

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA

Jonas Casagrande Zanella

**DO VIRTUAL AO REAL: COMPARAÇÕES ENTRE AS EXPERIÊNCIAS DE
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NAS MODALIDADES REMOTO E
PRESENCIAL**

Porto Alegre

2023

Jonas Casagrande Zanella

**DO VIRTUAL AO REAL: COMPARAÇÕES ENTRE AS EXPERIÊNCIAS DE
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NAS MODALIDADES REMOTO E
PRESENCIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Educação Física
da Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, como requisito para obtenção do grau
de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Ana Carolina Kanitz

Porto Alegre

2023

J. C. Z.

**DO VIRTUAL AO REAL: COMPARAÇÕES ENTRE AS EXPERIÊNCIAS DE
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NAS MODALIDADES REMOTO E
PRESENCIAL**

Conceito final:

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Roseli Belmonte Machado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Orientadora Prof^a. Dra Ana Carolina Kanitz, Universidade Federal do Rio Grande do
Sul

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu pai e minha mãe, pelo esforço de anos na roça para que eu conseguisse conquistar uma educação de qualidade para acessar a educação superior pública, a tão sonhada UFRGS. Pelo apoio emocional, pela parceria, pelos momentos de descontração que me auxiliaram a permanecer e chegar até esse grande momento, a conclusão do curso.

Aos meus irmãos e irmã, pela sua presença, pela parceria nos mais variados momentos, seja para escolher uma rota para pedalar, para assistir um jogo do Grêmio, para escolher uma roupa para sair ou para fazer fofoca dos outros (quem nunca!).

Aos amigos e amigas que sempre estiveram ao meu lado, por tornar leves os momentos difíceis da graduação e pelas vivências que vão além das barreiras da universidade.

Aos professores e professoras da ESEFID, por transmitir sua sabedoria e mostrar os inúmeros caminhos que esse curso maravilhoso pode oferecer.

Aos meus colegas de curso, pelo companheirismo e pela troca de experiências que me permitiram crescer como um profissional.

Aos participantes que responderam ao questionário deste TCC, por sua solidariedade e pelas contribuições que embasaram as reflexões desse trabalho.

A minha orientadora, pelos anos de parceria, desde o meu despertar como pesquisador, passando por uma pandemia e chegando até esse momento de enfrentar os dilemas da licenciatura. Por todos os conselhos, pela ajuda e pela paciência com a qual guiaram o meu aprendizado.

Aos grupos que participei (GPAT, GEFiS e CREM), por proporcionar a base da minha escrita científica e compor as experiências mais significativas da minha graduação em práticas de pesquisa e extensão.

RESUMO

A pandemia trouxe uma série de implicações em diversos âmbitos da vida em sociedade, principalmente na educação. A metodologia adotada para manter as atividades de ensino foi o Ensino Remoto Emergencial (ERE), o qual impactou diretamente as relações de ensino-aprendizagem. Este estudo tem o objetivo de traçar comparativos entre as experiências de estágio curricular supervisionado nas modalidades remota e presencial. Trata-se de um desenho com delineamento misto com estratégia de triangulação concomitante. Os participantes foram 19 estudantes do Curso de Educação Física (Licenciatura) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que vivenciaram a disciplina de estágio na modalidade remota e presencial. Os participantes responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas que englobavam questões relacionadas à interação com os colegas de estágio, com o corpo docente e com os estudantes da escola; pontos positivos e negativos; e aproveitamento da disciplina. Os resultados apontam que a interação na docência compartilhada foi benéfica em ambas as modalidades, principalmente em relação ao suporte emocional. A interação com o corpo docente apresentou muitas dificuldades durante a experiência remota, prejudicando a aproximação com o campo de atuação e a troca de experiências. A baixa assiduidade nas aulas síncronas, o pouco retorno nas atividades assíncronas e até mesmo a inexistência da devolutiva das tarefas foram elementos comuns na interação com os estudantes na modalidade remota. Somente a experiência de estágio presencial oportunizou a criação de vínculos afetivos com a turma. Os pontos positivos da experiência no ERE foi um maior aprofundamento sobre teorias de ensino e planejamento. Por sua vez, a experiência prática e as vivências no ambiente escolar foram os elementos mais citados nas experiências de estágio presencial. Quanto aos pontos negativos, a ausência da experiência prática no estágio remoto foi o ponto que gerou maior frustração para os estagiários. Já no estágio presencial, as questões de ordem logística foram ressaltadas como pontos que foram insuficientes. Por fim, o estágio durante o ERE foi evidenciado como uma experiência menos proveitosa quando comparada ao estágio presencial.

Palavras-chave: estágio curricular supervisionado; estágio docente; ensino remoto emergencial; relato de experiência.

ABSTRACT

The pandemic brought a series of implications in different areas of life in society, especially in education. The methodology adopted to maintain teaching activities was Emergency Remote Teaching (ERE), which directly impacted teaching-learning relationships. This study aims to draw comparisons between supervised curricular internship experiences in remote and face-to-face modalities. It is a mixed design with a concomitant triangulation strategy. The participants were 19 students of the Physical Education Course (Licenciatura) at the Federal University of Rio Grande do Sul who experienced the internship discipline in remote and face-to-face modality. The participants answered a questionnaire with open and closed questions that included questions related to the interaction with the internship colleagues, with the faculty and with the students of the school; positive and negative points; use of the discipline. The results indicate that the interaction in shared teaching was beneficial in both modalities, especially in relation to emotional support. The interaction with the teaching staff presented many difficulties during the remote experience, hindering the approximation with the field of action and the exchange of experiences. Low attendance in synchronous classes, little return on asynchronous activities and even the lack of feedback on tasks were common elements in interaction with students in the remote modality. Only the face-to-face internship experience enabled the creation of affective bonds with the group. The positive points of the experience at ERE was a greater deepening of teaching and planning theories. In turn, practical experience and experiences in the school environment were the most cited elements in the face-to-face internship experiences. As for the negative points, the absence of practical experience in the remote internship was the point that generated the most frustration for the interns. In the face-to-face internship, logistical issues were highlighted as points that left something to be desired. Finally, the supervised internship during the ERE was evidenced as a less profitable experience when compared to the face-to-face internship.

Keywords: supervised curricular internship; teaching internship; emergency remote teaching; experience report.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	REVISÃO DE LITERATURA	9
2.1	A PANDEMIA E O DISTANCIAMENTO SOCIAL.....	9
2.2	A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	10
2.3	O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	12
2.4	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.....	13
2.5	OBJETIVO GERAL.....	15
2.6	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	15
3	MATERIAIS E MÉTODOS	16
4	RESULTADOS	17
4.1	CARACTERÍSTICAS GERAIS DA AMOSTRA E DOS RELATOS.....	17
4.2	RELAÇÃO NA DOCÊNCIA COMPARTILHADA.....	19
4.3	RELACIONAMENTO COM O CORPO DOCENTE.....	21
4.4	RELACIONAMENTO COM OS ESTUDANTES.....	23
4.5	APROVEITAMENTO DA DISCIPLINA.....	23
5	DISCUSSÃO	27
5.1	RELAÇÃO NA DOCÊNCIA COMPARTILHADA.....	27
5.2	RELACIONAMENTO COM O CORPO DOCENTE.....	29
5.3	RELACIONAMENTO COM OS ESTUDANTES.....	31
5.4	APROVEITAMENTO DA DISCIPLINA.....	34
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
7	REFERÊNCIAS	39
8	APÊNDICES	45

1 INTRODUÇÃO

O trabalho a seguir trata-se das reflexões sobre a experiência docente que tive durante minha trajetória no curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ao longo da minha graduação, vivenciei um momento ímpar na história da humanidade: a pandemia do coronavírus. Com isso, diversas adaptações precisaram ser realizadas a fim de atingir as demandas de ensino e a necessidade de manter o distanciamento social para evitar uma maior taxa de disseminação do vírus.

Os estágios curriculares supervisionados na licenciatura são o ápice da nossa formação, pois conseguimos concretizar nossa bagagem de conhecimentos em intervenções com crianças e adolescentes que estão na educação pública. No entanto, com o decreto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), docentes e discentes foram afastados do ambiente escolar, afetando o processo de ensino-aprendizagem e dificultando a criação de vínculos. Foi nesse contexto que tive minha primeira experiência como docente de Educação Física.

Apesar de haver uma ânsia em concluir as disciplinas dentro do período estipulado de oito semestres, optei por prolongar minha formação e realizar os estágios seguintes somente quando as aulas retornassem com 100% de presença. Após um longo período de incertezas, a pandemia foi finalmente controlada e as aulas retornaram ao seu padrão de normalidade. Como eu já havia passado por uma etapa semelhante durante o ERE, me senti preparado para esse novo desafio. Logo nas primeiras aulas, fiquei perplexo com as dificuldades que encontrei e as diferenças com a minha experiência anterior.

Nesse sentido, desenvolvi meu trabalho com o intuito de comparar as experiências de estágio remoto e presencial, analisando as diferenças nas aprendizagens, as principais dificuldades, os pontos positivos e negativos de cada etapa. Para alcançar esse objetivo, elaborei um questionário e compartilhei com outros colegas de curso que também vivenciaram esse período.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A PANDEMIA E O DISTANCIAMENTO SOCIAL

Em meados de dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, localizada na República Popular da China, surgia uma variante de um vírus que iria abalar com toda a realidade em que vivíamos: tratava-se do novo coronavírus (Sars-Cov-2) (ANDERSEN *et al.*, 2020). Esse vírus tem como principal característica desencadear uma síndrome respiratória aguda grave que foi denominada como COVID-19 (CORONAVIRIDAE STUDY GROUP OF THE INTERNATIONAL COMMITTEE ON TAXONOMY OF VIRUSES, 2020). Devido às suas características de rápida disseminação, a COVID-19 começou a ser registrada em diversas províncias da China e, posteriormente, em outros países (WIERSINGA *et al.*, 2020). No mês seguinte, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto do novo coronavírus constituiu uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII): “um evento extraordinário que pode constituir um risco de saúde pública para outros países devido à disseminação internacional de doenças; e potencialmente requer uma resposta internacional coordenada e imediata” (OPAS-OMS, 2020).

Esse decreto chamou a atenção devido a seu caráter de gravidade, uma vez que só havia sido utilizado em outras cinco circunstâncias, dentre elas os surtos de H1N1, Ebola e Zika. Em apenas três meses após o registro do primeiro caso, a COVID-19 estava presente em 114 países, o que levou as autoridades sanitárias a atualizar o status da doença. No dia 11 de março de 2020, a OMS declarou que a COVID-19 passou a ser considerada uma pandemia, elevando a doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2) ao nível máximo na classificação de contaminação. Até aquele momento, o mundo registrava mais de 118 mil casos de infecção e cerca de 4 mil mortes pela doença (UNA-SUS, 2020a). Por sua vez, o Brasil registrou o primeiro caso da doença apenas em 26 de fevereiro de 2020 (UNA-SUS, 2020b). No entanto, em apenas um mês, o número de casos de COVID-19 agravou-se de maneira tão drástica que em 20 de março o país já declarava estado de calamidade pública em decorrência da pandemia (BRASIL, 2020a).

Por se tratar de um vírus altamente contagioso e com um potencial de letalidade considerável, os órgãos sanitários emitiram uma série de orientações para prevenção e controle de infecção pelo Sars-Cov-2 (ANVISA, 2020). Dentre elas, podemos destacar a higienização constante de mãos; limpeza e desinfecção de superfícies; uso de máscaras; o distanciamento e o isolamento social (*lockdown*), sendo essa última a mais excepcional de todas (TALIC *et al.*, 2021). Tendo em vista o desconhecimento acerca da melhor forma de combater a disseminação do vírus até que vacinas fossem desenvolvidas, o distanciamento social foi amplamente adotado pela maioria dos governantes como carro-chefe na luta contra o vírus. Entretanto, essa decisão teve como consequência diversas mudanças no âmbito da economia, da saúde e das relações sociais.

2.2 A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

As instituições de ensino foram duramente afetadas nesse processo. De acordo com um levantamento de 2020, o encerramento das aulas em universidades e escolas afetou 90% dos estudantes em todo o mundo (UNESCO, 2020). Uma das alternativas encontradas para suprir a demanda de combate ao vírus e manutenção de atividades de ensino foi a migração para ambientes virtuais. Em particular, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) suspendeu todas suas atividades presenciais ainda em março (UFRGS, 2020a) e, posteriormente, decretou a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digital até que a situação da pandemia estivesse amenizada (BRASIL, 2020b).

Os professores precisaram se adaptar rapidamente a essa nova situação, mas não houve nenhum tipo de preparação para essa transição (NEVES; ASSIS, 2021). Aprender a lidar com as plataformas digitais, produzir e inserir atividades *online*, oferecer canais de contato para acompanhar a evolução dos estudantes e propor avaliações coerentes com essa realidade foram os principais desafios encontrados pelo corpo docente (DIAS; PINTO, 2020). Uma pesquisa realizada com professores (as) da educação básica de todo o país demonstrou que 89% dos docentes nunca tiveram uma experiência prévia em aulas online antes da pandemia (GESTRADO-UFMG, 2020). Apesar de grande parte deles possuir recursos tecnológicos para isso

(computador, *smartphone* e internet), cerca de 53% deles não se sentiam preparados para ministrar aulas nessa modalidade. Aliado a isso, a percepção de 82% dos docentes foi a de que houve um aumento na carga de trabalho quando comparado às aulas presenciais.

Nesse sentido, houve um agravamento do processo de *uberização* do trabalho docente (SILVA, 2019), caracterizado por uma grande instabilidade e ausência de direitos trabalhistas e previdenciários. Do mesmo modo, com a inserção no trabalho remoto, denominada *youtuberização* (SILVA, A. M. 2020), os professores passaram a ter jornadas ampliadas e não remuneradas devido a um maior tempo de preparação dos conteúdos para meios digitais quando comparado ao tempo gasto com a organização de uma aula presencial. Além disso, os instrumentos de trabalho como computadores, celulares, pacotes de dados, luz, entre outros, tiveram que ser custeados integralmente pelos docentes. Tendo em vista esses aspectos, o trabalho remoto proporcionou um aumento da ansiedade, do afeto negativo e do estresse (TROITINHO *et al.*, 2021), além de aumentar a presença de indicadores da Síndrome de *Burnout* (ROCHA; NETO; SILVA, 2022), contribuindo para o aprofundamento do “mal-estar docente” (PEREIRA; AGUIAR; COSTA, 2015).

Se por um lado os docentes encontram dificuldades para se adaptar à nova realidade de ensino remoto, os estudantes ainda são o conjunto mais vulnerável desse processo. De acordo com um levantamento sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras, cerca de 86% dos domicílios não tinham recursos básicos para acesso às aulas remotas e internet na velocidade suficiente para viabilizar o uso pedagógico de tecnologia (CGI.BR, 2022). Como consequência, houve uma queda no nível de aprendizagem, uma ampliação da desigualdade de desempenho entre as crianças e as taxas de evasão escolar dobraram durante esse período, afetando principalmente os estudantes em situações socioeconômicas precárias (LICHAND *et al.*, 2022). Portanto, apenas uma pequena parcela dos alunos conseguiu aproveitar o ensino remoto, uma vez que grande parte foi excluída do processo por não ter condições de acesso e outra parcela teve sua permanência fragilizada pela falta de recursos adequados.

Quanto aos estudantes universitários, a perturbação psicológica também foi maior durante o período da pandemia quando comparado aos períodos de atividades normais (MAIA; DIAS, 2020). Os sentimentos de angústia, estresse e estado depressivo foram alavancados pela mudança brusca de rotina, pela dificuldade de

concentração, pelas interferências externas e pela perda da qualidade de ensino (ROGÉRIO; MAGALHÃES; RAMOS, 2022). Além das dificuldades citadas acima, muitos estudantes precisavam organizar as atividades de vida diária, como estudar, trabalhar e afazeres domésticos, em um ambiente domiciliar compartilhado com outros familiares, o que gerou maior nível de estresse durante a pandemia (GINDRI; GINDRI, 2021).

Após dois anos de muitas incertezas e angústias, o ministério da saúde decretou o fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), causada pela pandemia da Covid-19 no Brasil. Essa decisão foi considerada por muitos como o “fim” da pandemia, no entanto, quem pode dar esse aval é a OMS, o que ocorreu em maio de 2023 (OPAS-OMS, 2023).

2.3 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Com o avanço do vírus no país e, conseqüentemente, aumento no número de internações e mortes, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) emitiu uma portaria (UFRGS, 2020a) em 17 de março decretando a suspensão das atividades presenciais de ensino na instituição. No entanto, a Universidade não parou totalmente, contribuindo de maneira expressiva no combate à pandemia por meio de ações em pesquisa e extensão, seja na linha de frente ou por meio do trabalho remoto.

A partir disso, iniciou-se uma série de discussões para definir quais os rumos que deveriam ser tomados para proporcionar um ensino de qualidade e de acesso garantido para todos os estudantes. Somente entre os meses de junho e julho a UFRGS conseguiu encontrar uma resolução para o problema, primeiro com a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais (BRASIL, 2020b) e, posteriormente, com o estabelecimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE) (UFRGS, 2020b).

Cabe ressaltar que existem diferenças significativas entre o Ensino a Distância (EAD) e o ERE. Desde a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a educação a distância foi regularizada e passou a ser uma opção de modalidade de ensino para as universidades de todo o país. No EAD, os alunos e professores estão separados fisicamente e o ensino pode ser mediado por recursos impressos ou tecnológicos (TV,

rádio, internet). As atividades podem ser desenvolvidas de maneira síncrona, quando docentes e discentes realizam a atividade ao mesmo tempo em aula, ou assíncrona, quando ambos realizam as atividades educacionais em períodos diferentes (GUSSO *et al.*, 2020). Para que isso ocorra de maneira adequada, se faz necessário muito planejamento, capacitação e formação continuada de técnicos e professores, acesso aos recursos didáticos e vias de assistência pedagógica aos alunos (MUGNOL, 2009).

Por outro lado, o ERE foi uma medida tomada às pressas para suprir uma demanda de ensino durante um período atípico (HODGES *et al.*, 2020). Nesse sentido, não houve tempo hábil para capacitação dos docentes com as tecnologias de comunicação e ferramentas pedagógicas digitais. Além disso, nem todos os estudantes tinham acesso a computadores ou dispositivos móveis com acesso à internet para acompanhar as aulas. A fim de amenizar o efeito excludente dessa modalidade, a UFRGS apresentou o Plano de Assistência Estudantil Extraordinário (UFRGS, 2020c), o qual designava um auxílio financeiro para alunos de baixa renda poderem adquirir tablets e internet banda larga para suas residências.

O ERE na UFRGS teve a duração de quatro semestres, iniciando em 19 de agosto de 2020 (2020/1) e finalizando em 4 de dezembro de 2021 (2021/2). É importante destacar que houve um descompasso entre o calendário acadêmico e o calendário escolar, tendo em vista que a Educação Infantil foi dispensada de cumprir os 200 dias letivos e a carga horária de 800 horas, enquanto o Ensino Fundamental, Médio e Superior precisou cumprir a carga horária mínima obrigatória (BRASIL, 2020c). Além disso, as aulas presenciais da Educação Básica das redes municipais (PORTO ALEGRE, 2020) e estaduais (RIO GRANDE DO SUL, 2021) retornam entre outubro e novembro de 2020, mas na UFRGS isso somente ocorreu um ano após.

2.4 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Os estágios curriculares supervisionados são uma etapa fundamental da formação dos estudantes de ensino superior em cursos de licenciatura, pois as atividades proporcionam o desenvolvimento de competências próprias para as práticas pedagógicas dos futuros professores (BRASIL, 2008). Além do mais, a Educação Física Escolar é caracterizada como um componente curricular obrigatório

nos diferentes níveis da Educação Básica (BRASIL, 1996). Na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID), os estágios possuem uma carga horária de 641 horas, sendo 150 horas dedicadas à Educação Infantil, 150 horas ao Ensino Fundamental, 150 horas ao Ensino Médio e 191 horas de docência em extensão. As práticas são concretizadas por meio de ações integradas com escolas das redes municipal e estadual de ensino; Creche do Hospital de Clínicas de Porto Alegre; Colégio de Aplicação da UFRGS; programas (exemplo: Programa de Residência Pedagógica) e projetos de extensão cuja ação principal esteja relacionada à prática docente (UFRGS, 2021).

Em semestres típicos, os discentes estão vinculados a uma escola e tem o compromisso de comparecer ao local em dois dias da semana, totalizando 10 horas semanais. Dentre as atividades desenvolvidas no semestre, podemos citar o processo de planejamento (plano de ensino e planos de aulas), observação, prática docente e elaboração do relatório final (SILVA; TORRES, 2016). Além do mais, são realizadas reuniões com os professores orientadores de estágio, nas quais se discute questões referentes ao processo de planejamento e os feedbacks com relação à prática docente.

Outro componente comum nesse contexto é a elaboração do Diário de Campo, um instrumento fundamental para os discentes refletirem sobre suas práticas. Geralmente, os registros no diário abordam as linhas de raciocínio do planejamento das atividades, as reflexões acerca das aulas ministradas, as aprendizagens, os feedbacks dos estudantes, as observações das aulas de outros colegas de estágios, além de angústias e referentes a esse momento (NETO; FRIZZO; SILVA, 2013).

Com o decreto do ERE, as atividades de ensino com carga horária prática dos estágios poderiam ser adaptadas para essa nova modalidade, desde que:

- I – a natureza da atividade possibilite o seu desenvolvimento de modo seguro, considerando o estado da pandemia da COVID-19 na região do estágio;
- II – a natureza da atividade possibilite a orientação e a supervisão de forma remota e com a necessidade do registro de acompanhamento;
- III – haja a anuência expressa no Termo de Declaração Discente (abaixo) da/do estudante. (UFRGS, 2020d).

Nesse sentido, a Comissão de Graduação da Educação Física decidiu ofertar as disciplinas de estágio curricular supervisionado para o curso de Licenciatura durante a vigência do ERE.

2.5 OBJETIVO GERAL

Comparar as experiências de estágio curricular supervisionado nas modalidades remoto e presencial de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física.

2.6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar as interações na docência compartilhada em ambas as experiências;
- Comparar as interações com o corpo docente na modalidade remota e presencial;
- Contrastar as interações com os estudantes da educação básica em ambas as modalidades de ensino;
- Pontuar os aspectos positivos e negativos de cada experiência;
- Quantificar as expectativas e o aproveitamento da disciplina estágio curricular supervisionado de modo remoto e presencial.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa possui um delineamento misto com estratégia de triangulação concomitante. Segundo Creswell (2007):

Esse modelo geralmente usa métodos quantitativos e qualitativos separadamente como forma de compensar os pontos fracos inerentes a um método com os pontos fortes de outro método. Nesse caso, a coleta de dados quantitativos e qualitativos é simultânea, ocorrendo em uma fase do estudo de pesquisa. Idealmente, a prioridade seria igual entre os dois métodos, mas, na prática, pode-se dar prioridade à técnica quantitativa ou qualitativa. Essa estratégia geralmente integra os resultados dos dois métodos durante a fase de interpretação. Essa interpretação pode ou assinalar a convergência dos resultados como uma forma de fortalecer as alegações de conhecimento do estudo ou explicar qualquer falta de convergência que possa ocorrer. (CRESWELL, 2007, p. 219)

O público-alvo foi estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS. A coleta de dados foi realizada em junho de 2023 por meio de um formulário online e a divulgação ocorreu nas redes sociais (Instagram e WhatsApp). Para atender aos critérios, os estudantes deveriam ter cursado uma disciplina de estágio curricular supervisionado o ERE e ter cursado uma disciplina de estágio curricular supervisionado de modo presencial (antes ou após o ERE).

Após acessar o link do formulário, os participantes assinalavam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em seguida, eles responderam a um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas divididas em dois tópicos: experiência no estágio remoto e experiência no estágio presencial. Cada tópico continha questões referentes à interação na docência compartilhada (caso houvesse); interação com o corpo docente; interação com os estudantes do colégio; pontos positivos e negativos de cada experiência; avaliação do engajamento dos estudantes nas atividades propostas; expectativas e aproveitamento da disciplina. Algumas questões possuíam uma escala numérica (1-10) a fim de quantificar e traçar comparativos entre os relatos de experiência. A versão completa do questionário pode ser verificada no Apêndice I. Os dados são apresentados em frequências absolutas, frequências relativas, mediana e amplitude interquartil.

4 RESULTADOS

4.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA AMOSTRA E DOS RELATOS

No total, foram obtidas 25 respostas no questionário, mas seis respostas foram invalidadas pelos seguintes motivos: não realizou estágio em licenciatura durante o ERE (n = 4); resposta duplicada (n = 1); outro curso de graduação da UFRGS (n = 1). Desse modo, 19 respostas foram utilizadas para a análise dos relatos.

A Tabela 1 apresenta as características gerais dos participantes que preencheram o formulário online. Cerca de 89,4% ingressaram no curso em 2018 (ou em anos anteriores) e aproximadamente metade deles (52,6%) tem previsão de formação para 2023. Mais de três quartos da amostra vivenciou antes o estágio docente em condições de ERE e, em seguida, de modo presencial. A maior concentração de experiências no ERE ocorreu entre os semestres de 2020/2 e 2021/1 (68%), por sua vez, de modo presencial, foi entre 2021/2 e 2022/2 (70,8%).

Tabela 1 - Perfil dos discentes que responderam ao questionário.

	n	%
Ingresso no curso		
<i>Antes de 2018</i>	7	36,8%
<i>2018</i>	10	52,6%
<i>Após 2018</i>	2	10,5%
Previsão de formação		
<i>Formado(a)</i>	5	26,3%
<i>2023</i>	10	52,6%
<i>2024</i>	4	21,1%
Cronologia dos estágios		
<i>Presencial + ERE + Presencial</i>	1	5,3%
<i>Presencial + ERE</i>	2	10,5%
<i>ERE + Híbrido</i>	1	5,3%
<i>ERE + Presencial</i>	15	78,9%

Tabela 1 - Perfil dos discentes que responderam ao questionário (conclusão).

	n	%
Semestre em que realizou estágio remoto		
2020/1	3	12,0%
2020/2	7	28,0%
2021/1	10	40,0%
2021/2	5	20,0%
Semestre em que realizou estágio presencial/híbrido		
2018	2	8,3%
2019	2	8,3%
2021/1	1	4,2%
2021/2	5	20,8%
2022/1	6	25,0%
2022/2	6	25,0%
2023/1	2	8,3%

ERE = Ensino Remoto Emergencial

A Tabela 2 apresenta as características gerais entre as experiências de estágio docente remota e presencial. Durante o ERE, a maior parte das vivências foram na etapa da Educação Infantil (64,0%) enquanto no presencial foi no Ensino Médio (48,0%). Quanto a situação das aulas nas escolas vinculadas ao programa de estágio, durante o ERE, cerca de 57,9% das atividades da turma estavam ocorrendo de modo totalmente remoto, 15,8% de modo híbrido e houve apenas um relato de que as aulas estavam ocorrendo de modo totalmente presencial. Além disso, destaca-se que 21,1% dos relatos foram apenas simulação de plano de aula, sem vínculos com instituições de ensino. Por outro lado, de modo presencial, a grande maioria (94,7%) das escolas estavam realizando atividades totalmente presenciais e apenas uma resposta (5,3%) apontou atividades híbridas durante esse período.

Tabela 2 - Características gerais das experiências de estágio curricular supervisionada.

	Remoto		Presencial	
	n	%	n	%
Nº de experiências em cada modalidade				
<i>Uma</i>	12	63,2%	12	63,2%
<i>Duas</i>	7	36,8%	7	36,8%
Etapa de ensino				
<i>Educação Infantil</i>	16	64,0%	3	12,0%
<i>Ensino Fundamental</i>	8	32,0%	10	40,0%
<i>Ensino Médio</i>	1	4,0%	12	48,0%
Instituição de ensino				
<i>Público</i>	15	100,0%	17	100,0%
<i>Privado</i>	0	0,0%	0	0,0%
Situação das aulas				
<i>Simulação</i>	4	21,1%	0	0,0%
<i>Totalmente remotas</i>	11	57,9%	0	0,0%
<i>Híbrido</i>	3	15,8%	1	5,3%
<i>Totalmente presencial</i>	1	5,3%	18	94,7%

4.2 RELAÇÃO NA DOCÊNCIA COMPARTILHADA

A Tabela 3 mostra as respostas referentes às questões sobre a docência compartilhada. Em ambas as modalidades, a maioria dos relatos indicou que os estágios foram realizados em duplas ou trios (ERE = 79,0%; Presencial = 75,0%). Durante o ERE, o contato entre os estagiários foi predominantemente por meio digital (92,3%), mas na modalidade presencial, houve um equilíbrio entre o digital (54,8%) e o presencial (45,2%).

Com relação à questão “O(A) colega de estágio era acessível para discutir e auxiliar nas atividades práticas?”, a mediana das respostas foi 10 (0,5) para a modalidade ERE e 10 (0) para a modalidade presencial.

Conforme a pergunta “De modo geral, você ficou satisfeito(a) com a frequência, a qualidade e o feedback da sua dupla de estágio?”, a mediana das respostas foi 10 (1) para a modalidade ERE e 10 (0) para a modalidade presencial.

A questão aberta sobre a experiência docente compartilhada obteve quatro respostas para a modalidade remota e cinco para a modalidade presencial, todas destacando aspectos positivos.

Tabela 3 - Respostas da experiência docente compartilhada em ambas as modalidades de ensino.

	Remoto		Presencial	
	n	%	n	%
Docência compartilhada				
<i>Sozinho(a)</i>	4	21,1%	3	15,0%
<i>Dupla</i>	14	73,7%	12	60,0%
<i>Trio</i>	1	5,3%	5	25,0%
Contato com a dupla/trio				
<i>Aplicativo de mensagens</i>	14	53,8%	16	51,6%
<i>Videochamadas</i>	10	38,5%	1	3,2%
<i>Reuniões/encontros presenciais</i>	2	7,7%	14	45,2%
O(A) colega de estágio era acessível para discutir e auxiliar nas atividades práticas? (1-10)				
1	0	0,0%	0	0,0%
2	0	0,0%	0	0,0%
3	0	0,0%	0	0,0%
4	0	0,0%	0	0,0%
5	1	6,7%	0	0,0%
6	0	0,0%	0	0,0%
7	0	0,0%	0	0,0%
8	1	6,7%	1	6,3%
9	2	13,3%	1	6,3%
10	11	73,3%	14	87,5%
De modo geral, você ficou satisfeito(a) com a frequência, a qualidade e o feedback da sua dupla de estágio? (1-10)				
1	0	0,0%	0	0,0%
2	0	0,0%	0	0,0%
3	1	6,7%	0	0,0%
4	0	0,0%	0	0,0%

Tabela 3 - Respostas da experiência docente compartilhada em ambas as modalidades de ensino (conclusão).

	Remoto		Presencial	
	n	%	n	%
De modo geral, você ficou satisfeito(a) com a frequência, a qualidade e o feedback da sua dupla de estágio? (1-10)				
5	0	0,0%	0	0,0%
6	0	0,0%	0	0,0%
7	0	0,0%	0	0,0%
8	1	6,7%	1	6,3%
9	3	20,0%	2	12,5%
10	10	66,7%	13	81,3%

4.3 RELACIONAMENTO COM O CORPO DOCENTE

A Tabela 4 mostra as respostas referentes às questões sobre o contato com o corpo docente. Durante o ERE, a comunicação foi totalmente por vias remotas e, em quatro experiências, não houve vínculo com nenhuma escola. No entanto, nas experiências de estágio presencial, a comunicação ocorreu por meio de encontros/reuniões presenciais (60,7%) e o restante (39,3%) foi por vias digitais.

Com relação a pergunta “O corpo docente era acessível para o(a) estagiário(a) sanar suas dúvidas, auxiliar nas práticas ou sugerir alterações nas atividades?”, a mediana das respostas foi de 8 (4) durante o ERE e 10 (0,75) para a modalidade presencial.

Conforme a pergunta “De modo geral, você ficou satisfeito (a) com a frequência, a qualidade e o feedback do professor (a) responsável pela sua turma?”, a mediana das respostas foi de 7 (3,5) para a modalidade remota e 10 (0) para o modo presencial.

A questão aberta sobre o contato com o corpo docente obteve sete respostas para a modalidade remota. Quatro destacaram que não houve contato, pois a disciplina não oportunizou essa vivência; uma resposta destacou aspectos positivos e

outra resposta apontou aspectos negativos. Para a modalidade presencial, houve quatro respostas, todas destacando benefícios.

Tabela 4 - Respostas referentes ao corpo docente em ambas as modalidades de ensino.

	Remoto		Presencial	
	n	%	n	%
Contato com o corpo docente				
<i>Sem contato/simulação</i>	4	14,3%	0	0,0%
<i>Aplicativo de mensagens</i>	15	53,6%	10	35,7%
<i>Videochamadas</i>	9	32,1%	1	3,6%
<i>Reuniões/encontros presenciais</i>	0	0,0%	17	60,7%
O corpo docente era acessível para o(a) estagiário(a) sanar suas dúvidas, auxiliar nas práticas ou sugerir alterações nas atividades? (1-10)				
1	0	0,0%	1	5,6%
2	1	6,6%	0	0,0%
3	2	13,3%	0	0,0%
4	1	6,6%	0	0,0%
5	1	6,6%	0	0,0%
6	2	13,3%	0	0,0%
7	0	0,0%	1	5,6%
8	4	26,6%	2	11,1%
9	1	6,6%	1	5,6%
10	3	20,0%	13	72,2%
De modo geral, você ficou satisfeito (a) com a frequência, a qualidade e o feedback do professor (a) responsável pela sua turma? (1-10)				
1	1	6,6%	1	5,6%
2	2	13,3%	0	0,0%
3	0	0,0%	0	0,0%
4	1	6,6%	0	0,0%
5	2	13,3%	0	0,0%
6	0	0,0%	1	5,6%
7	2	13,3%	0	0,0%
8	4	26,6%	2	11,1%
9	0	0,0%	0	0,0%
10	3	20,0%	14	77,8%

4.4 RELACIONAMENTO COM OS ESTUDANTES

A tabela 5 mostra as respostas referentes às questões sobre o contato com os estudantes. Durante o ERE, a comunicação foi predominantemente por vias remotas (78,2%), um relato indicou encontros presenciais (4,3%) e em quatro experiências (17,4%) não houve vínculo com nenhuma escola. No entanto, nas experiências de estágio presencial, a comunicação ocorreu por meio de encontros/reuniões presenciais (94,7%) e apenas um relato apontou a utilização de plataformas virtuais.

A metodologia das aulas aplicadas durante o ERE compreendeu mais atividades assíncronas (61,5%) do que síncronas (23,0%). Por sua vez, no estágio presencial, as atividades síncronas foram majoritárias (94,7%).

Com relação a pergunta “De modo geral, você ficou satisfeito (a) com a assiduidade, a qualidade e o feedback dos estudantes (ou pais) da turma?”, a mediana das respostas foi 4 (5,5) para a experiência durante o ERE e 10 (0,75) para o estágio presencial.

Quanto à questão “Qual foi o engajamento dos(as) alunos(as) em suas atividades?”, a mediana foi 5 (4) para o ERE e 9,5 (1,75) para a modalidade presencial.

Referente a pergunta “Você obteve retorno (fotos, vídeos, mensagens) dos alunos (as) realizando as atividades propostas? Especifique.”, a baixa taxa de retorno em atividades assíncronas foi evidenciada em sete experiências de estágio durante o ERE, além disso, a baixa assiduidade em aulas síncronas foi apontada em três respostas. Houve dois relatos que apontaram que os estudantes enviaram as tarefas propostas nos últimos dias letivos a fim de obter um conceito de aprovação. Por fim, em outros dois relatos durante o ERE, não houve nenhum retorno por parte dos alunos.

4.5 APROVEITAMENTO DA DISCIPLINA

De acordo com a pergunta “Quais foram os pontos positivos dessa experiência de estágio REMOTA?”, os principais temas levantados foram: Desenvolver

competências e habilidades pedagógicas (n = 5); Otimização do tempo (n = 3); Questões relacionadas ao planejamento (n = 3); Aprofundamento teórico (n = 3); Manutenção das atividades de ensino (n = 2); Coletividade (n = 1); Utilização de plataformas digitais (n = 1); Nenhum (n = 3). Quanto ao estágio presencial, as temáticas sugeridas foram: Experiência e prática docente (n = 11); Vivência e contato com a turma (n = 7) Feedback dos alunos (n = 5); Conhecer a realidade das escolas (n = 4); Vivência e contato com o corpo docente (n = 3); Desenvolver competências e habilidades pedagógicas (n = 3); Criação de vínculos (n = 1); Lidar com adversidades (n = 1).

Por outro lado, com relação à questão “Quais foram os pontos negativos dessa experiência de estágio REMOTA?”, as temáticas mais citadas foram: Ausência da experiência prática (n = 9); Pouca participação/assiduidade dos alunos (n = 5); Ausência de interação com os alunos (n = 5); Pouca interação com alunos (n = 3); Pouca interação com o corpo docente (n = 4); Ausência de interação com o corpo docente (n = 1); Sem retorno/feedback (n = 3); Baixa motivação docente (n = 1); Pouca interação com os pais/responsáveis (n = 1); Aprofundamento das desigualdades sociais na educação (n = 1); Experiência abstrata (n = 1); Nenhum (n = 1). Quanto ao estágio presencial, os assuntos relatados foram: Deslocamento (n = 3); Saúde mental (estresse, ansiedade, exaustão) (n = 3); Descompasso no calendário acadêmico (n = 2); Pouca interação com corpo docente (n = 2); Pouco engajamento da turma (n = 2); Precarização da carreira docente (n = 1); Tempo de aula prolongado (n = 1); Baixa frequência semanal (n = 1); Desentendimentos com o corpo docente (n = 1); Intrigas entre os alunos (n = 1); Falta de infraestrutura e materiais na escola (n = 1); Nenhum (n = 4).

Conforme a pergunta “Qual era sua expectativa quanto ao aproveitamento da disciplina ANTES do estágio iniciar?”, a mediana das respostas para o estágio remoto foi 5 (4) e para estágio presencial foi 8,5 (3). De acordo com a questão “Qual foi seu aproveitamento da disciplina APÓS concluí-la?”, a mediana das respostas foi de 4 (3,5) para o estágio durante o ERE e 10 (1,75) para a experiência de estágio presencial.

Tabela 5 - Respostas da interação com os alunos em ambas as modalidades de ensino.

	Remoto		Presencial	
	n	%	n	%
Contato com os estudantes				
<i>Atendimento presencial</i>	1	4,3%	18	94,7%
<i>Contato remoto por vídeo chamada</i>	5	21,7%	0	0,0%
<i>Contato remoto por plataforma digital do governo</i>	5	21,7%	1	5,3%
<i>Contato remoto indireto com a professora da turma ou pais/responsáveis das crianças</i>	8	34,8%	0	0,0%
<i>Sem contato/simulação</i>	4	17,4%	0	0,0%
Metodologia das propostas pedagógicas				
<i>Atividades síncronas (presencial)</i>	1	3,8%	18	94,7%
<i>Atividades síncronas (vídeo chamada)</i>	5	19,2%	0	0,0%
<i>Atividades assíncronas, enviados por plataforma digital do governo</i>	7	26,9%	1	5,3%
<i>Atividades assíncronas, enviados para a professora da turma ou pais/responsáveis</i>	9	34,6%	0	0,0%
<i>Não aplicável ou simulação</i>	4	15,4%	0	0,0%
De modo geral, você ficou satisfeito (a) com a assiduidade, a qualidade e o feedback dos estudantes (ou pais/responsáveis) da turma?				
1	5	33,3%	0	0,0%
2	0	0,0%	0	0,0%
3	2	13,3%	0	0,0%
4	1	6,7%	0	0,0%
5	2	13,3%	0	0,0%
6	1	6,7%	0	0,0%
7	3	20,0%	0	0,0%
8	0	0,0%	2	11,1%
9	0	0,0%	3	16,7%
10	1	6,7%	13	72,2%
Qual foi o engajamento dos(as) alunos(as) em suas atividades?				
1	1	6,7%	0	0,0%
2	2	13,3%	0	0,0%
3	2	13,3%	0	0,0%
4	1	6,7%	0	0,0%
5	2	13,3%	0	0,0%

Tabela 5 - Respostas da interação com os alunos em ambas as modalidades de ensino (conclusão).

	Remoto		Presencial	
	n	%	n	%
Qual foi o engajamento dos(as) alunos(as) em suas atividades?				
6	2	13,3%	0	0,0%
7	3	20,0%	0	0,0%
8	1	6,7%	5	27,8%
9	1	6,7%	4	22,2%
10	0	0,0%	9	50,0%

5 DISCUSSÃO

A partir dos resultados da pesquisa, pode-se traçar alguns comparativos entre as experiências de estágio curricular supervisionado remoto e presencial. O primeiro ponto é que, em ambas as modalidades, a docência compartilhada foi muito benéfica no processo de formação docente e na superação dos desafios de cada etapa. O segundo ponto é que durante os estágios remotos, o contato com a escola e o corpo docente foi bastante comprometido, refletindo em um menor aproveitamento dessa etapa e em um sentimento de frustração. O terceiro ponto é que o engajamento dos estudantes durante o ensino remoto foi muito baixo, com isso, houve um empobrecimento das reflexões acerca das intervenções pedagógicas. Por fim, o estágio de modo presencial proporcionou experiências muito positivas e foi superior ao estágio em diversos aspectos como interação com a escola, corpo docente e alunos; criação de vínculos; experiência e prática pedagógica; expectativa e aproveitamento da disciplina.

5.1 RELAÇÃO NA DOCÊNCIA COMPARTILHADA

As primeiras noções do conceito de docência compartilhada foram desenvolvidas na década de 70 pela escola Flämming, na Alemanha, com práticas pedagógicas na educação inclusiva de alunos com necessidades especiais. Nesse contexto, a bidocência era definida como a presença de dois docentes na mesma sala de aula (CAUSSI, 2013). Para além da educação especial, a maior parte das referências que tratam da docência compartilhada são advindas da Educação Infantil, Ensino à Distância e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (HOCHNADEL; CONTE, 2019).

Dentre os benefícios observados, pode-se destacar o trabalho cooperativo, a troca de experiências, o estímulo ao diálogo e o apoio emocional, os quais colaboram para uma maior qualidade das intervenções pedagógicas. Segundo Hochnadel e Conte (2019):

A Docência Compartilhada contribuiu com ricas oportunidades aos professores para o trabalho colaborativo, construindo ações mais criativas a partir do pensar e criar juntos. Este processo não pode ser considerado uma simples divisão de tarefas, mas sim a possibilidade de encontro e troca de ideias e experiências que agrega imensamente à práxis do educador. (HOCHNADEL; CONTE, 2019, p. 84-85).

Nesse sentido, para que ocorra um trabalho compartilhado, é necessário também partilhar conhecimentos, dúvidas, saberes, inseguranças, vivências, alegrias e sofrimentos, promovendo o colega de trabalho como parceiro (FERNANDES e TITTON, 2008¹ apud HOCHNADEL; CONTE, 2019). Podemos perceber esses aspectos positivos no relato a seguir, o qual destaca os seguintes pontos sobre a docência compartilhada durante o estágio presencial:

A minha dupla era diferente da dupla que fiz estágio na Ed Infantil, no entanto o resultado foi o mesmo. Já éramos amigas próximas, trabalhamos muito bem juntas, sempre em sintonia, alinhadas e escutando e respeitando as opiniões e o tempo de cada uma. Foi uma dupla perfeita e servimos de apoio uma à outra ao longo do estágio. (RELATO 23).

Seguindo esse raciocínio, um dos aspectos mais interessantes observados na pesquisa é que, mesmo durante o estágio remoto, caracterizado pelo distanciamento físico e pelas comunicações totalmente intermediadas pela tecnologia, a docência compartilhada manteve sua essência e proporcionou uma aprendizagem significativa durante essa etapa. Sobretudo, o apoio emocional e o exercício da empatia entre os discentes foram fundamentais para superar as inseguranças de assumir uma turma de alunos pela primeira vez, somado a necessidade de se reinventar com novas práticas pedagógicas devido às peculiaridades do ERE. Alinhado a essa perspectiva, temos um relato sobre a docência compartilhada durante o estágio remoto:

[...] A familiaridade e proximidade facilitou muito a comunicação e compreensão de situações que cada uma teve mais dificuldade e facilidade. Isso também propiciou que conseguíssemos expressar as nossas angústias e esperanças ao longo da disciplina, tornando tudo mais leve e conseguindo nos alinhar com facilidade. (RELATO 23).

¹ FERNANDES, D. A. N.; TITTON, M. B. P. **Docência compartilhada: o desafio de compartilhar**. Rede Românticos Conspiradores, São Paulo. Discussão da Carta de Princípios, ago. 2008.

Desse modo, a prática pedagógica deve ser balizada pelo diálogo com os pares, pela parceria e abertura à fala do outro. O sucesso da intervenção pedagógica ocorre por meio de um trabalho organizado, comprometido e responsável no acompanhamento do desempenho e desenvolvimento dos alunos (LOPES; COSTA; JÚNIOR, 2012).

5.2 RELACIONAMENTO COM O CORPO DOCENTE

Em períodos anteriores à pandemia, as dificuldades relacionadas aos trâmites burocráticos que envolvem integrar as escolas públicas como espaços formativos para os docentes em formação já eram evidentes (LAGO; FIGUEIREDO; ALMEIDA, 2021). Com o advento do ensino remoto, essas questões foram ainda mais acentuadas, pois muitas escolas deixaram de receber estagiários para não sobrecarregar os docentes com as responsabilidades atribuídas à tutoria (LAGO; FIGUEIREDO; ALMEIDA, 2021). Esse fato foi evidenciado por quatro relatos de experiências, os quais destacaram que foram realizadas apenas “simulações” de planos de aula, pois os alunos da disciplina de estágio não tinham qualquer contato com a comunidade escolar.

Por outro lado, naquelas escolas que puderam atender aos estudantes da disciplina de estágio curricular supervisionado, as professoras e supervisoras precisaram flexibilizar as formas de acompanhamento dos estagiários, o que possivelmente não aconteceria na modalidade presencial (PINTO; MIGUEL, 2022). A partir disso, múltiplos meios de comunicação (aplicativos de mensagens, videochamadas, email, etc.) foram criados para proporcionar essa ponte entre a universidade e a escola. Porém, ao disponibilizar seu contato privado e expor os espaços domiciliares para as câmeras, ocorre uma mistura entre vida privada e trabalho profissional. Essa condição invasiva faz o espaço privado da casa ser um espaço invadido pelo Estado ou pelo patrão e os gastos que deveriam ser obrigações do Estado (ex: luz, água, internet e computador) tornam-se parte do orçamento do professor (FRIGOTTO, 2021).

Essa demanda excessiva, ausência de retorno compensatório, falta de apoio técnico e/ou psicológico, inexistência de planejamento e de organização nos processos de trabalho, resultou em uma precarização das condições de trabalho dos professores (PAES; FREITAS, 2020). O aumento de responsabilidades e tarefas da nova rotina imposta pelo ERE aos discentes da Educação Básica certamente limitou sua disponibilidade para interlocução com os estagiários, visto que essa atividade não era reconhecida por parte das escolas e secretarias de educação (LAGO; FIGUEIREDO; ALMEIDA, 2021). O relato a seguir reflete bem essa situação durante o ERE:

A professora da turma que pegamos passou o semestre sem nos dar retorno. Foi apenas no último dia que ela passou todos os nossos vídeos e atividades para os alunos de uma vez só, e ainda passou de forma diferente do que explicamos. Por não ter nenhuma explicação junto com os vídeos das crianças brincando, não sabemos se ela não entendeu ou ela adaptou por necessidade da turma. Se o caso for que ela não entendeu, não daria nem tempo de ela tirar dúvidas devido ao momento que ela passou as atividades. Sabemos que ela tinha muitas demandas na escola, mas ela já sabia que receberia estagiários com antecedência, e pareceu que não se planejou para isso. (RELATO 23).

Em contraste, o relato abaixo aponta aspectos positivos que evidenciam uma melhor interação com o corpo docente durante a experiência de estágio presencial: “[...] a professora de sala da turma sempre foram muito acessíveis [sic], nos ajudando sempre que necessário, acompanhando as aulas e dando feedbacks construtivos que agregaram no nosso aprendizado.” (RELATO 23). Da mesma maneira, Luz (2022) encontrou relatos semelhantes ao presente trabalho, os quais comentam que o corpo docente proporcionava maior apoio durante o estágio presencial.

Segundo as concepções de Souza e Ferreira (2020), para oportunizar ao discente a vivência do estágio docente, mesmo em condições de tempo/espço virtual da aula remota, deve ser preservada a tríade exigida para a materialização do estágio, na sua compreensão de atividade supervisionada e monitorada pelo docente da educação superior e da educação básica. O reconhecimento do docente em formação como parte integrante do corpo docente da escola durante o período de estágio supervisionado é essencial no seu percurso formativo e na autoafirmação do seu grupo social. Há tensões que são assumidas pelo estagiário que, no encontro com o professor da educação básica, são transformadas em aprendizagens da docência (SOUZA; FERREIRA, 2020).

Todavia, quatro relatos indicaram que não houve contato com qualquer professor da educação básica. Entre aqueles que tiveram contato, a avaliação da acessibilidade foi menor quando comparada ao estágio presencial, evidenciando prejuízos de aprendizado para os docentes em formação que vivenciaram o estágio durante o ERE.

5.3 RELACIONAMENTO COM OS ESTUDANTES

Um dos aspectos mais discrepantes entre as experiências de estágio foi a interação entre docentes em formação e estudantes da educação básica. Com relação ao estágio remoto, a avaliação da interação com os alunos (assiduidade e qualidade do *feedback*) foi bem baixa, assim como o engajamento nas atividades propostas. Essas afirmativas são justificadas com os seguintes relatos: “*Tive apenas alguns retornos, onde em média 15 a 20% dos alunos realizava as atividades propostas por nós [sic], realizando um retorno através de vídeos.*” (Relato 22);

No ensino fundamental conseguíamos essas informações diretamente com os alunos por vídeo chamadas, ainda que a turma na chamada (Na folha, para marcar presença) fosse imensa e a quantidade de alunos que acessava a aula síncrona era bem pequeno [sic]. (Relato 20).

Resultados semelhantes foram encontrados no artigo de Macedo *et al.* (2020) que, ao descrever seu relato de experiência com crianças da Educação Infantil, verificou pouca participação em número de crianças e pais nos momentos das aulas (videochamadas). Outras duas revisões de literatura (FRANÇA; LEIRO, 2023; WEBER; ALVES, 2022) apontaram para uma grande apatia dos alunos, dificuldades de acesso às aulas, falta de contato com os estudantes e evasão escolar.

Um das explicações para esse fenômeno é que o aprendizado online não pode produzir os resultados desejados em países não desenvolvidos, onde a grande maioria dos alunos não consegue acessar a internet devido a questões técnicas e monetárias (ADNAN; ANWAR, 2020). Em uma pesquisa desenvolvida em três escolas públicas brasileiras, apenas 29% dos estudantes do Ensino Fundamental

responderam a um questionário que valia como tarefa semanal (SILVA A. J. F. *et al.*, 2020). Além do baixo acesso, existe a problemática de utilização das tecnologias (internet, *smartphones* e/ou *notebooks*) de maneira compartilhada entre as pessoas da família, comprometendo o tempo hábil destinado aos estudos e a participação de atividades síncronas de forma efetiva (SILVA; SOUSA; MENEZES, 2020).

A inexistência de contato concreto com a instituição escola no ensino remoto traz maiores prejuízos para as crianças do que para a formação de professores, pois grande parte das crianças encontram na escola, além do direito à educação, o direito à vida, à segurança, à proteção social e a constituição de vínculos afetivos (SOUZA; FERREIRA, 2020). Para além dos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos disciplinares, o ambiente escolar promove a socialização de indivíduos e, como consequência, o desenvolvimento das habilidades sociais que são essenciais para as relações interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Já com relação ao docente em formação, Tardif (2014) afirma que o saber dos docentes se constitui na sua experiência de vida, na história profissional e por suas relações com os alunos em sala de aula. O autor coloca em perspectiva que é preciso ter em mente o papel central da interação nos processos de ensino e aprendizagem:

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam [...] a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia. (TARDIF, 2014, p. 118).

Sob essa óptica, Schollenberg, Martins e Souza (2022) discorrem que para se alcançar interações de qualidade na escola é preciso criar um vínculo capaz de permitir que tanto o docente quanto o discente alcancem os objetivos de aprendizagem. Nesse processo, os alunos necessitam estabelecer relações de respeito e confiança com os mediadores para, posteriormente, se dedicar a assimilar o conteúdo da disciplina (SCHOLLEMBERG; MARTINS; SOUZA, 2022).

Todavia, o modelo baseado no ERE possui uma séria limitação nesse quesito. É notado que certas habilidades ou competências não são passíveis de ensino via EAD, como habilidades sociais básicas, pois a maioria dos estudantes não possui acesso aos ambientes virtuais que poderiam favorecer as interações (ex: aulas síncronas, chats, fóruns etc.) (GUSSO *et al.*, 2020). É possível que a falta de interação

social, convivência com colegas, professores e o compartilhamento de experiências sensoriais possam significar alguma influência negativa na qualidade de ensino e aprendizagem (MENEZES, 2020).

Por outro lado, a interação no modelo de estágio presencial foi muito benéfica, tanto para as crianças/adolescentes quanto para os estagiários. A seguir, os relatos ilustram a diversos aspectos que não foram observados na experiência remota: “[...] sou muito grata por essa turma que nos apegamos muito ao longo do estágio. O vínculo que criamos com os estudantes no estágio presencial é algo essencial que não foi possível criar com eles no estágio remoto.” (Relato 23);

Conseguimos criar um vínculo muito bom com a nossa turma, os professores falaram que a turma era extremamente difícil [...], mas os alunos nos escutavam e cooperavam, tínhamos a oportunidade de mediar conflitos, interagir e brincar [...]. (Relato 23).

Alguns autores defendem a importância das interações sociais nos processos de aprendizagem (LEITE; TASSONI, 2002; TOGATLIAN, 2010). É no âmbito familiar, onde a base das relações é afetiva, que ocorrem os primeiros atos de ensinar e aprender (LEITE; TASSONI, 2002). Da mesma forma, é a partir da relação com o(a) professor(a) nos anos iniciais que a criança vai conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo (LEITE; TASSONI, 2002). Em concordância com essas perspectivas, Togatlian (2010):

Se a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e estas são originadas por meio dos vínculos que estabelecemos com os outros, pode-se dizer que toda aprendizagem está impregnada de afetividade. Em relação especificamente à aprendizagem escolar, o enredo que envolve alunos, professores, tarefas, conteúdo escolar, livros, etc. não se desenvolve apenas no campo cognitivo. Existe uma origem afetiva permeando essas relações. (TOGATLIAN, 2010, p.13).

Nesse sentido, uma relação afetiva positiva entre docente e discente tende a promover a competência social, desenvolver aspectos cognitivos e o interesse pela aprendizagem. Em contrapartida, uma relação conflituosa ou estressante pode ser um verdadeiro obstáculo para o sucesso escolar da criança (TOGATLIAN, 2010). A interação entre os estudantes e com o professor é crucial para o estabelecimento de um ambiente de suporte social e traz influências nas dimensões cognitiva, emocional e comportamental do engajamento (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004).

Dentre as formas de comunicação que facilitam a interação no ERE, os encontros síncronos, por meio de vídeo ou chat, mostram-se importantes para motivar os estudantes e engajá-los nas atividades didáticas (CHIU, 2022). Porém, ao analisar o contexto educacional brasileiro, essa interação é comprometida, pois os encontros síncronos não são utilizados de forma recorrente devido à falta de acesso de grande parte dos estudantes a recursos tecnológicos (ESPINOSA, 2021).

5.4 APROVEITAMENTO DA DISCIPLINA

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, define o estágio como:

[...] 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).

Partindo do pressuposto que uma das principais funções do estágio curricular supervisionado é proporcionar ao estagiário a vivência da prática docente no seu ambiente de trabalho e contribuir diretamente na sua formação (PIMENTA; LIMA, 2006), foi observado que, tanto na experiência de estágio remota quanto presencial, a aprendizagem de habilidades e competências para o fazer docente foram destacadas como aspectos positivos dos relatos.

Se de um lado a tecnologia foi um empecilho para o acesso a uma educação de qualidade, aqueles que conseguiram se apropriar desses recursos obtiveram sucesso em suas intervenções. O estudo de Santos e outros (2023) encontrou resultados semelhantes ao evidenciar que a partir do ensino remoto foram potencializadas novas formas de intervenção intermediadas por tecnologias. Os relatos abaixo apontam para aspectos positivos de suas experiências de estágio remotas no que tange as adversidades que a pandemia trouxe: *“Aprender a nos reinventar como professores.”* (Relato 9); *“Criar estratégias para poder obter a presença dos alunos, como também criar diversas didáticas pedagógicas que contribuíram para a aprendizagem durante o ano letivo”.* (Relato 6).

Com relação aos outros pontos positivos do estágio remoto, foi destacado um maior aprofundamento teórico e elaboração de planos de estudos. O relato de Bikel e Benites (2022) também destaca uma quantidade maior de leituras e análise de planos de aulas a fim de suprimir atividades que não eram passíveis de adaptação para o ERE. Sobre isso, Pimenta e Lima (2006) refletem que no pensamento comum, a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a serem empregadas em sala de aula e ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe. Os estagiários partem da premissa de que essa etapa somente é válida quando ocorre a aquisição e aplicação de conhecimento teóricos no campo da prática (escola), o que contribui ainda mais para baixa apreciação e, até mesmo, para a negação do estágio remoto, uma vez que a prática se torna idealizada (SOUZA; FERREIRA, 2020).

Sob essa perspectiva, houve uma grande diferença entre a expectativa e o aproveitamento da disciplina de modo remoto quando comparada a experiência presencial. Igualmente, os estagiários entrevistados por Luz (2022) destacaram que a experiência durante o modelo remoto foi muito insuficiente quando comparado ao modelo presencial. Os dois relatos a seguir explicitam bem a frustração da maioria dos docentes em formação que passaram pelo ensino remoto: *“Em nenhum momento achei que seria tão bom quanto o presencial, e acredito que outros alunos tiveram experiências melhores que a minha, mas fiquei extremamente frustrada com o estágio e sinto que perdi muito fazendo ela no ERE.”* (Relato 23);

Eu queria muito ter tido a experiência de dar aula presencial pro ensino médio, era o estágio que eu estava com mais expectativas. Da forma que foi, sinto que não tenho a experiência que gostaria de ter com alunos do ensino médio, não sei como os alunos do ensino médio se comportam em uma aula de educação física, os conflitos que ocorrem no dia-a-dia [sic], se minhas aulas seriam bem recebidas ou não. Mas entendo que foi o possível para o período de pandemia. (Relato 13).

O contexto da pandemia e do ensino remoto trouxeram uma série de discussões relacionadas à qualidade do ensino durante esse período. Pinto e Miguel (2022) traz à tona o dilema ético de se formar um/a professor/a que nunca pisou na escola ou interagiu presencialmente com crianças e adolescentes da educação básica. Silva e Torres (2016), destacam que as experiências pessoais, as experiências escolares e as experiências docentes (realizadas nos estágios

supervisionados) fazem parte do processo de construção da identidade docente. Ao analisar os relatos de experiência, o modelo presencial é destacado por vivências mais significativas para a formação docente: *“As experiências presenciais foram fundamentais pra me fazer ver como é o mundo real da escola, gostei muito da experiência e foi o que me levou a dar aula em escola atualmente (dou aula do 1º ao 9º do fundamental).”* (Relato 13).

Tendo em vista esse relato, Ludwig (2007) discute a importância das vivências proporcionadas pelo estágio supervisionado na permanência dos docentes em formação na área de atuação pretendida:

Portanto, pode-se dizer que o objetivo do estágio é oferecer ao futuro licenciado um conhecimento da real situação do trabalho em sala de aula, sendo também, um momento para se verificar as competências adquiridas ao longo do curso na prática profissional. Objetiva também levar o estagiário a uma reflexão sobre a sua profissão e se realmente deseja se dedicar a essa profissão. É o momento para muitas decisões sobre a profissão do professor (LUDWIG, 2007, p. 43).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos obtidos por meio do questionário forneceram informações valiosas sobre as aproximações e as distinções entre as experiências de estágio curricular supervisionado na modalidade remota e presencial. Com relação à docência compartilhada, essa metodologia provou ser fundamental na superação das dificuldades inerentes dessa etapa curricular. A qualidade das interações entre os docentes em formação foi preservada, sendo um dos únicos atributos que mantiveram sua essência mesmo em um contexto de comunicações totalmente remotas.

Quanto às interações com o corpo docente, ficou evidente que o distanciamento social proporcionou uma lacuna difícil de ser preenchida com o ERE. As dificuldades de comunicação com os membros da comunidade escolar prejudicaram a aproximação com o campo de atuação, assim como a troca de experiências entre o(a) professor(a) da educação básica e os estagiários. Além disso, alguns estagiários relataram que seu “contato” com o corpo docente foi totalmente abstrato, proporcionando uma experiência ainda mais empobrecida. Em contrapartida, a interação com o corpo docente no estágio presencial, seja na escola ou por meios digitais, agregou diversas aprendizagens para os estagiários e possibilitou uma amostra da importância do trabalho coletivo entre os docentes.

A interação que apresentou mais prejuízos foi com os estudantes da educação básica durante o ensino remoto. A baixa assiduidade nas aulas síncronas, o pouco retorno nas atividades assíncronas e até mesmo a inexistência da devolutiva das tarefas foram elementos comuns no ERE. Nessa modalidade, a baixa participação dos alunos proporcionou uma experiência baseada apenas no conteúdo, pois as dificuldades de comunicação comprometeram a calibragem dos conteúdos e as adaptações necessárias para que a turma tivesse uma apropriação dos conhecimentos. Por sua vez, a experiência de estágio presencial oportunizou a criação de vínculos afetivos com a turma, sendo esse um elemento central nos processos de ensino-aprendizagem.

Dentre os pontos negativos, a ausência da experiência prática no estágio remoto foi o ponto que gerou maior frustração para os estagiários. Já no estágio presencial, as questões de ordem logística foram ressaltadas como pontos que foram insuficientes. Entretanto, o estágio curricular no ERE também teve pontos positivos,

principalmente com relação a um maior aprofundamento teórico e trabalhos relacionados ao planejamento (de estudos e de aula). Quanto ao estágio presencial, a experiência prática e as vivências no ambiente escolar foram os elementos mais citados nos relatos, os quais foram associados a uma experiência mais fidedigna com a realidade que os futuros professores irão encontrar em suas carreiras.

Por fim, o estágio curricular supervisionado durante o ensino remoto foi evidenciado, tanto pelas questões quantitativas quanto qualitativas, com um aproveitamento menor que o estágio presencial. Mas, analisando as expectativas de aprendizagem, os docentes em formação já projetavam que essa experiência seria prejudicada devido às condições do ERE. De outro modo, os estagiários no ensino presencial apontaram um maior aproveitamento da disciplina, superando suas expectativas iniciais.

7 REFERÊNCIAS

ADNAN, M.; ANWAR, K. Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students perspectives. **Journal of Pedagogical Sociology and Psychology**, v. 1, n. 2, p. 45–51, 22 jun. 2020.

ANDERSEN, K. G. *et al.* The proximal origin of SARS-CoV-2. **Nature Medicine**, v. 26, n. 4, p. 450–452, abr. 2020.

ANVISA. **Nota técnica GVIMS/GGTES/ANVISA nº 04/2020**. Orientações para serviços de saúde: medidas de prevenção e controle que devem ser adotadas durante a assistência aos casos suspeitos ou confirmados de infecção pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Brasília: Agência Nacional de Vigilância, 2020.

BIKEL, R. L.; BENITES, L. C. Estágio curricular supervisionado em Educação Física: antes e durante a pandemia de Covid-19. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, p. 01–18, 2022.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Projeto de Decreto Legislativo nº 88, de 2020. Reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública. **Diário do Senado Federal**. Brasília: Senado Federal, 2020a.

BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. **Portal do Ministério da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2020b.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. **Diário Oficial da União**. Brasília: Presidência da República, 2020c.

CAUSSI, J. R. **Docência compartilhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos**. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) — Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2021**. São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121124124/tic_educacao_2021_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 18 de agosto de 2023.

CHIU, T. K. F. Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 54, n. sup1, p. S14–S30, 2022.

CORONAVIRIDAE STUDY GROUP OF THE INTERNATIONAL COMMITTEE ON TAXONOMY OF VIRUSES. The species Severe acute respiratory syndrome-related coronavirus: classifying 2019-nCoV and naming it SARS-CoV-2. **Nature Microbiology**, v. 5, n. 4, p. 536–544, 2020.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2007.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 545–554, 2020.

ESPINOSA, T. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 23, n. e35439, p. 1–16, 2021.

FRANÇA, A. L. DE; LEIRO, A. C. R. Estágios supervisionados em educação física: ensino remoto e suas implicações nos processos formativos. **Cenas Educacionais**, v. 6, n. n.e16616, p. 1–21, 2023.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**, 1. v. 74, p. 59–109, 2004.

FRIGOTTO, G. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. [Entrevista cedida a] Germinal. **Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v.13, n.1, p.636-652, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44442/24642>. Acesso em: 18 de agosto de 2023.

GESTRADO-UFMG. **Resumo técnico da pesquisa trabalho docente em tempos de pandemia**. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/ResumoTecnico_PesquisaTrabalhoDocenteECovid_07julho.pdf. Acesso em: 18 de agosto de 2023.

GINDRI, F. D.; GINDRI, B. DE F. S. Estudo da qualidade do tempo livre de estudantes durante a pandemia de covid-19. **Saber humano**, v. 11, n. 19, p. 8–32, 2021.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, n. e238957, p. 1–27, 2020.

HOCHNADEL, S. B.; CONTE, E. Docência compartilhada: possibilidade de inovação e resignificação da atuação profissional? Em: CASAGRANDE, CLEDES; JUNG, HILDEGARD SUSANA; FOSSATTI, PAULO (Eds.). **Desafios e práticas docentes na contemporaneidade: as séries iniciais em foco**. 1. ed. Canoas: Unilasalle, 2019. p. 84–98.

HODGES, C. *et al.* **The difference between emergency remote teaching and online learning**. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.

difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning. Acesso em: 18 de agosto de 2020.

LAGO, A. C. C.; FIGUEIREDO, C. DE S.; ALMEIDA, M. DO S. DA C. O papel da co-docência no estágio supervisionado no curso de pedagogia do DEDC I/UNEB. **Revista Formadores**, v. 14, n. 4, p. 63–73, 2021.

LEITE, S. A. DA S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor. Em: SADALLA, A. M. F. DE A.; AZZI, R. G. (Eds.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo - SP: Editora Casa do Psicólogo, 2002. p. 47–74.

LICHAND, G. *et al.* The impacts of remote learning in secondary education during the pandemic in Brazil. **Nature human behaviour**, v. 6, p. 1079–1086, 2022.

LOPES, L. H. C. DE O.; COSTA, S. DO N. DA; JÚNIOR, H. F. A. Tutoria: a docência compartilhada. Em: AZEVEDO, A.; JOSGRILBERG, F.; LIMA, F. (Eds.). **Educação e tecnologia na universidade: concepções e práticas**. São Paulo - SP: Editora Metodista, 2012.

LUDWIG, P. I. **Formação inicial de professores de Matemática: situações vivenciadas pelos alunos na realização do estágio**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 2007.

LUZ, P. H. M. DA. **Percepção de estudantes sobre o estágio curricular de Licenciatura em Educação Física antes e durante a pandemia de covid-19: desafios e diferenças na formação docente**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) - Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2022.

MACEDO, P. H. V. DE *et al.* Estágio supervisionado em tempos de pandemia: um relato de experiência na Educação Infantil. **Educação: desafios, perspectivas e possibilidades**, v. 14, p. 211–224, 2020.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, n. e200067, p. 1–8, 2020.

MENEZES, M. C. DE C. **COVID 19 e o novo normal: os desafios da educação física no ensino remoto emergencial**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) - Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

MUGNOL, M. A Educação à distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p. 335, 2009.

NETO, V. M.; FRIZZO, G. F. E.; SILVA, L. O. O trabalho pedagógico do professor como eixo articulador da formação, da pesquisa e do ensino do professorado de educação física. **Cadernos De Educação**, n. 46, p. 100–118, 2013.

NEVES, V. N. S.; ASSIS, V. D. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Revista do Pemo**, v. 3, n. 2, p. 1–17, 2021.

OPAS-OMS. **Histórico da pandemia de COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 18 de agosto de 2023.

OPAS-OMS. **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19**. 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 18 de agosto de 2023.

PAES, F. C. DE O.; FREITAS, S. S. Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 2, p. 129–149, 2020.

PEREIRA, T. DO S. L.; AGUIAR, A. L.; COSTA, S. A. DA. Mal-Estar Docente: reflexões sobre os desconfortos presentes no desempenho da profissão. **Revista Educação e Emancipação**, v. 8, n. 2, p. 161–181, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3, p. 5–24, 2006.

PINTO, G. B.; MIGUEL, R. S. Estágio curricular supervisionado remoto em educação física escolar: desafios para a formação de professores/as. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, v. 10, n. 1, p. 1–19, 2022.

PORTO ALEGRE. Decreto nº 20.747, de 1º de outubro de 2020. Institui os protocolos sanitários para o retorno às atividades de ensino. **Diário Oficial de Porto Alegre**. Porto Alegre: Prefeito Municipal, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 56171 de 29/10/2021. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e aos estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Governador do Rio Grande do Sul, 2021.

ROCHA, A. L. R.; NETO, I.; SILVA, F. C. S. A prevalência de Burnout em professores no contexto de aulas remotas durante a pandemia de COVID-19. **SCIAS - Educação, Comunicação e Tecnologia**, v. 4, n. 1, p. 109–126, 5 out. 2022.

ROGÉRIO, A. F.; MAGALHÃES, M. F. S.; RAMOS, P. F. A. **Impactos psicossociais da pandemia na vida dos estudantes universitários**. Trabalho de conclusão de curso (Psicologia) - Belo Horizonte: Centro Universitário Una, 2022.

SANTOS, E. D. S. et al. Estágio e formação docente em educação física escolar no ensino remoto emergencial. **Revista Educação em Páginas**, v. 2, n. e12098, p. 1–16, 2023.

SCHOLLEMBERG, E. S.; MARTINS, N.; SOUZA, A. C. DE. A interação entre docentes e discentes no ensino remoto. **Revista Sobre Tudo**, v. 13, n. 1, p. 130–153, 2022.

SILVA, A. C. O.; SOUSA, S. D. A.; MENEZES, J. B. F. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, n. 36, p. 298–315, 2020.

SILVA, A. M. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Revista trabalho, política e sociedade**, v. 5, n. 9, p. 587–610, 2020.

SILVA, A. M. D. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, p. 229, 2019.

SILVA, A. J. F. DA *et al.* A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 57–70, 2020.

SILVA, L. O. E; TORRES, L. Contextualizando o estágio de docência de Educação Física na Educação Infantil na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em: KLANOVICZ, J. M.; SILVA, L. O. E; BRAGA, T. DE M. (Eds.). **O que aprendemos quando ensinamos Educação Física? Relatos da experiência do estágio de docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: ESEFID/UFRGS, 2016. p. 16–25.

SOUZA, E. M. D. F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1–19, 2020.

TALIC, S. *et al.* Effectiveness of public health measures in reducing the incidence of covid-19, SARS-CoV-2 transmission, and covid-19 mortality: systematic review and meta-analysis. **BMJ**, v. 375, p. e068302, 2021.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 16ª edição. Petrópolis: **Vozes**, 2014.

TOGATLIAN, M. A. Relacionamento professor aluno – da Educação Infantil ao Ensino Médio. Em: GOLDONI, A.; TOGATLIAN, M. A.; COSTA, R. DE A. (Eds.). **Desenvolvimento, emoção e relacionamento na escola: Contribuições da Psicologia para a Educação**. Rio de Janeiro - RJ: Editora E-papers, 2010. p. 9–42.

TROITINHO, M. DA C. R. *et al.* Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19. **Trabalho, educação e saúde**, v. 19, n. e00331162, p. 1–20, 2021.

UFRGS. Conselho Universitário. **Portaria nº 2286 de 17/03/2020**. Suspende atividades presenciais de ensino na Universidade. Porto Alegre: Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020a.

UFRGS. Conselho Universitário. **Resolução nº 025, de 27 de julho de 2020**. Estabelecer a seguinte regulamentação de Ensino Remoto Emergencial. Porto Alegre: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020b.

UFRGS. Conselho Universitário. **Portaria nº 3326 de 19/06/2020**. Dispõe sobre as adaptações extraordinárias e transitórias do Programa de Benefícios PRAE, inclusive

Moradia Estudantil, e do Programa de Bolsas PRAE durante o período de emergência em saúde para contenção da COVID-19. Porto Alegre: Pró-Reitora de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020c.

UFRGS. Conselho Universitário. **Portaria nº 5131 de 07/10/2020**. Orientar a comunidade universitária para a realização de atividades práticas e de estágios profissionalizantes (estágios obrigatórios e não obrigatórios) e de docência dos Cursos de Graduação, enquanto durar o estado emergencial de saúde causado pela COVID-19. Porto Alegre: Pró-reitora de Ensino da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020d.

UFRGS. **Projeto Pedagógico do curso de Educação Física Licenciatura e Bacharelado**. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www1.ufrgs.br/RepositorioDigitalAbreArquivo.php?56125CC42199&115>. Acesso em: 18 de agosto de 2023.

UNA-SUS. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus**. Brasil, 2020a. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 18 de agosto de 2023.

UNA-SUS. **Coronavírus: Brasil confirma primeiro caso da doença**. Brasil, 2020b. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em: 18 ago. 2023.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da UNESCO apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-contr-o-aumento-das>. Acesso em: 18 de agosto de 2023.

WEBER, D. J.; ALVES, E. J. (RE)pensando a Formação Docente: o que o Ensino Remoto Emergencial Diz sobre a Formação do professor? **EaD em Foco**, v. 12, n. 1, p. 1–14, 2022.

WIERSINGA, W. J. *et al.* Pathophysiology, Transmission, Diagnosis, and Treatment of Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): A Review. **JAMA**, v. 324, n. 8, p. 782, 25 ago. 2020.

8 APÊNDICES

Versão completa do questionário disponível no link:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfBEjxSVg0eYNpAhA5JSj1Nk3wUImUjGwYcumV7pjDFpH-MNQ/viewform?usp=sf_link