado a distância, deveria preconizar a transmissão em tempo real das aulas, promovendo constante contato entre educador e estudante” (LUNARDI et al., 2021, p. 2). A partir desse processo foi necessário, portanto, explorar novas formas de ensinar, abrindo espaços de diálogos e contribuições para a educação escolar. Dessa forma, ao realizarmos uma análise sobre o enfrentamento dos estagiários e docentes em aulas remotas, consideramos que a docência não é uma atividade isolada e suas experiências permeiam a prática cotidiana.

Alguns autores trouxeram reflexões sobre a importância dos conhecimentos presentes na formação do docente, como Costa e Oliveira (2007), que indicaram como

o conceito de professor reflexivo articula investigações em torno da ideia de que o professor é o sujeito principal no percurso de formação e de construção da sua personalidade docente. Percurso esse constituído por situações complexas e imprevistas; marcado pela trajetória profissional, pessoal e de vida; influenciado pelas suas experiências como aluno; permeado por valores, crenças e mitos; influenciada pelos anos iniciais da docência e por experiências que ao longo do tempo foram se constituindo como referência para certa maneira de viver a docência, entre outros fatores (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 85).

Por isso, a reflexão sobre esses aspectos e o planejamento docente, articulados com a busca de diferentes propostas de ensino, foram fundamentais ao ressaltarmos o quanto o fazer docente precisa ter uma base de conhecimentos para ensinar, e se fazer uma proposta pedagógica que permitiria trabalhar os conteúdos da melhor maneira possível. Segundo Shulman (1986), essa base consistiria em um conjunto de conhecimentos de diferentes naturezas e indispensáveis ao processo de ensinar. Todavia, essa base não poderia ser tida como fixa. Pelo contrário, o docente deveria ter consciência de que esse

conjunto de saberes se constitui ao longo da docência e diz respeito aos conteúdos, ao conhecimento pedagógico, aos fins, propósitos e valores da educação, aos conhecimentos dos contextos educacionais, ao currículo e aos conhecimentos de alunos e suas características.

Sobre o enfoque nas modalidades de Ensino à Distância (EaD) e ensino remoto, considera-se importante estabelecer a diferença entre eles, sendo que o primeiro é uma modalidade de ensino, em que estudantes, docentes e práticas pedagógicas são pensados especialmente e exclusivamente em ambientes e plataformas digitais, enquanto o segundo se trata de uma ação pedagógica, a qual é pensada objetivando a transposição do ensino presencial para o ensino virtual, sem sistematizações ou estudos teóricos prévios para a sua realização (CHARCZUK, 2020).

Além disso, como objetivo específico, buscamos identificar elementos que contribuíram ou dificultaram a realização dos estágios remotos.

Considerando os objetivos acima indicados, a questão de pesquisa, que norteia o estudo é assim redigida: Que elementos estiveram presentes na realização de estágios de docência remotos em cursos de Pedagogia, durante a pandemia da COVID-19?

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para tal, optamos por analisar esses elementos sobre o aporte teórico de Pimenta e Lima (2017), tendo como questão norteadora: Quais elementos Pimenta e Lima (2017) destacam para compreender o estágio de docência?

As autoras, Pimenta e Lima (2017) definiram a atividade docente como uma prática social e ação pedagógica, e que esta não poderia ser separada da teoria, se constituindo na práxis docente, quando evidenciada na importância da formação e prática docente, da sua flexibilidade frente às constantes mudanças e das proposições que levam para a qualidade do ensino-aprendizagem.

Quanto ao conceito de estágio, segundo Pimenta e Lima (2017), o estágio, em si, “não é práxis nos cursos de Licenciatura, mas que, nesse contexto, ele se constitui em uma atividade teórica de conhecimento da práxis de ensinar realizada pelos docentes nas escolas” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 37). Ou seja, por intermédio do estágio, seria propiciada aos licenciandos uma aproximação da realidade na qual poderiam atuar, e, por consequente, uma aproximação da práxis docente, e das ações pedagógicas, que são

[...] as interações entre os professores, os alunos e os conteúdos educativos em geral para a formação do humano; as interações que estruturam os processos de ensino e aprendizagem; as interações nas quais se atualizam os diversos saberes pedagógicos do professor e nas quais ocorrem os processos de reorganização e ressignificação de tais saberes (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 34).

Justamente, para Pimenta e Lima (2017), o estágio seria visto como pontapé inicial da construção da identidade profissional e docente, e seria necessário

pensar a formação do professor como um projeto único, englobando a inicial e a contínua. Nesse

sentido, a formação envolve o duplo processo: o de autoformação dos professores a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares, e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, é importante tornar a escola um espaço de trabalho e de formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de rede de formação contínua, cujo primeiro nível a formação inicial (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 56).

Acerca do uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), Pimenta e Lima (2017) propunham que o estágio supervisionado e as TDICs, em cursos de licenciatura, poderiam caminhar juntos, uma vez que estas se fazem cada vez mais presentes no cotidiano e atuam como elementos mediadores nos processos de transformações socioculturais, políticas e econômicas vividas pela sociedade na contemporaneidade, pois segundo as autoras,

as influências desse cenário de transformações chegam ao chão da escola das mais diferentes formas: demandas sociais por inovação e produtividade, frutos das políticas educacionais vigentes que se pautam na meritocracia, na eficiência e na eficácia; as subjetividades dos estudantes nativos da era digital, profundamente marcadas por elementos como a competitividade e o individualismo; a valorização dos produtos em detrimento dos processos e a perspectiva do maior número de resultados conjugado a um número cada vez menor de recursos. Assim, torna-se emergente a necessidade de elaboração e socialização de práticas educativas que permitam aos educadores pensarem, de forma situada, em estratégias que possibilitem articular tecnologia e formação, tendo como horizonte o compromisso com a emancipação dos sujeitos (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 213).

Por fim, Pimenta e Lima (2017) explicitaram que o estágio pode promover a presença do aluno no cotidiano da escola, abrindo espaço para a realidade, na qual atuará, e para o trabalho do professor na sociedade.

3. METODOLOGIA

O estudo se caracterizou como uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, na qual a coleta de dados incluiu uma revisão da literatura. Por pesquisa bibliográfica entendemos que ela foi desenvolvida a partir de material bibliográfico sobre a temática de estágios docentes remotos, permitindo “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço” (GIL, 2008, p. 50). De forma consonante, Marconi e Lakatos (2003) definiram a pesquisa bibliográfica como “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 158). Nessa perspectiva, a seleção e o estudo dos textos pertinentes e relevantes para a pesquisa pôde ajudar o delineamento do trabalho.

Os procedimentos de coleta de dados para a pesquisa consideraram o levantamento bibliográfico nas bases acadêmicas *SciELO*, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Google Acadêmico* e nos

trabalhos apresentados no *V Congresso Nacional de Formação de Professores e XX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE) - RIO 2020*.

A escolha da base de dados *SciELO* se deu por sua finalidade de ser uma plataforma eletrônica e cooperativa de periódicos científicos. Da mesma forma, o portal da CAPES contém um dos maiores acervos científicos virtuais do país, que reúne conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil. A base de dados *Google Acadêmico* foi escolhida por sua utilidade de acesso a um vasto acervo de literatura acadêmica em geral.

Quanto ao levantamento em anais de eventos, a escolha do *V Congresso Nacional de Formação de Professores* se deu por integrar produções científicas, de debate teórico e político acerca da formação inicial de professores para as diferentes áreas do conhecimento da educação básica no Brasil. Por fim, o *ENDIPE - RIO 2020* integrou publicações presentes no maior evento acadêmico nacional na área da Educação, compartilhando os resultados desses estudos, pesquisas e práticas da área.

Ao realizarmos o levantamento bibliográfico nestas bases de dados, consideramos o marco temporal de 2020 a 2022, devido aos avanços da pandemia da COVID-19 e suas implicações na educação de alunos no Brasil e no mundo. Ademais, também foram considerados relatos de estágio docente em Pedagogia durante a pandemia (Quadro 1).

Na base de dados Portal de periódicos da CAPES, os descritores utilizados foram (*estágio remoto*) OU (*relato de estágio*) E (*pandemia*) obtendo-se 21 resultados. Após o refinamento da busca com a leitura dos resumos, dois artigos foram selecionados.

Na base de dados *Google Acadêmico*, quanto utilizados os descritores anteriores, houve uma quantidade enorme de trabalhos retornados. Diante disso, optamos por utilizar na busca os descritores (*estágio remoto*) OR (*pedagogia*) OR (*estágio docente*), retornando-se 224 resultados. Após aprimorarmos a busca, realizando uma leitura dos títulos, resumos e a exclusão de artigos repetidos, selecionamos oito artigos.

Na base *SciELO* os descritores utilizados foram (*estágio remoto*) OU (*relato de estágio*) E (*pandemia*), obtendo-se 13 resultados. Após o refinamento da busca com a leitura dos resumos, identificamos trabalhos de Licenciaturas em Física, Geografia e Matemática, mas nenhum trabalho de Licenciatura em Pedagogia. Decorrente disso, nenhum trabalho foi selecionado.

No *V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, utilizamos os descritores de busca (*estágio*) e (*pandemia*), e selecionamos um artigo.

No *XX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE) - RIO 2020*, dos Volumes 1 e 2: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas - tensões e perspectivas na relação com formação docente, encontramos trabalhos com reflexões importantes sobre estágio em Pedagogia, porém nenhum versava sobre este tema durante a pandemia da COVID-19. Mediante isso, nenhum trabalho foi selecionado.

Quadro 1 – Artigos selecionados em cada base de dados

	Título	Autoria e Ano	Base de Dados
T1	“O ensino remoto emergencial e estágio curricular obrigatório: uma experiência no curso de Pedagogia no município De Caicó/RN”	Araújo (2021)	Google Acadêmico
T2	“O estágio em educação infantil em meio a pandemia do coronavírus”	Bellido (2021)	Google Acadêmico
T3	“Relato de experiência do estágio supervisionado no curso de pedagogia: o trabalho pedagógico no ensino remoto no contexto de pandemia no bloco inicial de alfabetização”	Costa (2021)	Google Acadêmico
T4	“Experiência de um estágio curricular obrigatório no ensino remoto emergencial: um relato científico construído através de uma observação sistemática”	Costa, Pereira e Barros (2020)	Google Acadêmico
T5	“Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial: entre a expectativa e a resignificação”	Ferraz e Ferreira (2021)	Google Acadêmico
T6	“Êxitos e desfechos no ensino, pesquisa e extensão do curso de pedagogia da FACELI durante a pandemia da COVID-19”	Freitas, Valle e Pin (2021)	CAPES
T7	“Estágio remoto durante a pandemia: relatos de duas estagiárias”	Lima, Oliveira e Sista (2021)	V Congresso Nacional de Formação de Professores
T8	“Estágio curricular obrigatório no curso de pedagogia licenciatura durante a COVID-19: relatos de orientação docente”	Luz e Martinez (2021)	Google Acadêmico
T9	“Desafios de ensinar e aprender no ensino remoto: relatos de estágio do curso de Pedagogia”	Nascimento e Solino (2021)	Google Acadêmico
T10	“Estágio supervisionado no período de pandemia da COVID-19: uma experiência na UECE	Silva et al. (2022)	CAPES
T11	“Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado em educação em tempos de pandemia da COVID-19”	Soberay e Freitas (2021)	Google Acadêmico

Fonte: elaboração própria das autoras (2023).

Assim, para o *corpus* do estudo, selecionamos um total de 11 trabalhos, sendo esses relatos de estágio docente em Pedagogia, constituídos por: oito trabalhos selecionados da base *Google Acadêmico*; dois da base *CAPES*; e um trabalho do *V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*.

4. ANÁLISE DOS ARTIGOS SELECIONADOS

Nesta seção buscamos apresentar os principais apontamentos levantados pelos 11

trabalhos resultantes do levantamento bibliográfico realizado.

No T1, de Araújo (2021), identificamos o problema de pesquisa voltado para a organização e experiência de estágio, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro do Ensino Superior do Seridó, *campus* Caicó/RN, realizado no formato remoto emergencial em virtude da pandemia da COVID-19. Esse trabalho trouxe, de forma minuciosa, as observações da autora durante a realização de seu estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) em uma escola pública, relatando seus impactos no processo formativo profissional. Levando em consideração que outrora o estágio era presencial, nessa nova modalidade emergencial foi apresentada a importância do alinhamento da teoria e da prática docente, acima de tudo, no “planejamento das aulas como uma ação indispensável ao trabalho docente, pois o ensino não pode ser estabelecido de maneira improvisada e desconexo nas suas etapas, independente do formato, tempo ou espaço onde ocorra” (ARAÚJO, 2021, p. 21).

Acerca das metodologias e ferramentas tecnológicas presentes durante o estágio, foi relatado que houve a utilização do *Google Meet*, para as aulas síncronas na Educação Básica, e *WhatsApp*, para postagem de atividades assíncronas, por essas promoverem maior interatividade entre professores e alunos. Ainda assim, por motivos como a instabilidade de *internet*, adaptação a essas TDICs, a presença dos pais em casa para emprestar os aparelhos celulares aos filhos, alguns alunos não conseguiam acompanhar as aulas. Justamente foi abordada a relação família e escola, sendo designada como um dos “pontos chave” para a participação dos alunos nos encontros. O trabalho finalizou com a análise de que, embora com mudanças significativas no estágio docente, e sem conhecer o espaço escolar, houve êxito quanto à perspectiva discente da realização, com aprendizagens significativas para a práxis docente.

Já o trabalho de Bellido (2021), o T2, trouxe relatos de discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG) ao realizar o estágio docente com uma turma da Educação Infantil, e abordando como este precisou ser (re)pensado para o contexto remoto e como seriam as experiências dos estudantes, considerando que essa mudança impactou nos desafios impostos à formação da atuação profissional. Para tal, a autora realizou levantamento bibliográfico e organizou um formulário, preenchido por 21 estudantes do curso de Pedagogia, no qual foram analisados o reconhecimento da trajetória formativa e o processo de ensino-aprendizagem no estágio nesse momento. Mesmo com o não acesso presencial à escola, alguns graduandos tiveram contato com a equipe escolar, puderam partilhar do planejamento de aulas e até implementar uma sequência pedagógica. A graduanda indicou que os estagiários tiveram a oportunidade de se conectar com a prática docente e de vivenciar o trabalho colaborativo com “as crianças, famílias e professores supervisores conduzindo uma atividade no *Google Meet*, contaram histórias, partilharam músicas, dialogaram e encaminharam uma atividade a ser realizada num momento síncrono” (BELLIDO, 2021, p. 10). A respeito da perspectiva discente, foram indicadas muitas frustrações e angústias, impostas pelos desafios da pandemia, e notados seus impactos, principalmente no planejamento de atividades, participação em encontros síncronos, desigualdades nas condições de acesso à *internet* e utilização de

novas tecnologias.

Em seu relato no T3, Costa (2021) trouxe o olhar suscito de uma graduanda do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília durante o seu estágio remoto em uma escola pública, com uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) do Distrito Federal. A autora evidenciou brevemente o trabalho pedagógico nas interações entre professor e alunos, a organização do trabalho pedagógico, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) e como isso se fez importante na prática docente, vivenciada pelos estagiários e destacando o contexto pandêmico. Segundo a autora, a escola disponibilizou materiais impressos e livros didáticos aos alunos, que não conseguiam acesso à tecnologia, para poderem acompanhar as aulas remotas. Os principais canais de comunicação entre a escola e os estudantes foram o *Google Classroom* do *Google Meet* e *WhatsApp*.

Além de observar a rotina da docente que recorria a recursos como músicas, vídeos e jogos para tornar as atividades pedagógicas mais lúdicas, a autora teve a oportunidade de realizar regências de aulas, relatando os desafios do estágio remoto, ilustrados neste trecho:

Havia muito barulho nas casas das crianças: de televisão ligada, de pais conversando, de panela, cachorro e tudo mais. Algumas crianças falavam junto com a professora, o áudio e vídeo atrasavam, você nunca sabia quando alguém estava te ouvindo ou não. Quantos desafios para os professores! (COSTA, 2021, p. 152).

Costa (2021) reforçou que, ainda com todas as dificuldades técnicas presentes no ensino remoto, e a adaptação profissional para se lidar com novas tecnologias, o estágio supervisionado foi importante para a formação acadêmica e identidade docente, pois se aproximou do planejamento e desafios diários enfrentados por docentes no período.

Do mesmo modo, no T4, Costa, Pereira e Barros (2020) concordaram com essa temática em seu trabalho, no qual analisaram a rotina escolar de um colégio particular de Belo Horizonte, durante a pandemia da COVID-19. Os autores ressaltaram, de forma sintética, que o formato de aulas remotas, com novas e grandes particularidades, trouxe tanto semelhanças, quanto diferenças a fenômenos que ocorriam na escola em aulas presenciais, como os alunos interagiam entre si por meio de aplicativos de mensagens ou no chat da plataforma, as preocupações com os prazos de entrega de atividades e as devolutivas feitas pelos professores.

Indicando o uso restrito de *internet* e acesso a tecnologias, os autores ressaltaram o papel do professor durante esse momento, que precisou estar em constante adaptação, buscando novos conhecimentos. A respeito das diferenças entre os tipos de ensino, houve uma preocupação com o conteudismo e não com os “conteúdos escolarizantes”, que só aconteceriam presencialmente: “socialização, expressão cultural, corpo e movimento, por exemplo, são atividades que ficam ausentes no processo de ensino remoto. Assim, os estudantes acabam se envolvendo com o aspecto conteudista e imediatista da educação” (COSTA; PEREIRA; BARROS, 2020, p. 75).

Em consonância a essa perspectiva da importância do estágio presencial, o T5, de Ferraz e Ferreira (2021), abordou que o estagiário não poder conhecer o “chão da escola”

é uma oportunidade perdida, frente a uma expectativa frustrada que os alunos, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, tiveram de vivenciar o estágio. Para consolidar esse pensamento, as autoras trouxeram o ensino do estágio, e como este se daria no campo ideal,

em que o elemento formativo inerente ao estágio supervisionado o posiciona como eixo fomentador de reflexões e problematizações a respeito das práticas didático- pedagógicas do processo ensino-aprendizagem e das ações individuais e coletivas forjadas no contexto escolar” (FERRAZ; FERREIRA, 2021, p. 5).

Ou seja, é colocado que a interação do estagiário com o contexto escolar é fundamental para aprendizagens significativas, e que, no contexto do ensino remoto emergencial, era necessário ressignificar essas interações.

Um dos problemas que poderia justificar a precariedade das interações se deu por professores e alunos não estarem tão familiarizados às plataformas digitais, como *Google Meet* e *Google Classroom*, e pelos próprios estagiários terem tido pouco tempo para uma preparação mínima de seus usos. Mas, segundo as autoras, quando os estágios são colocados em evidência, num momento tão inesperado, pode ser uma forma de planejar a construção de novos conhecimentos e experiências para o futuro.

Já Freitas, Valle e Pin (2021) buscaram, no T6, trazer uma perspectiva de se desafiar a ensinar na pandemia, construir novos saberes e ainda se ter atividades significativas, que possam ser eixos norteadores do trabalho pedagógico. Trazendo *in loco* as atividades de estágio ofertadas do curso de Pedagogia de uma faculdade pública municipal no interior do Estado do Espírito Santo, as autoras procuraram apresentar a ideia de que os estagiários assumissem o compromisso com seus estudos, mesmo que de forma virtual, pois mesmo que nem todos os discentes “tenham conseguido se adaptar à nova metodologia de ensino, houve significativo número deles que conseguiram aprender, o que contribuiu para ampliar o conhecimento com novos gêneros textuais e também em relação aos recursos audiovisuais” (FREITAS; VALLE; PIN, 2021, p. 179).

Para tal, foram adaptadas as TDICs como *Google Classroom*, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e uso do *WhatsApp* para interação com os professores supervisores, os alunos e seus pais. Inclusive, as autoras colocaram que a interação com as famílias teve o intuito de orientar e explicar a importância da realização das atividades, o seu desenvolvimento e entregas dentro dos prazos, para se manter uma rotina de estudos que auxiliasse o desenvolvimento das crianças. E isso, segundo Freitas, Valle e Pin (2021), trouxe ganhos para a práxis educativa exercida durante os estágios, buscando conhecer as especificidades da docência.

Reafirmando esses conceitos, o T7, de Lima, Oliveira e Sisle (2021), buscou trazer as experiências de duas estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, no interior de São Paulo, sendo uma com uma turma de 2º ano do EF, e outra do 4º ano. A primeira estagiária apresentou que mesmo diante das desigualdades de acesso e recursos tecnológicos, muitos alunos conseguiam acompanhar os encontros síncronos e assíncronos com o auxílio de seus familiares, acessando as plataformas do *Google Meet*, *Google Classroom*, Centro de Mídias e *WhatsApp*. Segundo ela, esse

trabalho colaborativo foi fundamental para auxiliar no desempenho dos estudantes e trabalhar os conhecimentos estudados.

Ademais, trouxe sua experiência de observação das aulas da professora supervisora e a oportunidade de dar regências de aula, momento importante para o “planejamento, a reflexão sobre as condições de cada aluno, as regências virtuais, as interações, tão necessárias e escassas nesse momento, foram fundamentais para a formação das estagiárias” (LIMA; OLIVEIRA; SISLA, 2021, p. 319). Já a segunda estagiária relatou sua observação das aulas síncronas por meio do Facebook e ferramenta “Salas” da plataforma *Messenger*. Os alunos que não conseguiam acompanhar os encontros recebiam o material de atividades impressos quinzenalmente. Pensando em enriquecer os momentos de reflexão por temáticas como Artes, a estagiária auxiliou no desenvolvimento de um Clube de Leitura, que ganhou “espaço no caminho para o compromisso com a alfabetização, o letramento, a aprendizagem, e o desenvolvimento dos estudantes” (LIMA; OLIVEIRA; SISLA, 2021, p. 326). Desta forma, salientaram que, nesse novo momento, os estagiários precisam refletir sobre como podem ampliar o leque de oportunidades para um aprendizado efetivo das imagens da docência.

Do mesmo modo, no T8, as estagiárias da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Luz e Martinez (2021), apresentaram uma perspectiva de trabalhar remotamente os saberes docentes, no ensino de alunos de uma turma da EJA equivalente aos anos iniciais do EF. A questão de pesquisa das autoras versava sobre a possibilidade de realizar atividades de diagnóstico, acompanhamento e intervenção remota, em turmas de discentes da EJA, de forma que a práxis docente atingisse seu objetivo. Como proposta de formação inicial, propuseram oficinas remotas, e de diferentes temáticas, para educandos e educadores, realizando atividades síncronas no *Google Meet*. Segundo as autoras,

na avaliação docente desses estágios, foi unânime a importância de aprofundamento teórico e utilização de novas tecnologias, até como forma de atuar com docentes e discentes da EJA e na formação inicial das acadêmicas(os) e na escola regular, com a prática docente realizada de forma totalmente remota. Duas realidades com atividades diferenciadas e complementares, mas com os mesmos encaminhamentos e diálogos (LUZ; MARTINEZ, 2021, p. 41).

Decorrente disso, é sublinhada a importância de a docência sempre estar se reinventando, principalmente num momento pandêmico, para que sua práxis educativa seja de qualidade e potencialidade, superando as adversidades.

Destacando que essas mudanças foram necessárias em toda a Educação Básica, no T9, as autoras Nascimento e Solino (2021), licenciandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Alagoas (UFAL), Campos do Sertão, apresentaram, em seu trabalho, a experiência vivenciada da prática docente, no contexto de um grupo de *WhatsApp*, no qual eram ofertadas as aulas. As autoras apresentaram de forma objetiva, que diferentemente da modalidade de Ensino à Distância (EaD), que possui uma estrutura planejada e construída para tal finalidade, o ensino remoto emergencial (ERE) tentou trazer uma plataforma que seria mais acessível à utilização para todos (professores, alunos e familiares), mas que não foi projetada com fins educativos.

As autoras, assim como já relatado em outros trabalhos apresentados, indicaram que houve desigualdades de acesso à *internet* adequada e aparelhos de celulares, que não asseguraram uma participação efetiva dos alunos, e o “quanto o atual cenário evidenciou de forma escancarada as desigualdades sociais e financeiras em nosso país, e o quanto a educação apresenta, muitas vezes, um caráter elitista [...]” (NASCIMENTO; SOLINO, 2021, p. 124). Desta forma, buscaram passar atividades no *WhatsApp*, e, posteriormente, utilizaram a plataforma do *Google Meet* e *YouTube*, para os alunos que conseguiram acesso, observando que, ainda assim, foi possível constatar momentos de aprendizagem e interações com os alunos, experiências formativas e que se assemelhassem a prática docente.

Como o estágio é um dos momentos mais aguardados por discentes de cursos de licenciatura, no T10, as autoras Silva *et al.* (2022), discentes da Universidade Estadual do Ceará, apresentaram um trabalho que buscou entrevistar alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, abordando aspectos do estágio supervisionado, ao ocorrer de forma remota e emergencial. Elas abordaram principalmente a demora para a implementação desse ensino remoto, relatando as dificuldades de acesso à *internet*, a aparelhos celulares ou computadores, a regionalização rural, e a espera pela autorização dos decretos dos órgãos competentes.

Ponderando que esses problemas atingiram tanto os discentes acadêmicos, quanto os professores supervisores e alunos do EF, os graduandos relataram as dificuldades nas interações durante as aulas síncronas, que aconteciam pelo *WhatsApp* e, posteriormente, pelo *Google Meet*. Outro estranhamento dos estagiários, apontado pelas autoras, era a presença dos pais e responsáveis nas aulas, mas que foi considerado benéfico pelo feedback positivo que eles davam, que auxiliou na devolutiva sobre os materiais pedagógicos utilizados.

Ademais, segundo as autoras, essa experiência, mesmo que remota,

permitiu perceber a importância do estágio supervisionado para formação acadêmica, além de comprovar que, mesmo sendo de modo remoto. É possível cursar uma disciplina de estágio, até porque o estágio precisa possibilitar o contato acadêmico com a escola real e, no contexto pandêmico. Essa escola fez uso dos espaços virtuais. Estamos nos reinventando (SILVA *et al.*, 2022, p. 14).

Por isso mesmo, as autoras destacaram a importância da formação continuada, para o aprendizado e a utilização de diferentes mídias e recursos tecnológicos, que pudessem dinamizar o conhecimento das práticas pedagógicas, sobretudo em tempos incertos de pandemia.

Por fim, no T11, Soberay e Freitas (2021), trouxeram em seu trabalho as vivências de graduandos do curso de licenciatura em Pedagogia, ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, *campus* universitário de Altamira. As autoras destacaram que, mesmo com a utilização de algumas tecnologias, como *WhatsApp*, *Google Meet*, *Google Classroom*, além de aplicativos de jogos, no cotidiano escolar, o uso dessas ferramentas ainda não acontecia de forma natural no processo educativo, uma vez que evidenciavam desigualdades sociais dos estudantes, dos professores, como a

dificuldade de acesso à *internet* de qualidade, mesmo com o fornecimento de *chips* contendo o pacote de dados móveis, e até mesmo o manuseio de equipamentos e ferramentas digitais novos. Segundo as autoras, essas alterações

provocaram impactos nos estágios em educação. Uma vez que o momento em que os discentes teriam para experienciar vivências concretas. Está temporariamente suspenso, impossibilitando os discentes de se habituarem com as salas de aula. As principais questões em torno do trabalho educativo, as demandas e desafios da gestão escolar e não escolar, assim como os aspectos da rotina dos alunos e os encontros em que ocorrem as trocas de experiência (SOBERAY; FREITAS, 2021, p. 9)

Ainda assim, elas exemplificaram que os estagiários puderam identificar, investigar conteúdos e ações educativas da prática docente, como noções a respeito da organização e funcionamento do espaço escolar, e o desenvolvimento da autonomia para propor estratégias e metodologias pedagógicas. Nas perspectivas dos estagiários, por meio de suas respostas a entrevista, houve contribuições para a sua formação docente, e que consideraram estar mais preparados ou familiarizados com o uso dessas tecnologias para o ensino-aprendizagem, e puderam reinventar suas abordagens para construir novos saberes.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Olhando para o conjunto dos trabalhos, pudemos observar alguns pontos sobre os estados onde foram produzidos, a etapa da Educação Básica de sua realização, se foram realizados em escolas públicas ou privadas e de qual perspectiva o trabalho foi escrito, se do estagiário ou de outro profissional. Quanto aos estados do país nos quais esses estágios aconteceram, houve uma diversidade e cada um dos 11 trabalhos foi elaborado em um estado diferente, abrangendo todas as regiões do país: Norte (Pará), Nordeste (Rio Grande do Norte, Bahia, Espírito Santo, Alagoas e Ceará), Centro-Oeste (Goiás e Distrito Federal), Sudeste (São Paulo e Minas Gerais) e Sul (Rio Grande do Sul).

No que se refere à etapa da Educação Básica, os estágios foram realizados na Educação Infantil (EI) ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI), sendo que: os T2, T5 e T6 foram em EI; T1, T3, T4, T5, T7, T9, T10 em AI; e T8 e T11 nos Anos Iniciais da EJA. Em continuidade, a respeito se as escolas eram de instituição pública ou privada, constatamos que: T1, T2, T5, T6, T7, T8, T9, T10 foram realizados em escolas públicas; e T3 e T4 em escolas privadas.

Por fim, notamos que alguns relatos foram realizados pela perspectiva dos graduandos: T1, T3, T4, T7, T8 e T9; enquanto outros relatos pela perspectiva de outros estagiários, coletados por meio de entrevistas, como o T2, T5, T6, T10 e T11.

A partir do levantamento e revisão bibliográfica da literatura, analisamos os artigos selecionados observando aproximações, confluências e complementaridades. No que se refere ao aporte teórico, tal material foi revisitado para a análise dos elementos de estágio remoto de docência na Pedagogia durante a pandemia, cogitando suas contribuições e apreciando a questão de pesquisa apresentada nesse trabalho, que busca descrever esses

elementos que estiveram presentes na realização de estágios de docência remotos neste contexto. A partir do estudo do referencial teórico que Pimenta e Lima (2017) destacaram para compreender o estágio de docência, listamos os cinco elementos em comum, com base nas análises dos trabalhos: a relevância da práxis docente nos estágios; a construção da identidade profissional; as desigualdades nas condições de acesso a TDICs e internet; o uso de novas metodologias e ferramentas nesse período pandêmico; e importância do trabalho colaborativo.

O primeiro elemento apontado, destacados pelos trabalhos T1, T2, T3, T4, T5, T7, T8, T10 e T11, se refere a construção da identidade profissional, presente no planejamento e organização dos estágios remotos, pelos professores e graduandos, mesmo com todos os seus percalços. Para Pimenta e Lima (2017), esse planejamento tem a finalidade de oferecer pistas sobre formas e possibilidades de coordenação do estágio, da rotina docente e poderia se articular, neste contexto, “como um direito dos professores de se assumir como autores que exercem sua autonomia, de pensar, de propor e de dispor coletivamente, as condições objetivas e materiais, para que a utopia da educação se realize” (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 147).

Notamos a preocupação de como se dariam essas interações, decorrentes desse novo formato de estágio, por exemplo, no T11: “os estágios supervisionados têm a função social de ressignificar aprendizagens teóricas e metodológicas, integrando teoria e prática, pois contribui para a formação profissional” (SOBERAY; FREITAS, 2021, p. 4). E, justamente, a identidade profissional precisaria de espaços para aperfeiçoamento técnico, cultural e científico, propiciando a complementação do ensino como prática social.

O segundo elemento, tendo em mente essa organização dos estágios, seria a relevância da práxis docente nos estágios, presente nos trabalhos T1, T2, T3, T4, T6, T7, T8, T9 e T11, portanto em sua maioria, os quais apontaram que houve interações que possibilitaram intervenções pedagógicas, a realização de regências de aula, de atividades e diagnósticos, como apontou, Araújo (2021), quanto à etapa do planejamento de atividades, que “foi bastante significativa para o trabalho, pois exigiu novas aprendizagens, por meio de pesquisa e treino, para conseguir obter técnicas e habilidades no desenvolvimento de produtos digitais educacionais, visando o complemento do conteúdo ministrado” (ARAÚJO, 2021, p. 29). Ou seja, essas intervenções se aproximaram da práxis educativa presencial e de um espaço de conhecimento compartilhado.

O terceiro elemento encontrado, se refere ao uso de novas metodologias e ferramentas nesse período pandêmico, evidenciadas em todos os trabalhos. Pimenta e Lima (2017) reforçaram que a metodologia não se referiria, apenas, ao “como fazer”, mas ao “todo fazer” pedagógico, expostas na elaboração e aplicação de técnicas de ensino para a formação contínua, e que a “prática, reflexão teórica, prática refletida, analisada e contextualizada estariam presentes na práxis docente” (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 120). Independente das ferramentas utilizadas, entendemos que, para que se possa realizar uma transposição adequada do ensino presencial ao ensino remoto, se faz primordial o planejamento e sistematização de ações por meio de uma intencionalidade pedagógica.

Os ambientes virtuais de aprendizagem devem ser organizados de forma a fornecerem todas as orientações necessárias ao processo de ensino-aprendizagem de estudantes e isso implica na criação de um plano de ensino específico da disciplina de estágio, cronograma de atividades, espaços de organização das aulas, como tópicos, em que são inseridos os materiais, videoaulas e orientações de atividades.

O quarto elemento diz respeito as desigualdades nas condições de acesso a TDICs e internet, no qual o T3, de Costa, Pereira e Barros (2020), ressaltou que

a inclusão está sendo completamente ignorada durante este tempo. Alunos com deficiência estão sem qualquer tipo de auxílio – e isso tanto nas escolas particulares quanto nas públicas. Primeiro, a maioria das plataformas de ensino não contemplam legendas escritas nos vídeos ou tradutores de libras. Este tipo de tecnologia é caro e não é popular. Em segundo lugar, alunos que precisam de profissionais de acompanhamento escolar não estão recebendo amparo. Há relatos de alunos com deficiência que abandonaram a escola – e que, agora, os pais estão com dificuldades para lidar com sua situação educacional dentro de casa. Também, não existem políticas públicas para amparar estes alunos (COSTA; PEREIRA; BARROS, 2020, p. 78).

Quanto à questão citada, da inclusão de estudantes com deficiência, notamos a falta da menção sobre a inclusão de alunos com deficiência nesse período pandêmico pelos outros trabalhos. Por isso destacamos a importância do planejamento escolar e propostas de uma educação que fosse de fato inclusiva, que considerasse as especificidades de cada estudante e compreendesse a necessidade de formações adequadas que atuassem nessa perspectiva.

Acima de tudo, acreditamos na finalidade da reflexão em relação à esta educação, considerando se houve apenas reproduções ou se foi considerada a criticidade e a emancipação dos estudantes. Porém, isso só seria possível se, primeiramente, fossem superadas as desigualdades nas condições de acesso a TDICs e *internet*, pois mesmo com formação específica para a utilização de certos equipamentos tecnológicos, isso só seria possível se todos tivessem oportunidades adequadas de acesso e utilização dessas tecnologias. Por fim, como quinto elemento, buscamos destacar a importância do trabalho colaborativo, que emergiu nos trabalhos T2, T3, T7, T8 e T9, que se deu pela relação conjunta entre discentes estagiários, professores supervisores, os alunos e suas famílias, principalmente nesse período pandêmico. Consideramos essencial o fortalecimento desse vínculo escola-famílias nas aulas síncronas e assíncronas, pois foi fundamental que as famílias estivessem inseridas nessas pluralidades de espaços. De acordo com Rios (2008), “O que fazemos quando fazemos a aula juntos? Ensinamos e aprendemos, juntos. Vivenciamos experiências juntos. Construimos, reconstruimos, destruimos, inventamos algo, juntos” (RIOS, 2008, p. 76).

Deste modo, fortalecer essa relação instituição-famílias demonstrou muitos impactos no cotidiano escolar, na formação dos estudantes, dos seus familiares e no próprio trabalho pedagógico, pois o trabalho colaborativo e coletivo de todos os profissionais, e da comunidade ganhou espaço enquanto um possível e promissor caminho para a reflexão de que essa união trouxe benefícios nas buscas de transformações, significativas, deste panorama.

Procuramos ressaltar a relevância de se escutar os docentes, os alunos, e toda a comunidade escolar, no sentido de mapear todas as desigualdades existentes no cenário educacional, que se encontrava remoto, para que fossem pensadas estratégias que visassem a superação dessas desigualdades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no conteúdo dos artigos e aporte teórico, sistematizados pela revisão da literatura, notamos que, no período de pandemia da COVID-19, ainda que estes estágios tenham se dado na modalidade de ensino remoto, acreditamos que não faltaram oportunidades de observarmos, na prática, a implementação desses elementos e a busca de novas formas de nos ressignificarmos como futuros profissionais da educação.

Da mesma forma, considerando as mudanças significativas no cotidiano docente, buscamos trazer possíveis contribuições para a superação desses desafios, os quais destacamos: acolhimento e aproximação dos alunos e seus familiares, pela comunidade escolar; superação das desigualdades de acesso a TDICs e *internet*; implementação de práticas pedagógicas inclusivas; conhecimentos da realidade social dos estudantes e do contexto escolar; e a construção de conhecimentos coletivos sobre diferentes metodologias. Esses componentes foram parte do planejamento, organização, formação e (re)aprendizados diários, assim como o processo reflexivo em todas as etapas da carreira docente.

Em suma, destacando os aspectos observados no processo de revisão da literatura neste trabalho, entendemos que os achados foram relevantes para a área de Educação. Com esta pesquisa buscamos poder contribuir para a melhoria do conhecimento científico para todos aqueles que tenham interesse na exploração do tema abordado. O resultado da revisão da literatura, a partir da questão norteadora, indicou confluências e aproximações e, decorrente disso e da análise crítica, esperamos que futuras pesquisas sejam feitas como continuação deste estudo com mais questões que poderiam ser elaboradas.

7. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. D. S. **O Ensino remoto emergencial e estágio curricular obrigatório: uma experiência no curso de Pedagogia no município de Caicó/RN**. 2021. 54f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia), Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2021.

BELLIDO, L. P. O estágio em educação infantil em meio a pandemia do coronavírus. **Linhas Críticas**, v. 27. Brasil: UnB, 2021. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/1935/193567258116/193567258116.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2022.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino remoto: docência em tempos de

pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020. Disponível em: <<https://www.SciELO.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt>> Acesso em: 12 abr. 2022.

COSTA, J. S. Relato de experiência do estágio Supervisionado no curso de Pedagogia: o trabalho pedagógico no Ensino remoto no contexto de pandemia no Bloco Inicial de Alfabetização. **Cadernos de Estágio**, v. 3, n. 1, p. 147–154, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/26026>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

COSTA, J. S.; OLIVEIRA, R. M. M. A. Aprendizagem da docência na perspectiva de alunos-professores. In ABRAMOWICZ, A.; PASSOS, C. L. B.; OLIVEIRA, R. M. M. A.

Desafios e perspectivas das práticas em educação e da formação de professores. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2007.

COSTA, L. C.; PEREIRA, M. C. R.; BARROS, M. D. M. Experiência de um estágio curricular obrigatório no Ensino remoto emergencial: um relato científico construído através de uma observação sistemática. In: **III Seminário Diálogos Sobre EaD: Ensino Superior à Distância em Tempos de Pandemia** [online], 09, 10 e 11 de dezembro de 2020. Minas Gerais: UEMG, 2020. 70-80.

FERRAZ, R. D.; FERREIRA, L. G. Estágio supervisionado no contexto do Ensino remoto emergencial: entre a expectativa e a resignificação. **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: 25 ago. 2022.

FREITAS, J. L. A.; VALLE, M. P.; PIN, V. V. S. Êxitos e desfechos no Ensino, Pesquisa e Extensão do curso de Pedagogia da FACELI durante a pandemia da Covid-19. **Devir Educação**, p. 161–182, 2021. Disponível em: <<http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/404>>. Acesso em: 25 set. 2022.

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

LIMA, B. V. G.; OLIVEIRA, I. P.; SISLA, H. C. Estágio Remoto Durante A Pandemia: Relatos De Duas Estagiárias. In: **Anais V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores** [recurso eletrônico], 24 a 26 de novembro de 2021 / coordenação, Célia Maria Giacheti, et al. - São Paulo: Unesp, 2021. 318-328.

LUNARDI, N. M. S. S. et al. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdSQKDQ7ZBt/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 05 ago. 2022.

LUZ, A. A.; MARTINEZ, M. S. V. Estágio curricular obrigatório no curso de Pedagogia

Licenciatura durante a COVID-19: relatos de orientação docente. In: **Estágio Curricular Na Educação: Experiências Em Tempos De Educação Híbrida**, v. 3, 2021. DOI:10.37885/210504757. 32-42. Disponível em: <<https://www.editoracientifica.org/articles/code/210504757>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NASCIMENTO, M. T. M.; SOLINO, A. P. Desafios de ensinar e aprender no Ensino remoto: relatos de estágio do curso de Pedagogia. **Cadernos de Estágio**, v. 3, n. 1, p. 121–128, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/25434>>. Acesso em: 26 ago. 2022.

PIMENTA, S. R.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

RIOS, T.A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In VEIGA, I.P.A. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. v.15, n.2. fev. 1986, pp.4-14. Disponível em: <https://depts.washington.edu/comgrnd/ccli/papers/shulman_ThoseWhoUnderstandKnowledgeGrowthTeaching_1986-jy.pdf> Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVA, J. N. et al. Estágio supervisionado II no período de pandemia da COVID-19: uma experiência na UECE. **Hachetepe. Revista Científica de Educação e Comunicação**, n. 24, p. 1203, 2022. Disponível em: <<https://revistas.uca.es/index.php/hachetepe/article/view/8478>>. Acesso em: 25 set. 2022.

SOBERAY, S. T. M.; FREITAS, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado em educação em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED**, v. 2, n. 4, p. 1-27, 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8318>>. Acesso em: 26 ago.