

## ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA EM MEIO À PANDEMIA



**Braian Garrito Veloso**

Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil.

[braian.veloso@ufla.br](mailto:braian.veloso@ufla.br)



**Francine de Paulo Martins Lima**

Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil.

[francine.lima@ufla.br](mailto:francine.lima@ufla.br)

**Resumo:** O objetivo deste artigo é discutir experiências de estágio curricular supervisionado, em um curso de licenciatura em Pedagogia, considerando-se os desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as possibilidades da construção de um espaço virtual como ambiente de formação. A abordagem é qualitativa e analisou falas de estagiárias e professoras regentes. Conclui-se que o estágio, mesmo no ERE, assegurou aprendizagens significativas, contribuindo para o desenvolvimento da prática docente.

**Palavras-chave:** Estágio curricular supervisionado; Formação docente; Ensino Remoto Emergencial.

## SCHOOL AS A SPACE FOR TEACHING LEARNING: SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN A PEDAGOGY COURSE DURING THE PANDEMIC

**Abstract:** This article aims to analyze supervised curricular internship experiences in an undergraduate teacher education program in Pedagogy, in light of the challenges posed by Emergency Remote Teaching (ERT). The study follows a qualitative approach and analyzed the statements of interns and teachers. The internship, even during ERT, provided meaningful learning experiences, contributing to the development of teaching practice.

**Keywords:** Supervised curricular internship; Teacher training; Emergency Remote Education.

## LA ESCUELA COMO ESPACIO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: PRÁCTICAS CURRICULARES SUPERVISADAS EN UN CURSO DE PEDAGOGÍA DURANTE LA PANDEMIA

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo analizar experiencias de prácticas curriculares supervisadas, en una carrera de licenciatura en Pedagogía, considerando los desafíos de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) y el espacio virtual de la escuela como entorno de formación. El estudio tiene un enfoque cualitativo y analizó testimonios de pasantes y docentes. Se concluye que la práctica docente, incluso en la ERE, proporcionó un aprendizaje significativo para estudiantes y docentes de educación básica en cuanto al desarrollo de la práctica docente en diferentes contextos.

**Palabras clave:** Prácticas curriculares supervisadas; Formación de profesores; Enseñanza remota de emergencia.

Recebido em: 14/04/2025

Aceito em: 09/07/2025



## 1 INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 trouxe uma série de desafios e percalços para os processos de formação de professores, o que inclui os cursos de licenciatura. Devido às exigências de distanciamento e isolamento social, instituições de Educação Básica e Ensino Superior se viram em face da necessidade de paralisarem suas aulas presenciais, retomando-as tão logo se mostrou premente a adoção de estratégias capazes de mitigar os impactos da paralisação, no formato do, assim chamado, Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Se, como defende a legislação e evidenciam as produções científicas da área, a formação de professores se constitui mediante a indissociabilidade entre teoria e prática (Lima; Pimenta, 2006), atividades como aquelas atinentes ao estágio se configuraram como um verdadeiro desafio em meio ao cenário pandêmico. Como foi possível assegurar, então, a importância da escola enquanto locus de aprendizagem da docência em que pesem as restrições impostas pela pandemia? É possível garantir a potência do espaço escolar no tocante à formação de professores mesmo que as concepções de materialidade e presença física tenham sido subvertidas pelo virtual? Valendo-nos desses e doutros questionamentos, temos como objetivo geral neste artigo: discutir experiências de estágio curricular supervisionado, em um curso de licenciatura em Pedagogia, considerando-se os desafios do ERE e as possibilidades da construção de um espaço virtual como ambiente de formação.

Quanto à estrutura do texto, após esta introdução, tem-se uma análise da pandemia e das novas demandas de aprendizagem profissional, abordando a escola como espaço virtual, porém real, no cenário pandêmico. Após isso, apresenta-se o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo no espaço escolar virtual e o choque geracional em meio ao estágio supervisionado no Ensino Remoto Emergencial. Em seguida, tem-se a metodologia. Posteriormente, discute-se os dados a partir de depoimentos resultantes de um painel debate realizado, como forma de reflexão sobre as experiências, na disciplina de práticas nos anos iniciais do ensino fundamental. O artigo apresenta, por último, as considerações finais que arrematam a discussão.

## 2 A PANDEMIA E AS NOVAS DEMANDAS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E FAZERES DOCENTES: A ESCOLA COMO ESPAÇO VIRTUAL, PORÉM, REAL

A crise ocasionada pela pandemia de Covid-19 em 2020 demandou adaptação por parte de instituições de Educação Básica e Ensino Superior como forma de mitigar os impactos da paralisação das aulas presenciais. Devido às medidas de isolamento e distanciamento social preconizadas pela



Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelos órgãos nacionais, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi visto como alternativa viável e necessária, apesar dos problemas enfrentados. Algumas das críticas a essa forma de organização dos processos educacionais atingem precisamente a falta de preparo, formação, infraestrutura, adequação etc. dada a urgência que particulariza soluções emergenciais em períodos de crise (Moreira; Schlemmer, 2020; Castro; Queiroz, 2020; Hodges *et al.*, 2020; Saldanha, 2020).

Para iniciarmos essa discussão, é preciso definir conceitualmente o que se entende por Ensino Remoto Emergencial, posto que suas especificidades incidiram diretamente sobre a experiência de estágio que, aqui, relatamos. “O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico” (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 8). Conforme Saviani (2020), o ERE, mais recentemente, pôde ser entendido como substituto do ensino presencial durante o período da pandemia; isto é, enquanto a educação presencial esteve interdita. No entanto, experiências anteriores ao período pandêmico podem ser arroladas, uma vez que propostas emergenciais de educação têm sido utilizadas historicamente em períodos de crise, como guerras ou conflitos sociais armados.

A tecnologia em que o ERE se apoia também varia, havendo experiências com o uso do rádio, da TV e da correspondência (Moreira; Schlemmer, 2020). De todo modo, o que define essa forma peculiar de organização do processo educacional é, além do caráter emergencial, a separação no tempo e/ou no espaço, bem como o uso de tecnologias diversas que medeiam o processo ensino-aprendizagem e viabilizam a interação pedagógica (Velo, 2022; Velo; Mill, 2024).

Ainda que, pela definição supramencionada, o ERE se assemelhe à Educação a Distância (EaD), estabeleceu-se, nas discussões inclusive acadêmicas, uma cisão entre ambos, dado o caráter emergencial que particularizava as vivências durante a pandemia. A modalidade a distância é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art. 80. Passando por mudanças ao longo do seu desenvolvimento histórico, a mais recente legislação da EaD, decorrente do Decreto nº 12.456/2025, traz limitações importantes no que respeita à possibilidade de oferta de formação de professores a distância, instituindo o que se tem chamado, mais recentemente, de “modalidade semipresencial” (Brasil, 2025).

Independentemente das transformações na legislação, a EaD é vista como, de fato, uma modalidade regulamentada, que demanda profissionais capacitados, planejamento didático, materiais e recursos adequados, infraestrutura especialmente tecnológica, dentre outros (Brasil, 2017). Isso significa que, diferentemente da EaD, o ERE teria, como característica conspícua, a excepcionalidade,



porque impele propostas educacionais para o formato remoto durante um período de tempo determinado; quer dizer, enquanto durar certo momento de crise. *“It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated”* (Hodges *et al.*, 2020, online).

Embora as definições teóricas sejam campo de disputa, havendo objeção quanto às oposições feitas entre EaD e ERE (Veloso; Mill, 2024), importa-nos precisar que a distância no tempo e/ou no espaço, característica de ambos, traz implicações diretas para o fazer docente. Haja vista a importância da prática refletida para o desenvolvimento daquele conhecimento pedagógico do conteúdo (Mizukami, 2004), assegurar a experiência no espaço escolar como momento privilegiado na formação docente se tornou um desafio durante a pandemia. Em meio ao ERE, a escola se tornou virtual. O processo ensino-aprendizagem passou a ser mediado por tecnologias digitais e a presencialidade foi subvertida.

No entanto, destaca-se que a distância temporal e espacial, por si só, não implica o esvaziamento na troca entre os sujeitos. Uma vez que, no desenvolvimento da docência, o papel do *Outro* é fundante na constituição do *Eu* (André *et al.*, 2017), há que se considerar os esforços feitos durante o ERE para a construção de uma presença social e um espaço dialógico não obstante a separação física entre os envolvidos nas práticas de estágio. Noutras palavras, a experiência durante o período pandêmico nos permitiu ratificar a importância da Pedagogia que, para Pimenta (1994), pode ser definida como área que estuda a educação enquanto prática social. Ou seja, como prática que só se afirma e se constitui na medida em que depende de relações sociais. Relações essas que, numa sociedade marcada pelo digital, não se restringem à presencialidade.

O espaço escolar é, assim, composto por diferentes sujeitos – docentes, discentes, estagiários, supervisores pedagógicos, diretores, comunidade, etc. –, de modo que, durante o estágio no ERE, procurou-se enfatizar a importância desse espaço, sobretudo, humano de trocas e interrelações. Decerto, a distância física e temporal trouxe novos desafios e problemáticas. Ainda que virtual, o espaço escolar só pôde ser erigido como espaço de aprendizagem da docência ao ser construído por atores, isto é, sujeitos sociais que dele fazem parte.

Como fundamento para o que propomos, vale retomar o conceito de virtual. Segundo Lévy (1999, p. 49),



No sentido filosófico, o virtual é obviamente uma dimensão muito importante da realidade. Mas no uso corrente, a palavra virtual é muitas vezes empregada para significar a irrealidade – enquanto a “realidade” pressupõe uma efetivação material, uma presença tangível. [...] Em geral, acredita-se que uma coisa deva ser real ou virtual; que ela não pode, portanto, possuir as duas qualidades ao mesmo tempo. Contudo, a rigor, em filosofia o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual: virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade. [...] O virtual existe sem estar presente. [...] O ciberespaço encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográficos (telecomunicação, telepresença) e da coincidência dos tempos (comunicação assíncrona).

Destarte, as vivências durante o estágio no ERE, num espaço escolar virtualizado, mostraram-nos que o virtual não é irreal. Evidenciaram-nos que, de fato, muitas concepções relacionadas a tempo, espaço, relações humanas, prática, aprendizagem, docência etc. foram ressignificadas. Porém, diante dos desafios, constatamos que as interações entre os sujeitos – especialmente professores e estagiários – não foram “menos reais” ou significativas. A pandemia compeliu-nos, muitas vezes até de modo inconsciente, para os esforços de construção de um espaço escolar virtual, porém, ainda real. Mais do que isso, aclarou a importância das relações humanas que não apenas perpassam, mas tornam possível a constituição da escola como locus de aprendizagem da docência.

Para Mill (2006), uma sala de aula virtual possui uma configuração distinta daquela tradicional, mas não deixa de ser um espaço propriamente dito. Porquanto carrega uma dimensão fortemente simbólica, já que os espaços, como lugares, constroem-se por meio de significados e representações, não dependendo apenas da disposição material (Mill, 2006). Em verdade, o espaço escolar, mesmo que também seja constituído pelas características físicas e pela materialidade que o circunscreve, conta com um valor simbólico, dependente das relações sociais e dos atores que o constituem. É fato que a sala de aula virtual é distinta daquela presencial; não é, contudo, menos real do que qualquer outro espaço composto por seres humanos. Reiteramos, pois, que o virtual não é irreal. Ele apenas complexifica e traz outras implicações – boas e ruins – para a educação enquanto prática social.

A partir da experiência com estagiários num curso de licenciatura em Pedagogia durante o ERE, buscaremos identificar e analisar essas implicações num espaço escolar marcado pela virtualidade e por outras nuances que destoam daquelas comumente encontradas nas práticas pedagógicas presenciais. Na seção subsequente, trazemos à baila a discussão sobre a centralidade do conhecimento tecnológico nessas experiências virtuais e, portanto, reais.



### 3 O CONHECIMENTO TECNOLÓGICO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (TPACK) NO ESPAÇO ESCOLAR VIRTUAL: CHOQUE GERACIONAL E SUBVERSÃO DOS PAPÉIS

Partimos do pressuposto de que, malgrado o caráter emergencial, a EaD, assim como o ERE, distingue-se como forma peculiar de organização do processo educacional na medida em que os sujeitos estão distantes no tempo e/ou no espaço (Veloso; Mill, 2024). Isso implica o uso de recursos tecnológicos que possibilitam a mediação pedagógica. As discussões sobre as especificidades da docência virtual valem, portanto, para os professores que se viram ante a necessidade de ressignificarem conhecimentos ao atuarem remotamente na pandemia. Lembrando que a virtualização, num sentido filosófico adotado nestas páginas, não se opõe ao real. Dessa maneira, a docência em ambientes virtuais, como variação da realidade, produz novas noções de espaço, presença, distância e proximidade, mas não exclui a necessidade de conhecimentos sobre conteúdo que, jungidos àqueles pedagógicos, originam o raciocínio próprio da atividade docente, tal como ocorre na educação presencial (Shulman, 2014).

O que se modifica, tanto na EaD como no ERE, é a exigência de um conhecimento específico voltado ao uso adequado de tecnologias digitais. Estas que transcendem o papel de recurso didático à disposição do professor para se tornarem o fulcro da própria existência do ensino-aprendizagem. Mishra e Koehler (2006), partindo da base de conhecimento proposta por Shulman (2014), afirmam que, na sociedade contemporânea, o domínio dos recursos tecnológicos se torna um imperativo. Diferentemente de outrora, as tecnologias recentes não são mais “invisíveis”, pois demandam um conhecimento especializado e específico que vise à sua apreensão (Mishra; Koehler, 2006). Introduzindo a tecnologia como parte da base de conhecimento para a docência, esses autores propõem um novo quadro conceitual que redunde no, assim chamado, Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo – ou *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), no original em inglês. Trata-se do amálgama que resulta da interseção entre conhecimentos de conteúdo, pedagógicos e tecnológicos. O TPACK, para Mishra e Koehler (2006, p. 1.028-1.029), define-se como:

[...] an emergent form of knowledge that goes beyond all three components (content, pedagogy, and technology). This knowledge is different from knowledge of a disciplinary or technology expert and also from the general pedagogical knowledge shared by teachers across disciplines. TPACK is the basis of good teaching with technology and requires an understanding of the representation of concepts using technologies; pedagogical techniques that use technologies in constructive ways to teach content; knowledge of what makes concepts difficult or easy to learn and how technology can help redress some of the problems that students face; knowledge of students' prior knowledge and theories of epistemology; and





knowledge of how technologies can be used to build on existing knowledge and to develop new epistemologies or strengthen old ones.

Da mesma forma que o conhecimento pedagógico do conteúdo, o TPACK se constitui também e, sobretudo, pela prática profissional refletida. Prática que, em tempos pandêmicos, ocorreu em meio a muitas urgências e incertezas (Oliveira; Silva; Silva, 2020). Por certo, as experiências no ERE em espaços escolares virtuais foram decisivas na mobilização de conhecimentos que confluem para a construção e a sedimentação do TPACK. Para além de outras especificidades que demarcaram os estágios em ambientes virtuais, o uso de tecnologias deixou de ser uma opção para se tornar condição *sine qua non* ao exercício ou mesmo à possibilidade de existência do processo ensino-aprendizagem. O que significa dizer que aqueles docentes com pouco ou nenhum domínio de recursos tecnológicos digitais lidaram com uma série de percalços.

Nesses espaços escolares virtuais em que a tecnologia e, por conseguinte, o TPACK foram conduzidos ao cerne das atividades, notou-se, por exemplo, uma inversão na estrutura típica das relações entre professores e estagiários. Com efeito, uma leitura crítica do fazer pedagógico evidencia que a aprendizagem da docência é composta por reciprocidade, num processo dialógico e, por isso mesmo, conjunto de construção do conhecimento (Freire, 1994). Quer dizer que pensar a prática docente nos estágios de modo vertical, baseada em relações de poder acentuadamente assimétricas pode se tornar um contrassenso para as discussões críticas sobre formação de professores.

Há que se considerar a existência de papéis que são assumidos pelos sujeitos cujas trocas compreendem, de um lado, professores experientes e, de outro, estagiários em processo de inserção no ambiente escolar. O estágio a distância e a centralidade do TPACK durante as atividades no ERE provocaram uma verdadeira subversão na ordem das coisas. Em certos momentos, os estagiários assumiram o papel de experientes, porque muitos tinham maior facilidade no uso de tecnologias.

Constatamos um choque geracional marcado pelas discrepâncias no domínio dos recursos tecnológicos. É bem verdade que resultados de pesquisas, como a de Falcão (2019), permitem-nos problematizar as noções, concebidas por Prensky (2001), de nativos e imigrantes digitais. O simples fato de nascer em meio à cultura digital, muito embora possa gerar maior domínio instrumental e menor aversão às tecnologias hodiernas, não implica, necessariamente, uso crítico de recursos tecnológicos contemporâneos. Essa constatação ratifica a importância do TPACK, no tocante à docência, enquanto conhecimento especializado que se origina a partir da formação inicial e continuada, mas também e, especialmente, mediante a prática profissional refletida. O bom uso de





tecnologias em situações de ensino-aprendizagem não é algo inato. Ao contrário, constrói-se à luz da indissociabilidade entre teoria e prática.

A despeito disso, os estágios durante o ERE tornaram evidente o choque geracional entre professores experientes e estagiários em pleno processo de formação inicial. O espaço escolar virtual mostrou que o maior domínio instrumental e a possível menor aversão às tecnologias cria terreno fértil para o desenvolvimento do TPACK. Ser um nativo digital, se utilizarmos a expressão de Prensky (2001), não significa, por ilação, usar adequadamente recursos tecnológicos em propostas pedagógicas. Entretanto, ter um certo domínio prévio daquele conhecimento tecnológico, que faz parte do TPACK, pode oportunizar interseções profícuas para com os conhecimentos de conteúdo e pedagógicos.

Além disso, as trocas nos estágios, subvertendo uma relação comumente esperada entre professores experientes e estagiários, reafirmaram que o espaço escolar, seja ele virtual ou presencial, é o lócus privilegiado de construção da base de conhecimento docente. Os estágios no ERE contribuíram, aliás, para problematizar a visão geralmente aceita nas práticas de ensino: de um lado, professores com maior experiência e que, por isso mesmo, assumem o papel de acompanhar e, assim, ensinar pela experiência; por outro lado, estagiários inexperientes que vão à escola tão somente para aprender. Sendo intrincadas por natureza, as relações humanas, no âmbito do desenvolvimento profissional docente, não se reduzem à verticalidade entre quem ensina e quem aprende. Pelo contrário, como Freire (2015) já discutira, a docência é marcada pela dialética expressa no conceito de *docência* – no caráter inextrincável da *docência* conjoinada à *discência*.

O estágio no ERE, cingido pelo espaço escolar virtual, abalou as estruturas convencionais do ambiente escolar e, em certos momentos, colocou os estudantes como sujeitos mais experientes no uso das tecnologias. Tudo isso sem, porém, retirar o protagonismo dos professores experientes que, com maior domínio de conhecimentos de conteúdo e pedagógicos, contribuíram para a formação dos futuros licenciados, auxiliando na construção do TPACK. Fica-nos, como aprendizado elementar decorrente das experiências no ERE, a necessidade de enfatizar a importância da prática profissional refletida para a formação docente e, além disso, a ratificação do desenvolvimento profissional numa área que depende e só existe como tal a partir das relações humanas e sociais.

Todos têm algo a ensinar; ao passo que todos têm algo a aprender. Sem retirar a autoridade e o papel central do professor experiente, avançamos no ERE tendo, como legado, a reflexão sobre a complexidade do fazer pedagógico. Mais ainda, a reflexão sobre a impossibilidade de pensar a



aprendizagem da docência, quer virtual, quer presencial, sem as trocas humanas e dialéticas que advêm essencialmente da prática no espaço escolar.

#### 4 METODOLOGIA

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa e se origina da experiência da segunda autora no que respeita à orientação do estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Notadamente, os relatos são de 2021, período pandêmico e de vigência do ERE que, como discutido anteriormente, impôs a necessidade de adaptação e ressignificação das práticas escolares. Estas mediadas pelas tecnologias digitais e ocorrendo em espaços virtuais, cujos docentes supervisores das escolas, por vezes, não dominavam e também precisavam se adaptar em face do cenário adverso. O estágio, portanto, foi desafiador, não apenas por ser realizado de maneira on-line, mas, sobretudo, por exigir de todos os envolvidos o olhar crítico e a desenvoltura para lidar com os percalços da pandemia de Covid-19 e do ERE.

Os dados que analisaremos na próxima seção resultam do compartilhamento feito por meio de uma reunião síncrona, mediada pela plataforma Google Meet, que ocorreu durante a disciplina de práticas nos anos iniciais do ensino fundamental, vinculada ao estágio obrigatório dessa etapa na educação básica, com o intuito de registrar, discutir e refletir sobre as experiências vivenciadas. A referida disciplina se encontra na matriz curricular obrigatória do curso de licenciatura em Pedagogia da UFLA. Especificamente, a disciplina, associada ao estágio curricular, é ofertada no 8º período do curso que tem, no total, 9º períodos.

O supramencionado encontro foi chamado de painel debate e foi realizado no dia 24 de novembro de 2021, sob a mediação da professora do estágio. Na ocasião, foram reunidos os estagiários que relataram suas experiências, enfatizando dilemas vivenciados no ensino - atividade de regência. Também participaram do painel algumas das professoras regentes que foram convidadas e aceitaram o convite. A conversa foi gravada e, posteriormente, transcrita utilizando a ferramenta de Inteligência Artificial (IA) generativa Tactiq <<https://tactiq.io/>>. Os dados foram, então, apreciados pelos pesquisadores à luz do referencial teórico.

Em termos quantitativos, participaram do painel 30 estudantes e 3 professoras regentes. Os critérios de escolha foram a participação nas experiências de estágio durante o ERE, no âmbito da disciplina supracitada, e disponibilidade/interesse. A conversa foi gravada com consentimento dos participantes e foi explicado que os dados poderiam ser utilizados, posteriormente, para atividades de



ensino, pesquisa e extensão, preservado o sigilo dos envolvidos. O encontro durou exatamente 2h26min. Na ocasião, como dito, foram discutidas as experiências durante as atividades de estágio no ERE, de tal sorte que o debate, por várias vezes, enfatizou o trabalho com casos de ensino – instrumento de formação baseado nos estudos de Shulman (2014).

A transcrição feita pelo Tactiq foi analisada por meio da elaboração de categorias específicas. No primeiro momento, o material foi lido na íntegra, com vistas ao mapeamento colimando identificar possíveis eixos centrais de análise. Posteriormente, seguiu-se para a construção das categorias, à luz dos elementos fulcrais observados na transcrição. O documento escrito foi, portanto, sistematizado a partir dos eixos de análise: experiências de estágio durante o ERE; ressignificação dos papéis e da prática docente; espaço escolar (mesmo virtual) como espaço de formação docente; e desafios e potencialidades do estágio no formato remoto. Na próxima seção, apresentamos os resultados desse empreendimento analítico, consubstanciando as análises dentro dos eixos mencionados. Por vezes, iremos recorrer à apresentação, na íntegra, de trechos da transcrição que nos ajudam a sustentar argumentos e ilações. Ora, o material empírico será discutido juntamente com o arcabouço teórico construído nestas páginas.

## **5 EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: RESSIGNIFICAÇÃO DOS PAPÉIS E DA PRÁTICA DOCENTE**

Os depoimentos trazidos pelos estagiários, juntamente com professoras regentes das escolas, a partir das provocações feitas pela professora de estágio acerca das aprendizagens, desafios e conquistas vividos pelo grupo ao longo do estágio, proporcionaram-nos um olhar aprofundado sobre os desafios da sala de aula virtual. Foi perceptível a dificuldade no uso das tecnologias digitais, uma vez que, em meio ao Ensino Remoto Emergencial, as docentes experientes foram compelidas ao uso dessas ferramentas como forma de mediar o ensino-aprendizagem e, assim sendo, mitigar as implicações da paralisação das aulas presenciais. Essa transição abrupta do presencial para o virtual escancarou problemas estruturais e formativos. Vejamos a fala de uma estudante.

Então, acho que a situação, o problema que eu encontrei durante a realização do estágio foi realmente muito específico com a nossa professora, que a gente encontrou ela assim, meio que... meio que desesperada na questão das tecnologias, do computador, da internet, do Google Meet, de dar novo significado aos grupos de WhatsApp. E aí, o que a gente observou? Que na pandemia, faltou. Eu acho que a capacitação dos educadores no sentido das tecnologias voltadas para a internet, né? E alguns, realmente, não vou dizer que sejam os professores mais antigos, mas os professores que têm realmente essa dificuldade com o mundo virtual, com a internet, com essas ferramentas midiáticas. E aí, uma situação específica



que aconteceu, foi já no primeiro contato que a gente teve com a professora, ela nos pediu que planejasse uma aula, no caso de conteúdo de matemática, que fosse utilizado vídeos, slides, porque em algum momento, nas aulas durante a pandemia, com o auxílio de outra pessoa, ela sentiu que as crianças ficaram mais envolvidas quando tinha os vídeos, quando tinha os slides, fotografias, desenhos, né? E aí nós fizemos o planejamento, fizemos a regência da aula e ela observou realmente depois, ela agradeceu muito e falou da importância desses recursos para o aprendizado da criança, né? Então, eu acredito que o que falta, ou o que faltou, na verdade, mas o que acontece? A utilização das TICs, das tecnologias, elas não precisam ficar só no ensino remoto, como foi. Porque parece que é só para ali, para aquele momento da pandemia e acabou. Mas não, né? Muitas escolas têm sala de computadores, têm outras ferramentas. Então, é isso. Então, assim, é só a mesma questão que eu achei que não houve capacitação e se houve foi muito pouco, né? Não teve esse acompanhamento com os educadores para ver se eles precisavam de algum auxílio, alguma coisa assim (Estudante A).

Na fala da Estudante A, percebe-se que, em certo momento, a professora regente pediu que a atividade de regência da estagiária, voltada à Matemática, lançasse mão de recursos tecnológicos como vídeos e *slides*. Essa informação, confrontada com a percepção da Estudante A no que concerne ao receio e à falta de domínio da regente da sala, evidencia que houve, como dito, uma subversão dos papéis. A estagiária, em formação, tinha mais facilidade com instrumentos tecnológicos, tornando-se, na relação dialética da sala de aula, a norteadora da construção de atividades com tecnologias digitais. Enquanto a regente, professora experiente e, nos papéis comumente assumidos no estágio, responsável por contribuir para a formação da licencianda, viu-se ante a necessidade de realmente aprender. Na fala, é notável, aliás, a percepção sobre as lacunas formativas durante o ERE, haja vista o fato de os docentes não estarem, no geral, preparados para lidar com a docência virtual.

Mas, conforme a teoria do TPACK ratifica, o domínio do conhecimento tecnológico, por si só, não é suficiente para dar conta da atividade de ensino. A confluência dos conhecimentos pedagógico e de conteúdo é indispensável. Nesse sentido, as professoras regentes, com mais experiência e tendo maior domínio do que Shulman (2014) defende como conhecimento pedagógico de conteúdo, influíram diretamente na formação dos estagiários. Vejamos uma situação em que um desafio de cunho propriamente pedagógico mobilizou competências que se originam da prática reflexiva e, portanto, se apresentaram mais amplas e consolidadas no caso da professora regente, mais experiente no que se refere ao ensino-aprendizagem.

Para contextualizar vocês um pouquinho, eu tenho que falar que eu acompanho essa turma de segundo ano há um tempo, há meses. Então, com o retorno da aula presencial... acabou que diminuiu a quantidade de crianças nas aulas online. E nesse dia em específico só tinha uma criança, que aqui eu vou chamar de João, mas não é o nome dele, é um nome que eu criei para preservar a identidade dele. E nesse dia a minha proposta era trazer a leitura de uma tirinha da turma da Mônica. Eu queria trabalhar a questão da pontuação, entonação de voz na leitura. Só que assim, quando... Eu apresentei a proposta para o João, ele se negou e ele começou a chorar. E aí, diante dessa situação, eu fiquei em estado de choque, porque eu nunca tinha



acontecido isso comigo, né? Nem nas minhas experiências em sala de aula física e nem nas minhas experiências das aulas no remoto mesmo. Então, eu não soube lidar bem com aquela situação. E aí a professora responsável pela turma, ela estava junto comigo. E aí o apoio dela foi muito importante, porque ela começou a conversar com ele, uma fala bem acolhedora, e ele aos poucos foi se acalmando (Estudante B).

A intervenção da professora regente, supervisora de estágio, diante de uma situação dilemática evidencia uma atitude calcada na capacidade de agir na urgência e decidir na incerteza (Perrenoud, 2001). Capacidade essa que redonda de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que são (re)construídos durante toda a trajetória profissional, por meio de uma prática reflexiva. Tal conjunto de competências se articula ao que Shulman (1986; 1987; 2014) assevera como processo de raciocínio pedagógico. Trata-se da capacidade de transformar conhecimento em ensino. “Abrange seis aspectos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão, nova compreensão” (Nono; Mizukami, 2002, p. 73).

A Estudante C corrobora o que foi supramencionado, salientando a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo como fundamento do raciocínio próprio do ato de lecionar. Ao elencar suas experiências no estágio remoto, a discente remete à competência para ensinar um mesmo conteúdo por meio de diferentes ferramentas, recursos e abordagens.

Nesse contexto, está presente aquilo que a gente defende, que é o conhecimento pedagógico do conteúdo, para que você possa ensiná-lo de diferentes maneiras. Só pode diversificar aquela que tem, aquele professor, aquela professora que tem domínio pedagógico do conteúdo. Não é só domínio do conteúdo. Eu saber as bases epistemológicas da matemática não me diz que eu sou apta a ensinar matemática. Por isso, é domínio do conteúdo e domínio pedagógico do conteúdo, que é o que faz, por exemplo, ela defender que o uso do compartilhamento de uma tela possa ser um elemento primordial para esse diálogo que ela está fazendo com as crianças, ensinar o mesmo conteúdo de diferentes maneiras. Com o tempo também, eu acho que ela ficou muito preocupada, porque a aula passa muito rápido, então ela não pensou em algo que poderia estar dentro desse tempo previsto que pudesse trazer novas formas de ensinar. Então, dá um pouco de medo também, essa questão da tecnologia limita às vezes, vamos dizer assim (Estudante C).

Constata-se, na fala da Estudante C, a importância de diversificar o ensino dos conteúdos. A licencianda afirma, inclusive, que somente o domínio das bases epistemológicas da Matemática - exemplo usado - não é suficiente. No relato, a estagiária exemplifica sua afirmação por meio do recurso de compartilhamento de tela que a professora regente usava para estabelecer a aprendizagem à luz dos objetivos propostos. No entanto, há que se considerar os desafios atinentes às tecnologias digitais. A Estudante C afirma que, com o desenvolvimento do ERE, a professora regente percebeu que o tempo de aula era curto, o que dificultava o uso de certas estratégias pedagógicas com recursos tecnológicos digitais.



Ao retomarmos o debate sobre o TPACK, percebemos que a premissa desse quadro teórico é o “equilíbrio dinâmico entre os três elementos-chave (conteúdo, pedagogia e tecnologia) no conjunto de conhecimento dos professores para o fim de ensinar, resultando na integração significativa destes elementos na prática docente” (Ribeiro; Piedade, 2021, p. 4). Dados os desafios da contemporaneidade, a proposta de Mishra e Koehler (2006) advoga que o exercício da docência, hodiernamente, exige tal integração e, conseqüentemente, a inclusão da tecnologia como parte dos conhecimentos fundantes do fazer pedagógico. A pandemia, porém, escancarou que a realidade da prática docente na educação básica, em muitos contextos, destoa de um ideal de articulação entre conhecimentos elementares. As experiências de estágio levadas à cabo pela segunda autora do texto possibilitam aclarar as lacunas no que compreende a formação docente para o uso de recursos tecnológicos digitais. Lacuna que se tornou incontornável devido às especificidades do ERE e à necessidade de mediação tecnológica no âmbito do ensino-aprendizagem.

A complexidade das trocas e do movimento de práxis no estágio virtual nos mostra, nessa senda, interessante e importante processo de correlação entre saberes e conhecimentos. As professoras regentes, docentes com mais experiência de sala de aula e, tendencialmente, com um conhecimento pedagógico de conteúdo ampliado devido à prática objetivada e refletida de suas trajetórias profissionais, contribuíram para a formação dos estagiários na medida em que apoiaram suas atividades situadas ainda num processo incipiente de inserção na área. Mas na pandemia, a demanda por um conhecimento tecnológico digital, muitas vezes ausente na base de professoras advindas doutra realidade geracional, fez com que a parceria estagiário-supervisora redundasse noutras nuances. Nalgumas situações, o conhecimento pedagógico de conteúdo precisou ser apoiado pelas estudantes que, vindas de uma geração imersa na cultura digital, apresentavam mais desenvoltura e facilidade no uso de certas ferramentas.

A relevância dessa discussão se reafirma pela necessidade, aliás, de superar uma noção geracional que associa, de modo imediato, a geração de nascimento ao letramento digital. Cabe-nos, aqui, uma precisão teórica. No entendimento de Buckingham (2010), a vida das crianças é afetada diretamente pelo que o autor chama de mídias digitais. Isso traz desafios peculiares à escola contemporânea. Mas é preciso adotar alguns cuidados quando se pensa em uma suposta *geração digital*.

Na minha visão, há boas razões para se ter cautela com a retórica da geração digital. Assim como diversos argumentos sobre as ICTs na educação, eles são caracterizados por uma forma de determinismo tecnológico – pela noção de que a tecnologia traga mudanças sociais ou





psicológicas, a despeito de como e por quem é usada. A noção da geração digital também essencializa os jovens e pode nos levar a ignorar desigualdades e diferenças entre eles. A maioria dos entusiastas da tecnologia parece acreditar que o chamado divisor digital é um fenômeno temporário e que o pobre em tecnologia finalmente recupera o terreno perdido enquanto cai o preço do equipamento. Isso significa aceitar que os que adotaram antes tal tecnologia permaneceram no mesmo patamar e, em geral, que o mercado é um mecanismo neutro, que simplesmente dá aos indivíduos o que eles precisam (Buckingham, 2010, p. 43).

O fato de os estagiários serem, por via de regra, mais jovens e, portanto, terem nascido no contexto da cultura digital não significa que estejam preparados para utilizar tecnologias mais recentes para fins pedagógicos. Nem tampouco o uso crítico e consciente é garantido. Ora, a noção de geração digital, que se desdobra em outros conceitos como nativos digitais (Prensky, 2001), por vezes carrega generalizações esvaziadas de um ponto de vista heurístico. Apresentam, com efeito, características culturais de pessoas que nasceram numa sociedade influenciada pelas tecnologias digitais.

No entanto, essa relação com os recursos tecnológicos não promove, necessariamente, letramento digital. Este que pode ser definido, para Buckingham (2010) a partir de quatro pilares, sendo eles: a) representação, como entendimento de que toda mídia digital representa o mundo, para além de apenas refleti-lo, o que traz uma série de implicações como interpretações diversas e seleções da realidade que incorporam valores e ideologias implícitos; b) língua, posto que o sujeito letrado utiliza a língua, mas também compreende seu funcionamento, com consciência de códigos, convenções mais amplas e determinados gêneros; c) produção, haja vista a necessidade de questionar quem está comunicando, para quem e por que no contexto das diversas influências comerciais que subjazem à produção e à divulgação dos conteúdos; e d) audiência, porquanto o uso da internet exige consciência sobre o próprio posicionamento enquanto audiência, isto é, como leitor ou usuário. Em linhas gerais:

Conclui-se que o letramento digital é bem mais do que uma questão funcional de aprender a usar o computador e o teclado, ou fazer pesquisas na web, ainda que seja claro que é preciso começar com o básico. Em relação à Internet, por exemplo, as crianças [e os adultos] precisam saber como localizar e selecionar o material – como usar os navegadores, *hyperlinks*, os mecanismos de procura etc. Mas parar por aí é confinar o letramento digital a uma forma de letramento instrumental ou funcional: as habilidades que as crianças [e os adultos] precisam em relação à mídia digital não são só para a recuperação de informação. Como com a imprensa, elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento. Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas (Buckingham, 2010, p. 49).

Depreende-se que o letrado digital é aquele que transcende o mero uso instrumental das tecnologias digitais, embora tal competência seja de fato relevante. Letramento digital envolve a



capacidade de compreender e ter consciência sobre a tecnologia em suas relações com as questões políticas, econômicas e sociais. O debate se torna ainda mais intrincado quando o levamos para o âmbito da educação. O que chamamos de conhecimento tecnológico, no bojo dos conhecimentos docentes, e que faz parte do modelo TPACK, está, reiteramos, para além do uso enquanto instrumento ou para fins de entretenimento que comumente faz parte da vida dos mais jovens.

Daí que a experiência de estágio virtual se mostrou de extrema importância, por relacionar um certo conhecimento sobre a tecnologia, por vezes mais instrumental e sem uma ponderação mais crítica, aos conhecimentos pedagógicos e de conteúdo que, na formação inicial, se apresentam ainda incipientes e mais restritos. O TPACK é resultado de uma integração entre diferentes conhecimentos, oriundos da graduação, mas também e, sobretudo, da formação continuada e da experiência profissional refletida.

Ainda no que toca à análise das falas do painel debate, observa-se, como descrito por uma das professoras regentes que atuava, à época, na gestão da secretaria municipal de educação de seu município, desafios atinentes à formação continuada. Mas é possível perceber que os entraves, muito embora não pudessem contornar a questão da formação para/pelas tecnologias digitais no ERE, também compreendiam resistência e falta de interesse por parte das professoras regentes das escolas.

Então, teve um... período assim, acho que foi quase o mês de julho, então a gente recebeu um certificado de 30 horas dessa formação, então cada dia teve, teve a questão das tecnologias também. Depois, até agora, está sendo oferecido também... muitos cursos para os professores sobre Google Forms, várias outras coisas. Mas, assim, para muitos, né, essa primeira formação que a gente teve inicial, em julho, assim, para quem não tinha costume... a gente não consegue aprender ali em um mês, um mês que eu falo, assim, intervalos, né, eram alguns dias da semana só, não foi durante o mês todo, 30 horas de formação [no total]. E nessas outras [formações] que continuaram a ser oferecidas para os professores, a adesão também não foi muito grande, não. Eu posso falar assim, lá pela minha escola mesmo, dessas que estão sendo oferecidas, eu sei de duas professoras que estão fazendo. Duas. Então, assim, eu acho que a gente tem que olhar... o todo, um pouquinho de cada um. Acho que faltou, é muito difícil para todo mundo, quem não tem, mas eu acho que às vezes um pouquinho de mais envolvimento também, de querer buscar, porque tem uns que tem muita dificuldade, mas tem muitos também que às vezes não tem tanto interesse, tanto envolvimento quanto precisava ter (Professora regente A).

A Professora regente A enfatiza que, no contexto do município em que atua, a despeito de algumas formações oferecidas, faltou interesse por parte das docentes. Por certo, um curso de 30h, conforme relatado, não dá conta de esgotar as possibilidades e as necessidades formativas num contexto emergencial como foi o ERE. Entretanto, o desenvolvimento do letramento digital e, conseqüentemente, do TPACK, como junção dos conhecimentos exigidos à boa docência com TDIC, também depende de uma contrapartida. Isto é, de um interesse e uma vontade por parte dos docentes



que atuam nos espaços escolares. É escusado dizer que o que chamamos de interesse não pode se desvincular de questões materiais maiores, como carga horária dedicada ao planejamento e à formação, condições de trabalho dignas, recursos tecnológicos mínimos - tanto na escola como em casa, suporte da secretaria de educação etc.

Afinal, o que foi exposto nos dá sustentação para afirmar que as relações dialéticas do estágio virtual foram profícuas para ambas as partes. Contribuíram para a formação tanto dos estagiários como das professoras experientes. Promoveram conhecimentos baseados em competências que não podem ser esgotadas na educação formal em nível superior ou mesmo em propostas educacionais com intencionalidade. Foi no cenário complexo da sala de aula virtual, com toda a sua potência enquanto espaço imaterial de trocas simbólicas, que a práxis se consolidou. E o raciocínio pedagógico colocado em prática influenciou no desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, contribuindo, também, para a construção do TPACK - especialmente no caso das professoras regentes que, aquando do ERE, como dissemos, careciam de um domínio mais técnico e pedagógico das tecnologias digitais necessárias naquele momento.

Esses achados, em que pese sua importância para o contexto observado, representam, é evidente, um contexto histórico-social específico. Consideramos que os resultados ora em tela nos auxiliam a discutir e a pensar processos de formação docente, bem como o papel do estágio, muito para além do curso de Pedagogia. Auxiliam-nos, inclusive, a discutir os espaços escolares como espaços de formação para além do cenário pandêmico. De qualquer maneira, há que se considerar que, sendo um estudo qualitativo baseado numa realidade específica, os dados não podem ser estatisticamente generalizados. Reconhece-se, pois, a limitação do nosso escopo e a necessidade de outras investigações que possam estender as análises destas páginas para outros contextos, realidades e experiências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos foram os desafios vivenciados em meio ao Ensino Remoto Emergencial. Dentre todas as problemáticas, o uso das tecnologias digitais foi, com efeito, central, posto que muitas instituições e redes não estavam preparadas para lidar com uma educação mediada por recursos tecnológicos hodiernos. A necessidade de adaptar práticas até então concebidas e organizadas para a educação presencial, transportando-as para o modelo remoto, engendrou uma série de óbices, dentre os quais se cita falta de formação e infraestrutura.

Neste artigo, discutimos os obstáculos trazidos pelo ERE sob a ótica de estudantes que estavam, à época, realizando o estágio obrigatório nos anos iniciais do ensino fundamental. Os estagiários, dadas as medidas de distanciamento e isolamento social preconizadas pelos órgãos de saúde, tiveram que acompanhar as atividades de ensino-aprendizagem a distância, por meio de ferramentas digitais como o Google Meet. Lidaram não apenas com o desafio de terem cursado parte de sua graduação a distância, mas também com o fato de o estágio, momento crucial de pesquisa e de vínculo entre teoria e prática, ter sido realizado remotamente, com todos os percalços resultantes das experiências emergenciais em meio ao cenário pandêmico.

Com vistas a ratificar a importância do estágio na formação docente e evidenciar que a sala de aula, ainda que virtual, constitui-se como espaço potente de desenvolvimento profissional, trouxemos, nestas páginas, relatos das vivências do ERE. A conversa ocorreu numa atividade denominada painel debate, como parte das atividades da disciplina de práticas nos anos iniciais do ensino fundamental com um movimento de diálogos e compartilhamentos a partir de provocações pertinentes e instigantes feitas pela professora do estágio, como mediadora do painel, a fim de problematizar as vivências no estágio e articular questões sobre a aprendizagem da docência; sobre a teoria e a prática de ensino, especialmente no contexto do ERE.

Os resultados corroboraram que a sala de aula é espaço fulcral de formação, de modo que as interações humanas e pedagógicas, conquanto tenham sido mediadas por tecnologias digitais, não tiveram sua potência esvaziada. Vários foram os obstáculos, é verdade. Mas as partilhas e experiências do estágio no ERE desvelaram um complexo processo de construção da base de conhecimento para o ensino, mediante práticas objetivadas e refletidas.

Chama-nos atenção, na análise, os abalos no tocante às hierarquias comumente estabelecidas no espaço escolar. Em face do desconhecimento acerca do uso de certos recursos, as professoras regentes, por vezes, viram-se como aprendizes, aprendendo a lançar mão das tecnologias digitais na parceria que estabeleceram com os estagiários, mais jovens e, por praxe, mais acostumados com tais ferramentas. Tal cenário, todavia, não invalidou o conhecimento pedagógico do conteúdo que as professoras experientes trouxeram para as suas práticas de ensino, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento profissional docente dos licenciandos.

Ao fim e ao cabo, entende-se que o estágio exerceu o seu papel de pesquisa enquanto vínculo entre teoria e prática, contribuindo para a formação docente, tanto pela via dos aprendizados mediante as experiências bem-sucedidas, como pelo caminho dos desafios e obstáculos, que produziram



vivências que, a partir da reflexão, possibilitaram se (re)conhecerem como docentes que atuarão em contextos marcados pela urgência e pela incerteza típicas da docência.

Esses resultados, ainda que importantes, limitam-se a um contexto histórico-social delimitado – como dissemos mais acima. Apresentam, nessa ótica, a limitação de um estudo qualitativo que, não se preocupando com dados estatisticamente relevantes, impossibilita generalizações. Sugere-se, a partir disso, outras investigações sobre a mesma temática, que possam explorar não apenas experiências de estágio no ERE em contextos diversos, mas também vivências em que o espaço escolar se constituiu como espaço por excelência da práxis. Atividades híbridas, uso de recursos tecnológicos digitais nas práticas pedagógicas e construção de pontes entre universidade e escola são alguns exemplos de categorias analíticas que podem se somar ao presente artigo para ampliar as conclusões aqui apresentadas.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; CALIL, A. M. G. Corrêa; MARTINS, F. de P.; PEREIRA, M. A. L. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 505–520, 2017. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2231>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 3, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em: 3 abr. 2025.

BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, n. 100, p. 3, 26 maio 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. Decreto n. 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 93, p. 1, 20 maio 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.456-de-19-de-maio-de-2025-630398639>. Acesso em: 5 jul. 2025.

CASTRO, E. A.; QUEIROZ, E.R. de. Educação a distância e ensino remoto: distinções necessárias. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 3 - 17, 2020. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/40>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FALCÃO, P. M. de P. **Educação e Tecnologias Digitais no Contexto das Escolas Públicas do**

**Estado de São Paulo:** um estudo no campo CTS. 2019. 388 p. Tese (Doutorado em CTS) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 52ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**, *Educause Review*, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 20 mar. 2025.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual:** sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2006. 322p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. In: **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, jun. 2006, p. 1017-1054.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. In: **Revista UFG**, v. 20, 63438, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 01 ago. 2022.

NONO, M.; MIZUKAMI, M. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 83, n. 203-04-05, 1 dez. 2002. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1365>. Acesso em: 03 abr. 2025.

OLIVEIRA, S. da S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. de O. Educar na Incerteza e na Urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 25–40, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PERRENOUD, P. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G.. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.





PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. v. 9., n. 5. MCB University Press: On the Horizon, 2001.

RIBEIRO, P. R. L.; PIEDADE, J. M. N. Revisão sistemática de estudos sobre TPACK na formação de professores no Brasil e em Portugal. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 59, n. 59, 2021. DOI: 10.21680/1981-1802.2021v59n59ID24458. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24458>. Acesso em: 3 abr. 2025.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, ano 50, v. 17, p. 124-144, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8701/47967205>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação: o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10 (1), 2020. p. 01-25. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/download/1463/858/3143>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 20 mar. 2025.

VELOSO, B. **Incorporação orgânica da educação a distância nas universidades públicas**. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. Repositório da Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16143/Tese%20%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 dez. 2025.

VELOSO, B.; MILL, D. Educação a distância e ensino remoto: Oposição pelo vértice. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e24011, 2024. DOI: 10.21814/rpe.29231. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/29231>. Acesso em: 14 dez. 2025.