

Estágio docente: um comparativo entre experiências no ensino presencial e no ensino emergencial remoto

Teaching internship: a comparison between experiences in face-to-face teaching and remote emergency teaching

Lorenço Rodrigues

Mestrando em Administração pelo Programa de Pós-Graduação da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGA/EA/UFRGS). Graduando em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Gestão de Políticas Públicas pelo Instituto Prominas. Especialista em Direito Social do Trabalho, Processo do Trabalho e Direito da Seguridade Social pela Fundação Escola Superior do Ministério Público (FMP). Especialista em Direito Administrativo e Gestão Pública pela Fundação Escola Superior do Ministério Público (FMP). Graduado em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é servidor público do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul. Email: lorencorodrigues22@gmail.com

Italo Rodeghiero Neto

Doutorando em Engenharia de Produção na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/2020). Graduado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL/2017). Técnico em Química pelo Instituto Federal Sul-riograndense (IFSul/2013). Atualmente, é bolsista CAPES no Laboratório de Otimização de Produtos e Processos (LOPP) do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) da UFRGS, pesquisador no Núcleo de Ergonomia e Capacitação em Segurança e Saúde Ocupacional (NECSSO) da UFRGS e no Núcleo Multidisciplinar em Ergonomia, Segurança e Acessibilidade (NUMESA) da UFPEL. Email: italomneto@gmail.com

Gabriela de Bem Fonseca

Mestranda em Controladoria pela UFRGS. Possui graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Luterana do Brasil (2007), e especialização em Gestão Contábil com Ênfase em Tributos pela Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre (2010). Tem experiência em empresas dos ramos de serviço e de indústrias nas áreas financeiras, trabalhistas, orçamentárias e de custos. Atua como professora no curso de Administração e Ciências Contábeis, em disciplinas relacionadas as áreas de administração financeira, contábeis e cadeia de suprimentos. Email: profgabrielafonseca@gmail.com

Resumo

O presente trabalho busca entender – através de um questionário realizado com 10 estudantes de pós-graduação – quais foram as percepções e experiências que tiveram durante a realização do estágio docente nas modalidades presencial (antes da pandemia da Covid-19) e na emergencial remota (durante a pandemia da Covid-19). Entre os resultados encontrados, observou-se que é unânime a importância dada pelos respondentes ao estágio docente. Os desafios encontrados demonstram que não é uma experiência com total benefícios, de forma que dificuldades são encontradas, mas é relatado que o aprendizado é necessário para se tornar professor universitário. No estudo, foi possível constatar que as atividades realizadas pelos estagiários, em diversos casos, ainda são escassas. Compreender como os alunos de pós-graduação estão sendo formados é fundamental para entender e pensar quais caminhos e políticas educacionais devem ser formuladas para o alcance dos objetivos esperados.

Palavras-Chave

Estágio docente, Pós-graduação, Ensino Emergencial Remoto, Covid-19.

Abstract

The present work seeks to understand – through a questionnaire carried out with 10 graduate students – what were the perceptions and experiences they had during the teaching internship in the face-to-

face modalities (before the Covid-19 pandemic) and in the remote emergency (during the Covid-19 pandemic). Among the results found, it was observed that the importance given by the respondents to the teaching internship is unanimous. The challenges encountered demonstrate that it is not an experience with full benefits, so that difficulties are encountered, but it is reported that learning is necessary to become a university professor. In the study, it was possible to verify that the activities carried out by the interns, in several cases, are still scarce. Understanding how graduate students are being trained is fundamental to understanding and thinking about which educational paths and policies should be formulated to achieve the expected goals.

Keywords

Teaching internship, Postgraduate studies, Remote Emergency Teaching, Covid-19.

Introdução

Nos últimos anos, tornou-se perceptível um movimento de expansão de vagas nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras. Esta mudança de perfil tem por objetivo trazer respostas a muitas questões sociais e econômicas, com maior destaque ao crescimento do ensino público de nível médio, tecnológico e superior, ocasionado pelas políticas públicas elaboradas pelo Estado brasileiro. Ainda que seja uma mudança com dimensões restritas, é suficiente para que a questão da reposição e formação do corpo docente das universidades seja objeto de discussão (JOAQUIM *et al.*, 2011).

Neste cenário, destaca-se a falta de direcionamento e preparação para a docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, cujo enfoque principal está na formação para a pesquisa científica, e não para a carreira docente (JOAQUIM *et al.*, 2011; ROCHA-DE-OLIVEIRA; DELUCA, 2017). A prática docente exige necessidades formativas claras que são fundamentais na busca de respostas aos dilemas da docência no ensino superior e, quanto maior for o entendimento sobre a sua complexidade e necessidades, melhor será a capacidade de criar políticas públicas e organizacionais de formação docente que resultem em uma melhor qualidade no trabalho (SANTOS; MELO, 2021).

Arelado a este movimento constante de aperfeiçoamento, o presente trabalho busca entender quais foram as percepções e experiências que alunos de pós-graduação tiveram durante a realização do estágio docente nas modalidades presencial (antes da pandemia da Covid-19) e na emergencial remota (durante a pandemia da Covid-19). O estudo visa compreender ainda as relações entre os alunos de graduação e o/a professor/a orientador/a de estágio, bem como se estes atores avaliaram as suas experiências como proveitosas para as suas futuras atividades como professores/as universitários/as.

Nos cursos relacionados à área de gestão, existe a necessidade de uma formação profissional na docência, visto que estes cursos não são licenciaturas. Assim, é de grande importância que os alunos experimentem na prática como serão suas atividades docentes no futuro. Em complemento, é necessária uma constante análise das práticas didático-pedagógicas realizadas para o ensino superior, pois se requer do professor universitário competências que incentivem o aluno a aprender e desenvolver suas próprias competências.

É observado na literatura que os estágios em docência não preparam suficientemente o estudante de pós-graduação para os desafios profissionais. Existe, portanto, uma lacuna sobre a maneira de como isto deve ser ensinado (LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2013). Sendo assim, justifica-se este estudo a partir da análise da percepção dos principais desafios encontrados pelos estudantes durante a realização destas atividades.

Conforme Rocha-de-Oliveira e DeLuca (2017), os programas de pós-graduação do Brasil, de modo geral, não preparam os alunos de mestrado e doutorado para suas atividades em sala

de aula de forma adequada. Para os autores, os discentes desenvolvem ao longo de sua formação competências para se tornarem excelentes pesquisadores. Contudo, a maior parte destes profissionais seguirá a carreira docente em sala de aula, poucos permanecem realizando pesquisas acadêmicas. O fomento de práticas didático-pedagógicas é fundamental para a formação do futuro professor, por isso, o estágio docente foi criado, entretanto, há críticas de como este processo é tratado (ROCHA-DE-OLIVEIRA; DELUCA, 2017).

Dessa forma, é necessário entender como os alunos de pós-graduação de diferentes cursos, com foco na área de gestão – como administração e engenharias, por exemplo – perceberam a experiência do estágio docente realizado antes e durante a pandemia, através de atividades no formato de ensino presencial e remoto emergencial, respectivamente, bem como se o programa atende as necessidades de formação docente. O estudo tem por objetivo responder a seguinte questão: Como o estudante de pós-graduação percebe a importância do estágio docente em sua formação, seja em atividades presenciais ou remotas?

Para responder ao problema de pesquisa, foi desenvolvido o objetivo geral de compreender quais são os desafios que os estudantes de pós-graduação encontraram durante a realização de suas atividades no estágio docente nas modalidades de ensino presencial (anterior a pandemia da COVID-19) e remota (durante a pandemia). Ao realizar esta pesquisa, pretende-se desenvolver um estudo útil, oportuno e relevante à academia e à sociedade (ALVESSON, SANDBERG, 2013; ALPERSTEDT; ANDION, 2017). Compreender como os alunos de pós-graduação estão sendo formados é fundamental para entender e pensar quais caminhos e políticas educacionais devem ser formuladas para o alcance dos objetivos esperados.

1. Fundamentação teórica

Como fundamentação teórica para este estudo, destaca-se os conceitos principais de dois pontos: o estágio docente e seus respectivos atores, além da legislação que permeia esta atividade e, o ensino remoto emergencial (ERE), que foi a estratégia encontrada para continuar o ensino durante a situação da pandemia da Covid-19.

1.1 Estágio docente: a experiência em ser professor

Os programas de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil são reconhecidos por formarem bons pesquisadores (PIMENTEL, MOTA; KIMURA, 2007; BASTOS *et al.*, 2011; PENA; LIMA, 2012; ROCHA-DE-OLIVEIRA; DELUCA, 2017), contudo, a maioria destes profissionais ao concluírem os seus cursos, exercem atividades não relacionadas à pesquisa, mas majoritariamente envolvendo a docência. A falta de preparo do mestrando e doutorando para realizar atividades em sala de aula pode gerar danos à carreira do professor universitário e dos alunos por deixarem de receber um ensino de qualidade (ROCHA-DE-OLIVEIRA; DELUCA, 2017).

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em 1999, preocupada com esta realidade, tornou obrigatório o Estágio Docente para os alunos bolsistas de pós-graduação, com a proposta de se desenvolver práticas docentes durante a realização do curso (ARAÚJO; SILVA; ANDRADE, 2021). A intenção é de preparar o mestrando ou doutorando para realizar suas atividades em sala de aula, dando suporte para desafios que o futuro professor poderá encontrar em sua carreira como professor (BEZERRA; HELAL, 2009; SANTOS; MELO, 2021).

O estágio docente tem por objetivo preparar o futuro professor para o desempenho de suas

práticas em sala de aula, com o auxílio do professor orientador (docente responsável pela disciplina na graduação), o estagiário docente desenvolve habilidades didáticas-pedagógicas, aprende como desenvolver o plano de ensino, como lidar com diferentes realidades sociais que os alunos apresentam, conhece contextos e abordagens distintas de aprendizagem, como preparar e corrigir as atividades avaliativas, entre outras atividades (CHAMLIAN, 2003; JOAQUIM *et al.*, 2011; SANTOS; HELAL, 2013).

Entretanto, boa parte dos programas de pós-graduação não estão preparados para desenvolver o estágio docente de forma condizente com o esperado (PENA; LIMA, 2012). Muitos professores tratam o estagiário docente de maneira inadequada, enquanto alguns orientadores deixam suas turmas sob total responsabilidade do estagiário, este recebendo poucas orientações de como agir em sala de aula. Outros docentes não concordam em compartilhar parte de suas disciplinas e não permitem que os estagiários possam conduzir algumas aulas, restando aos alunos somente a correção de provas e trabalhos (PENA; LIMA, 2012; SANTOS; HELAL, 2013).

A relação entre estagiários docentes e professores orientadores pode ser proveitosa, o qual o momento do estágio docente pode se tornar uma oportunidade de trocas de experiência entre ambos os atores (ARAÚJO *et al.*, 2014), a ocasião pode permitir que os alunos de pós-graduação se sintam mais seguros para desempenhar suas futuras atividades em sala de aula (BAETA; LIMA, 2007). Todavia, a relação pode ser nula, quando o professor orientador de estágio não dá espaço ao estagiário para desempenhar práticas docentes efetivas de ensino-aprendizagem em sala de aula, ou constrangedora, quando não é desenvolvida uma aproximação por parte do professor orientador entre a turma e o estagiário docente (JOAQUIM *et al.*, 2011).

O envolvimento entre a turma e o estagiário docente é fundamental para o aproveitamento da experiência (JOAQUIM *et al.*, 2011). Quando a turma está disposta a colaborar com as atividades propostas, seja pelo professor supervisor, seja pelo estagiário, as chances de tornar o estágio proveitoso para todos os atores é grande. É importante que sejam criadas alternativas que aproximem a turma ao estagiário como a nomenclatura do cargo como proposto por Rocha-de-Oliveira e DeLuca (2017) ao chamar o estagiário docente de professor assistente, retirando a conotação negativa que a palavra “estagiário” possui nas relações sociais e de trabalho. É necessário destacar que quando a turma não recebe os estagiários de forma adequada, a experiência do estágio docente tende a fracassar e se tornar um momento frustrante e pouco proveitoso para os todos os atores envolvidos.

Os desafios encontrados em sala de aula são muitos, e estes podem ser maiores em contexto pandêmico, dessa maneira, busca-se compreender como os alunos de pós-graduação realizaram suas atividades do estágio em docência também durante o período de calamidade sanitária. Quais foram os obstáculos que fizeram parte das experiências destes mestrandos e doutorandos nas duas modalidades de ensino (presencial e emergencial remota), assim como, se estes se sentem preparados a desempenharem suas atividades como docentes a partir da realização do estágio docente.

1.2 Uma diferente abordagem para o ensino em situação de pandemia

Em fevereiro de 2020, o Brasil registrou o primeiro caso da Covid-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Desde então, as relações sociais foram transformadas e as aglomerações proibidas pelas autoridades sanitárias. Creches, escolas e universidades fecharam para atividades presenciais, assim se iniciava uma mudança na forma de se relacionar, seja nas atividades laborais em geral, seja nas de ensino (FARIAS *et al.*, 2020). Através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) autoriza as instituições de educação a substituírem suas atividades presenciais pelo formato

digital (BRASIL, 2020), por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O impacto do ensino remoto emergencial alterou os planos de aula dos professores, bem como as dinâmicas didático-pedagógicas (FARIAS *et al.*, 2020). A pandemia obrigou os docentes a se reinventarem para que pudessem continuar desenvolvendo as suas atividades de ensino. Aulas realizadas de forma síncrona, através de plataformas de videoconferência garantiram o prosseguimento das atividades de ensino (RONDINI *et al.*, 2020; VALENTE *et al.*, 2020).

Da mesma forma, no ensino remoto emergencial, houve a manutenção dos estágios em docência, que também tiveram que modificar a maneira de sua realização (SOUZA; FERREIRA, 2020). A interação com os alunos, com o professor orientador, a utilização de plataformas digitais, e novos meios de contato digital foram requisitados para aproximar os alunos ao conteúdo a ser estudado, como jogos digitais, vídeos, metodologias ativas com o uso de novas tecnologias, o emprego intensificado de ferramentas de comunicação eletrônica, entre outras ferramentas (LAGO *et al.*, 2021).

Por isso, o presente trabalho busca compreender quais foram as percepções e experiências que alunos de pós-graduação – que realizaram o estágio docente, na modalidade presencial (antes da pandemia da Covid-19) e na modalidade remota emergencial (durante a pandemia de Covid-19) – tiveram ao longo do exercício de seus estágios, as vantagens e desvantagens dos processos, se estes entenderam como proveitoso o seu desempenho, do mesmo modo se obtiveram o suporte necessário de seus orientadores e respaldo por parte dos alunos.

2. Metodologia

Este artigo se apresenta sob natureza teórico-empírica, pois sua análise foi realizada com base no referencial teórico apresentado e na análise dos dados coletados empiricamente, e tem propósito exploratório (GIL, 2008). O propósito exploratório se dá na investigação de quesitos não identificados na literatura: a experiência do estágio docente a partir da percepção do aluno.

A coleta dos dados ocorreu por meio de questionário (GIL, 2008) elaborado via *Google Formulários*TM. O documento contou com 22 questões divididas entre perguntas abertas e fechadas. As questões abertas visam dar espaço para que os respondentes pudessem expor suas percepções e experiências em relação ao estágio docente nas modalidades presencial e no ensino remoto emergencial, compreender como se deu a relação dos respondentes com os seus orientadores de estágio e com as turmas que estagiaram, quais foram os desafios encontrados ao longo dos estágios, e se, a partir do estágio em docência, estes se sentem preparados para desempenharem suas funções como futuros professores universitários. As questões fechadas tiveram cunho demográfico, no intuito de caracterizar os participantes da pesquisa. O instrumento de coleta foi testado por três participantes que não pertenciam ao escopo da pesquisa, a qual não enfrentaram dificuldades de acesso, compreensão ou de preenchimento. No Quadro 01, é possível identificar o quadro metodológico da pesquisa, o qual são apresentadas as questões e as referências utilizadas como inspirações para construí-las.

Quadro 01 - Quadro metodológico da pesquisa

TIPO DE QUESTÃO	QUESTÃO	REFERENCIAL TEÓRICO
Geral	Caracterização do estudante de pós-graduação	Trabalhos que analisam o perfil dos estudantes brasileiros das áreas de gestão e as disciplinas da área
Dividida entre presencial/remoto	Quais foram as principais atividades desenvolvidas durante o(s) seu(s) estágio(s) docente?	ARAÚJO; SILVA; ANDRADE, 2021. PIMENTEL; MOTA; KIMURA, 2007. Portaria MEC/CAPES nº 76/2010. SANTOS; HELAL, 2013. SILVA <i>et al.</i> , 2016.
Dividida entre presencial/remoto	Como você percebeu a relação com os alunos durante o estágio docente?	JOAQUIM <i>et al.</i> , 2011. ROCHA-DE-OLIVEIRA; DELUCA, 2017. SANTOS; MELO, 2021.
Dividida entre presencial/remoto	Como foi a relação com o orientador de estágio durante o período de estágio docente? Você recebeu o apoio necessário para desempenhar as atividades?	ARAÚJO <i>et al.</i> , 2014 ROCHA-DE-OLIVEIRA; DELUCA, 2017. SANTOS; MELO, 2021.
Dividida entre presencial/remoto	Como você analisa que foi a sua experiência durante a realização do estágio docente? Quais os aspectos positivos? E negativos?	NGHIA; DUYEN, 2019. ROCHA-DE-OLIVEIRA; DELUCA, 2017.
Dividida entre presencial/remoto	Quais foram os principais desafios encontrados durante a realização do estágio docente?	CHAMLIAN, 2003. ROCHA-DE-OLIVEIRA; DELUCA, 2017. FARIAS, 2020.
Geral	Qual a importância do estágio docente para a sua formação, durante a realização de sua pós-graduação?	BEZERRA; HELAL, 2009. ROCHA-DE-OLIVEIRA; DELUCA, 2017. ARAÚJO <i>et al.</i> , 2021.
Geral	Você pretende realizar novamente um estágio docente? Justifique.	BASTOS <i>et al.</i> , 2011. PENA; LIMA, 2012.
Geral	Você se sente preparado(a) para, no futuro, desempenhar atividades docentes de modo independente a partir de seus estágios docente? Justifique.	BAETA; LIMA, 2007. ROCHA-DE-OLIVEIRA; DELUCA, 2017. ARAÚJO <i>et al.</i> , 2021

Elaborado pelos autores

A amostra foi definida por conveniência (GIL, 2008) a partir de contatos dos autores do artigo. O recorte do público-alvo teve como princípio estudantes de pós-graduação *stricto sensu* que realizaram o estágio docente nas modalidades presencial (antes da pandemia da Covid-19) e ensino remoto emergencial (durante a pandemia da Covid-19).

Para acessar os respondentes em potencial, primeiramente, foram feitos contatos via *WhatsApp*, ocasião em que lhes foi apresentada a temática e proposta pretendida, e o convite formalizado. Foram contatadas um total de quinze (15) estudantes dos programas de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vinculados a três programas: Administração (PPGA), Controladoria e Contabilidade (PPGCont) e Engenharia de Produção (PPGEP). Posteriormente, o *link* de acesso ao questionário foi enviado a cada respondente via *WhatsApp*.

A coleta foi realizada nas primeiras semanas de julho de 2021. Onze respondentes devolveram o instrumento preenchido, e deste total, 10 respostas puderam ser aproveitadas. Com a intenção de preservar a identidade dos respondentes durante as análises de resultados, quaisquer dados que pudessem expor suas identidades foram omitidos e lhes foi atribuído um código de identificação individual representado pela letra P = participante + número de 1 a 10.

Por fim, foi utilizada a análise de conteúdo para explorar os resultados encontrados. A partir desta análise, um comparativo entre as experiências vividas nas duas situações (em ensino presencial, anterior a pandemia e em ensino remoto emergencial, durante a pandemia) foi realizada. Uma discussão comparativa entre os conceitos fornecidos pela literatura e os resultados encontrados pela pesquisa foi realizada, no intuito de investigar as lacunas existentes e fomentar o debate.

3. Análise dos resultados

Após a divulgação dos questionários para os diferentes programas, foram retornadas onze respostas. Uma destas respostas teve de ser excluída, por não atender a um dos requisitos desta pesquisa: ter realizado o estágio docente anterior a pandemia da Covid-19 (ensino presencial) e durante a pandemia (pelo ensino remoto). Assim, uma caracterização dos respondentes desta pesquisa encontra-se no Quadro 02.

Quadro 02 – Características gerais dos participantes

PART.	PÓS-GRADUAÇÃO	MODALIDADE PRIMEIRO ESTÁGIO	MODALIDADE SEGUNDO ESTÁGIO	DISCIPLINAS MINISTRADAS
P01	PPGEP	Mestrado	Doutorado	Organização Industrial
P02	PPGEP	Mestrado	Doutorado	Produção gráfica Engenharia de requisitos (PSS)
P03	PPGEP	Mestrado	Doutorado	Probabilidade e estatística Sistemas produtivos I
P04	PPGEP	Mestrado	Doutorado	Organização Industrial
P05	PPGEP	Mestrado	Doutorado	Sistemas de informação Controle estatístico de qualidade
P06	PPGA	Mestrado	Doutorado	Teoria Geral da Administração Relações de Trabalho
P07	PPGA	Doutorado	Doutorado	Avaliação e Retribuição do Trabalho Relações de Trabalho
P08	PPGA	Mestrado	Doutorado	Pesquisa de Marketing Introdução ao Marketing
P09	PPGA	Mestrado	Doutorado	Psicologia aplicada à Administração
P10	PPGA	Doutorado	Doutorado	Sistemas de Informações Gerenciais II

Elaborado pelos autores

É possível observar que metade dos respondentes pertencem ao Programa de Pós-

Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) e a outra metade ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA). O Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade (PPGCont) não retornou nenhuma resposta ao questionário. O número de mulheres superou o de homens ao responder o questionário (70%), e estes realizaram sua primeira experiência em estágio docente durante o mestrado. Observa-se também que todos os respondentes realizaram sua segunda experiência em estágio docente durante o doutorado.

Por fim, as disciplinas ministradas durante o estágio docente foram as mais diversas. Entretanto, é possível constatar que todas estas apresentam o tema de gestão como característica semelhante, passando pelas questões industriais, de sistemas de informação, de pessoas e de marketing.

3.1 Relação das atividades desempenhadas

As atividades elaboradas no estágio docente anterior à pandemia foram as mais diversas. Diante da possibilidade de encontro presencial, os respondentes relataram que puderam ministrar aulas e acompanhar e presenciar aulas que o professor responsável ministrava. Em disciplinas com atividades práticas, foi constatado o acompanhamento dos trabalhos finais dos alunos, a partir de uma espécie de orientação. Se tratando de atividades avaliativas, os respondentes puderam experimentar como se elaboram provas e trabalhos, além de corrigi-las e de dar *feedback* pessoalmente e via plataformas de ensino.

(Pelo ensino presencial) a elaboração do conteúdo e ministrar de 4 a 5 aulas da disciplina. Acompanhar visitas e palestras de convidados. Correção de trabalhos. (Pelo ensino remoto) auxiliar na elaboração e apresentação das aulas. Criar jogos e quizzes para usar on-line. Resolução de listas de exercícios para disponibilizar gabarito. Preparar vídeo aula de conteúdos extras. **(Participante 05)**

Já no ensino remoto, foi relatado por grande parte dos participantes que o conteúdo das atividades realizadas durante o estágio docente não sofreu alterações. Sendo alterada somente a maneira como a disciplina se realizaria: a partir de atividades síncronas. Com as mesmas atividades realizadas, os participantes experienciaram a utilização de outras plataformas de ensino, como o Moodle, para acompanhar as dúvidas; o *exam.net*, para a realização de provas simultâneas; *sites* e aplicativos, para a criação de jogos e *quizzes* interativos; ferramentas virtuais, para suprir as necessidades básicas das disciplinas e, ainda, a realização de videoaulas, para complementar o conteúdo programado.

Basicamente as atividades eram as mesmas, o que mudou foi o pensar na disciplina. Tivemos que adaptar os conteúdos e o plano de ensino, diminuir horas de aula e etc. Foi uma adaptação, pensamos estrategicamente na disciplina. Mas as atividades, em essência, continuaram as mesmas. **(Participante 09)**

3.2 Relação de estagiário com os alunos

Os resultados mais satisfatórios foram apresentados para o estágio realizado no ensino presencial. Oito dos dez participantes da pesquisa mostraram que suas experiências foram positivas, constatando uma boa relação com os alunos. Questões de interação, participação, questionamentos e dúvidas eram resolvidas com maior facilidade. O encontro presencial permite que se tenha uma avaliação da turma a partir da observação, entendendo quando o ambiente não está satisfatório ao aluno e se estão entendendo o conteúdo debatido. Entretanto,

algumas experiências negativas foram relatadas ao longo do estágio docente, descrevendo a falta de relação interpessoal com os alunos em razão da ausência de encontros, pelas dinâmicas apresentadas por estágios simultâneos e pela falta de interação e engajamento por parte dos alunos.

(No estágio presencial) Era uma relação mais próxima. Criava quase que uma amizade com alguns alunos, eles se sentiam mais à vontade de solicitar ajuda, inclusive para questões que diziam respeito a outras disciplinas.

(Participante 08)

A grande maioria dos respondentes relatou que houve redução da interação com os alunos durante suas experiências no ERE. Essa relação foi caracterizada muitas vezes por distante e inexistente, levantando o fato de que muitos alunos não participavam das aulas, não questionavam ou ligavam suas câmeras durante as atividades síncronas. Devido às características deste ensino, os estagiários acabam por não conhecer os alunos e identificar as questões desenvolvidas, sendo procurados com frequência ao final da disciplina para resolver questões de entregas finais.

3.3 Relação de estagiário com o orientador

Os respondentes da pesquisa mostraram satisfação na relação com os seus respectivos orientadores durante o ensino presencial. Com elogios constantes, as respostas mostraram que existia uma relação positiva, onde os estagiários recebiam apoio e orientação, além de espaços para reuniões periódicas de alinhamento das atividades. Além disso, foi enfatizado o papel do orientador em dar suporte e encorajamento para o estagiário expressar comentários e críticas durante as aulas. Ainda assim, algumas críticas foram levantadas, enfatizando participações parciais do orientador em momentos de dúvidas, mas que serviram para ressaltar a autonomia do estagiário.

(No ensino presencial) Foi razoável, no entanto o orientador estava ocupado com outras demandas e não conseguiu atender todos os pedidos. Serviu para gerar autonomia. **(Participante 01)**

(No ensino presencial) Sim, era meu orientador no mestrado e um professor maravilhoso. Ele me dava espaço para falar na turma, me testar e me encorajava em vários momentos que eu ficava insegura, me chamando de professora por exemplo e me tratando como igual a ele na frente da turma. Isso com certeza fez toda a diferença, tanto no estágio quanto na minha trajetória do mestrado. **(Participante 06)**

Durante o ensino remoto emergencial, pouco se notou diferença por parte dos participantes, quando comparado ao ensino presencial. De forma análoga aos encontros, as reuniões preparatórias passaram a ser remotas, com uma troca constante de *e-mails* e mensagens para ajustar o conteúdo. Por parte dos alunos, foi relatado uma aproximação dos orientadores pelo fato de não ter conhecimento em relação ao novo modo de ensinar e, assim, buscar um aprendizado em conjunto com os orientandos. O abandono e a falta de liberdade, já destacados no ensino presencial, também foram levantados em menor número, além da falta de colaboração do grupo de pesquisa e da dificuldade em dar *feedback* e críticas aos orientadores.

3.4 Relação da percepção da experiência de estágio

Questionados sobre como percebiam a experiência do estágio docente na modalidade

presencial, a maior parte dos participantes compreenderam o estágio de forma positiva e proveitosa. A oportunidade permitiu o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas, além disso, a integração com os alunos, métodos de condução das aulas e a possibilidade de autonomia em sala de aula. Contudo, aspectos negativos como o cansaço físico e mental, o fraco envolvimento do professor supervisor de alguns respondentes e a falta de experiência e conhecimento do conteúdo da disciplina de estágio também estavam presentes nos relatos dos pós-graduandos.

A percepção sobre a experiência do estágio docente na modalidade emergencial remota ficou dividida entre os participantes em relação ao seu aproveitamento. Como ponto negativo, o pouco envolvimento dos alunos esteve presente em grande parte das respostas. De forma positiva, os respondentes comentaram que a possibilidade de buscar novas ferramentas de aprendizagem foi de grande valia. Para alguns, o fato de não precisar se locomover até a universidade também foi vista de forma positiva, pois o tempo despendido no trajeto casa/trabalho pode ser mais bem aproveitado na elaboração dos conteúdos e no preparo das aulas, dando maior confiança aos estagiários.

Eu adorei a experiência de estagiária docente no ambiente online. Ouso dizer que gostei mais do que o presencial. Estudei várias ferramentas, tudo foi cuidadosamente planejado. **(Participante 10)**

Perguntados sobre os desafios que encontraram durante o estágio na modalidade presencial, os participantes relataram que a falta de experiência e a dificuldade de interação e domínio da turma foram entraves que se apresentaram nos primeiros contatos com os alunos. Além disso, a falta de aproximação por parte do professor supervisor também se mostrou um desafio encontrado durante o estágio docente.

O principal desafio do estágio docente é fazer com que o professor responsável pela disciplina inclua o estagiário em todos os processos de organização, condução e avaliação da disciplina. Conduzir uma aula, muitas vezes sem a preparação necessária, também é um desafio. **(Participante 08)**

Durante a realização do estágio docente no ensino remoto emergencial, os relatos apresentaram, em sua maioria, os mesmos desafios encontrados na modalidade presencial, todavia, em alguns casos, aspectos relacionados ao uso de tecnologias da informação foram entraves para o desenvolvimento das aulas e do engajamento da turma. O participante 03 comentou que o cumprimento da carga horária foi um desafio, pois o envolvimento dos alunos era baixo, fazendo com que as aulas terminassem mais cedo, pois o conteúdo planejado era apresentado sem a participação da turma. Já a participante 04 relatou que se sente pouco prestigiada por ser doutoranda, gerando a sensação de que os alunos não acreditavam em seu trabalho.

O contexto de pandemia também foi apresentado como um desafio, para os participantes, lidar com as perdas dos alunos, problemas de saúde e a dificuldade de acesso às aulas, foram questões difíceis de serem superadas, a falta de suporte emocional se apresentou como barreira durante a elaboração das aulas.

Durante a pandemia a dificuldade foi devido ao período ímpar em que vivemos. Não há como mensurar a perda de cada um ou as necessidades de “readequação de vida” para que pudessem continuar estudando, mesmo que de forma online. Portanto, o período de pandemia, apesar de ter suas semelhanças com uma disciplina EaD, difere pelas circunstâncias externas à universidade e particulares que cada um estava vivenciando. Nesse sentido,

conseguir “conciliar” a realidade de cada um para manter a disciplina foi um grande desafio. **(Participante 10)**

3.5 Importância do estágio docente na cadeira profissional

É indiscutível, de acordo com a visão dos participantes, a importância da realização do estágio docente. Além de ser a iniciação da carreira docente, é uma das poucas experiências reconhecida e válida que se pode ter dentro de um programa de pós-graduação. Para os respondentes, é no estágio que se começa a praticar aquilo que se pretende ser, garantindo a capacitação dos indivíduos em outras questões, como preparação de aulas, o modo de se portar em sala de aula e como ministrar palestras. Assim, pode-se assegurar pela opinião de todos os respondentes da pesquisa, que o estágio docente é de grande importância aos pós-graduandos.

Também, para facilitar o entendimento de quem está aprendendo. Na minha opinião, envolve tanto o desempenho profissional, pessoal quanto emocional. A gente engrandece como pessoa, porque a gente vê que os alunos estão evoluindo, o que traz um sentimento bom. **(Participante 04)**

Em diversos aspectos auxilia a aprender a ministrar palestras, organizar um conteúdo em partes menores, administrar o tempo e aprender a troca entre o público alvo e o papel de professores. **(Participante 05)**

Mesmo evidenciando a importância do estágio docente na carreira profissional, mais da metade dos participantes afirmam não querer realizar o estágio docente novamente. A principal razão para isto se dá pelo fato de já terem cumprido os créditos necessários deste quesito, além do excesso de demandas do doutorado, como a construção de publicações. Os que enfatizam querer fazer o estágio novamente relatam a vontade de conhecer novos desafios, oportunidades e conhecimentos. O relato se dá na liberdade de poder experimentar e na vontade de conhecer outras demandas e necessidades dos alunos.

Não sei. Já realizei três estágios, então talvez seja suficiente. Mas se surgir uma oportunidade, para conhecer outro professor, outras disciplinas, novas dinâmicas, talvez seja possível. **(Participante 08)**

Quanto ao preparo que o estágio docente fornece ao aluno para a vida profissional acadêmica, as respostas foram diversas. Diversos participantes relatam que se sentem preparados a ministrar aulas a partir de suas experiências no estágio docente. Entretanto, ainda comentam que existe insegurança em alguns quesitos e defendem a formação contínua como preparo para se tornar um bom professor. Além disto, relatam que o estágio é apenas o início de uma fase, a qual, para sentir segurança, é necessária a prática diária.

Não me sinto preparada. No entanto, como já montei aulas, atividades e provas, sei que conseguiria fazer. Creio que a vida é sobre desafios. Toparia enfrentar esse! Além disso, tentaria trazer aspectos novos, que gerem engajamento dos alunos e tudo mais, para aumentar a participação dos alunos. No entanto, vejo que tenho muitos pontos a melhorar e, com a falta de prática, não é possível infelizmente. **(Participante 04)**

Em contrapartida, outros participantes relatam que o estágio docente, por si só, não prepara o aluno para ser professor universitário. Uma base de experiências e reflexões contribuem, mas não garantem um bom professor. A vivência do professor vem da prática de suas atividades, e não no momento de acompanhar algumas aulas ou desenvolver e corrigir

avaliações.

3.6 Discussão dos resultados

Conforme exemplifica Rocha-de-Oliveira e DeLuca (2017), a construção das atividades deve se dar de maneira conjunta durante o estágio docente, perpassando pelo plano de atividades até a realização de atividades presenciais (ou síncronas, quando se trata do ERE). A partir dos resultados, foi possível constatar que ocorreu pouca mudança nas atividades realizadas entre os dois estágios em docência. A mudança que mais se destacou foi a questão referente ao modo de ensino, que passou de presencial a remoto. Ainda assim, os participantes ressaltam que as atividades não tiveram diferenças.

O que se entende, a partir das respostas, é que poucos participaram ativamente na elaboração inicial da disciplina, sobre como construí-la. Porém, pela diversidade das atividades realizadas, pode-se entender que estes puderam experienciar em outros campos tão importantes para um professor universitário, como a elaboração e correção de avaliações, acompanhamento na elaboração de trabalhos finais, desenvolvimento de atividades em plataformas de ensino e o ato de ministrar aulas. Ressaltando que, conforme relata a Portaria MEC/CAPES nº 76/2010, o acompanhamento de aulas da disciplina não se caracteriza como estágio docente, visto que o aluno não experiencia o fato de ser professor (BRASIL, 2010).

Ao comparar a relação criada entre aluno e estagiário, percebe-se que esta questão foi bem afetada durante o ensino remoto. Para os respondentes, a interação foi bem difícil de ser construída, considerando o fato de que no ensino presencial esta dificuldade já existia. A relação estagiário-aluno é de grande importância para o profissional, pois é neste momento que se desenvolvem estratégias para atrair a atenção da turma, engajando uma maior participação e interação com os alunos. Conforme descreve Joaquim *et al.* (2011), o estágio docente permite uma reflexão sob e sobre a ação, gerando autonomia para desenvolvimento pessoal e, também uma promoção do aprendizado desta relação de aluno-professor. Portanto, pode-se dizer que com os estagiários analisados por esta pesquisa, esta reflexão foi pouco realizada.

Quanto à relação orientador-estagiário, foi percebida uma similaridade no comparativo entre os dois semestres de estágio. Os participantes que tiveram uma boa relação com seus orientadores antes da pandemia, também tiveram uma boa relação durante o ensino remoto. Foi possível observar, também, que em muitos casos essa relação melhorou, devido ao fato de o próprio orientador estar aprendendo em conjunto sobre como ministrar aulas no ERE. A satisfação percebida no estágio pelos participantes tem grande influência do orientador, se o mesmo dá liberdade e autonomia ao estagiário para a realização das atividades. Estas questões de satisfação são bem exploradas no trabalho de Rocha-de-Oliveira e DeLuca (2017), o qual apresenta experiências positivas de relação de estagiário-orientador.

Verificou-se, nos relatos apresentados, que os orientadores do PPGA foram mais receptivos em comparação aos orientadores do PPGEP. Todas as respostas vindas do programa de administração foram positivas, o qual apresentou elogios e agradecimentos frequentes. Em contrapartida, no programa de engenharia de produção, as respostas mostraram descontentamento em relação à orientação, bem como críticas vinculadas à limitação da participação de atividades, sendo restrita apenas às atividades.

Os relatos apresentados evidenciaram as inseguranças que os estudantes de pós-graduação encontram durante a realização do estágio docente, seja no formato presencial, seja no remoto emergencial. A necessidade de integração com a turma, o domínio do conteúdo, a elaboração das aulas e avaliações, assim como o envolvimento com o professor orientador, foram desafios que se apresentaram durante o estágio dos participantes. Ao longo do estágio no modelo remoto, os pós-graduandos comentaram sobre a necessidade de suporte emocional

para auxiliar os alunos em relação ao período de perdas, bem como das questões técnicas de acesso às aulas.

A importância do estágio docente é indiscutível, seja na literatura ou nos resultados da pesquisa. A experiência faz o aluno de pós-graduação vivenciar o que se espera no futuro, os desafios de sala de aula e os conhecimentos necessários sobre metodologia de ensino e relação com as outras partes envolvidas – alunos, orientandos e demais colegas. Entretanto, nos relatos sobre a vontade de realizar o estágio novamente, foi observado dois quesitos: a vontade de se tornar professor universitário e garantir, desde o estágio docente, o conhecimento de questões e experimentações relacionadas a sala de aula e, em contrapartida, a necessidade de realizar o estágio docente apenas como requisito obrigatório para a obtenção do título de doutor.

Isto demonstra a maneira de como cada estagiário enfrenta o período em sala de aula, bem como a vontade em permanecer em ambiente de sala de aula. Outro ponto que deve ser levado em consideração é a cobrança excessiva em publicação, em detrimento à cobrança do estágio docente. Os estudantes de pós-graduação são cobrados incessantemente em relação a publicações e construção de artigos relacionados ao tema da tese, enquanto deveriam usar o período também para construção do profissional acadêmico que pretendem ser no futuro, usufruindo de períodos em sala de aula e do contato com o aluno de graduação.

Por fim, conforme defendem diversos autores na literatura, não se pode garantir apenas a formação completa de um professor universitário a partir do estágio docente (CHAMLIAN, 2003). Assim, independente do modo de como irá se ensinar (presencial, remoto emergencial ou a distância, por exemplo), um professor precisa de práticas frequentes, e não apenas um semestre de acompanhamento de uma turma. Dessa forma, além de atividades administrativas de um professor universitário, é sugerido que o estudante de pós-graduação realize disciplinas voltadas à metodologia de ensino, treinando e praticando aquilo que se pretende desenvolver no futuro (LOURENÇO *et al.*, 2013).

4. Considerações finais/Contribuição

O presente trabalho teve por objetivo responder a percepção dos alunos de pós-graduação referente ao estágio docente, comparando as vivências em diferentes situações: no ensino presencial e no ensino remoto emergencial. A partir de questionários coletados, dez participantes expuseram as dificuldades, barreiras, vantagens e opiniões experienciadas no estágio, relatando a relação com o orientador e com os alunos.

É unânime a importância dada pelos respondentes ao estágio docente. Os desafios encontrados demonstram que não é uma experiência com total benefícios: dificuldades são encontradas, mas é relatado que o aprendizado é necessário para se tornar professor. No estudo, foi possível constatar que as atividades realizadas pelos estagiários, em diversos casos, ainda são escassas. Não é possível observar um estágio como a literatura sugere, abrangendo fases que contemplam desde a formação do plano de aula até o ato de ministrar e avaliar o aluno. A relação com o orientador, mesmo sendo considerada boa, ainda demonstra algumas barreiras que precisam ser vencidas para um bom aproveitamento da experiência. Ainda assim, os participantes defendem que a experiência contribuiu para suas carreiras e que foi fundamental para o desenvolvimento do futuro profissional.

No decorrer da pesquisa, algumas delimitações tiveram de ser realizadas, no intuito de mostrar contribuições mais pertinentes à literatura. A área de aplicação foi limitada – 3 diferentes programas de pós-graduação em uma única universidade. Com isso, foi difícil encontrar participantes, pois as restrições impostas deveriam ser cumpridas: estudantes de

pós-graduação das principais áreas de gestão que tenham realizado dois estágios em docência em diferentes situações de ensino. Consoante a este fato, por não existir na literatura estudo semelhante, foi buscada uma análise exploratória, o qual comparativos entre gênero, diferentes programas de pós-graduação não foram considerados. Ainda, não foi levantada a opinião de orientadores, grupos de pesquisa e alunos, sendo isso considerada uma sugestão de estudos futuros.

Devido a difícil situação pandêmica e a restrição de horários dos participantes, não foi possível realizar entrevistas com os respondentes. Assim, para trabalhos futuros, é sugerido que se realizem entrevistas abertas, o qual os participantes possam relatar suas vivências de um modo mais abrangente, bem como em grupo focado, gerando uma discussão a respeito das experiências de cada um e intensificando os resultados. Ainda, é possível desenvolver uma pesquisa com demais alunos de pós-graduação, sejam de diferentes universidades ou de diferentes programas de pós-graduação, no intuito de identificar se os desafios e as percepções divergem dos respondentes desta pesquisa.

Referências

ALPERSTEDT, G. D.; ANDION, C. Por uma pesquisa que faça sentido. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 57, n. 6, p. 626–631, 2017.

ALVESSON, M.; SANDBERG, J. **Constructing Research Questions Doing Interesting Research**. 1 ed. London: SAGE, p. 141, 2013.

ARAÚJO, E. T. T. ; SILVA, C. A.; ANDRADE, D. M. . A Influência das Disciplinas de Ensino e do Estágio Docência na Formação Docente: um Estudo de Caso no Programa de Pós-Graduação em Administração da UFLA. **REVISTA ELETRÔNICA CIENTÍFICA DO CRA-PR**, v. 7, p. 181-195, 2021.

ARAÚJO, M. V. M. de; PEREIRA, F. A. de M.; SILVA, L. V. L. da C.; LIMA, J. M. C.; ARAÚJO, J. K. B. de. ESTÁGIO DOCÊNCIA: CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E SUAS INFLUÊNCIAS NAS METODOLOGIAS DE ENSINO. **Administração: Ensino E Pesquisa**, 15(2), p. 237-269, 2014.

BAETA, A. M. C.; LIMA, R. J. Formação docente e competências: componentes do processo de gestão estratégica. **Revista de Administração da Unimep**, Vol. 5, No. 1, p. 37-51, 2007.

BASTOS, A. V. B.; TOURINHO, E. Z.; YAMAMOTO, O. H.; MENANDRO, P. R. M. Réplica 1 - Formar Docentes: em que medida a pós-graduação cumpre esta missão? **Revista de Administração Contemporânea**, Vol. 15, No. 6, art. 1, p. 1152-1160, 2011.

BEZERRA, S. A. C.; HELAL, D. H. Os Desafios do Recrutamento e a Seleção de Docentes do Curso Superior de Administração: um Estudo em Belo Horizonte. In: XXXIII EnANPAD, 2009, São Paulo. **Anais do XXXIII EnANPAD**. São Paulo: ANPAD, Vol.1, p. 1-19, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 39.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa** [online]. n. 118, pp. 41-64, 2003.

FARIAS, M. A. de F., SANTOS, JÚNIOR, G. P., MORAES, H. L. B.; NASCIMENTO, S. M.

- do. DE ENSINO PRESENCIAL PARA O REMOTO EMERGENCIAL: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação. **EDUCAÇÃO**, 10(1), p. 180–193, 2020.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JOAQUIM, N. F.; NASCIMENTO, J. P. B.; BOAS, A. A. V.; SILVA, F. T. Estágio docência: um estudo no programa de pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **Revista de Administração Contemporânea**, Vol. 15, No. 6, p. 1137-1151, 2011.
- LAGO, N. C.; TERRA, S. X.; CATEN, C. S. T.; RIBEIRO, J. L. D. Ensino remoto emergencial: investigação dos fatores de aprendizado na educação superior. **REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 391–406, 2021.
- LOURENÇO, C. D. da S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação Pedagógica no Ensino Superior: o que diz a Legislação e a Literatura em Educação e Administração. In: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2013, Brasília. **Anais do IV EnEPQ**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.
- NGHIA, T.L.H.; DUYEN, N.T.M. Developing and validating a scale for evaluating internship-related learning outcomes. **High Educ** 77, p. 1–18, 2019.
- PENA, R. P. M.; LIMA, M. C. Entre a formação de professores e de pesquisadores nos programas de pós-graduação strito sensu em Administração: contradições e alternativas. In: XXXVI Encontro da ANPAD, 2012, Rio de Janeiro. **Anais do XXXVI Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.
- PIMENTEL V., MOTA, D. D. C. F., KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 41(1), p. 161-164, 2007.
- ROCHA-DE-OLIVEIRA, S.; DELUCA; G. Aprender e ensinar: o dueto do estágio docente. **Cadernos Ebape**, v.15, n.4, p. 974-989, 2017.
- RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. Dos S. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **EDUCAÇÃO**, 10(1), p. 41–57, 2020.
- SANTOS, D. S. dos; MELO, G. F. Docência Universitária: em foco as necessidades formativas de professores bacharéis em Administração. **Ensino Em Re-Vista**, 28(Continua), e037, 2021.
- SANTOS, K. C. G.; HELAL, D. H. O estágio docente e o desenvolvimento de competências: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. In: **ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE**, 4., 2013, Brasília. Anais. Brasília, DF: AnPAD, 2013.
- SOUZA, E. M. DE F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO**, 13 (32), 1-19, 2020.
<https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290>.
- VALENTE, G. S. C.; MORAES, É. B. de.; SANCHEZ, M. C. O.; SOUZA, D. F. de .; PACHECO, M. C. M. D. Remote teaching in the face of the demands of the pandemic context: Reflections on teaching practice. **RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT**, 9 (9), 2020.

