

**Geane das Chagas Silva**



Universidade Federal do Amazonas (UFAM)  
Secretaria Estadual de Educação do Amazonas  
(SEDUC)

[geanelayssa@gmail.com](mailto:geanelayssa@gmail.com)

**Darianny Araújo dos Reis**



Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

[daryreis@ufam.edu.br](mailto:daryreis@ufam.edu.br)

**Submetido em:** 09/10/2022

**Aceito em:** 14/01/2023

**Publicado em:** 02/02/2023



[10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-20.e14198](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-20.e14198)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons  
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

# O ESTÁGIO DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi relatar as experiências vivenciadas na pós-graduação, no estágio docente do ensino superior, no Ensino Remoto emergencial (ERE), e suas contribuições para a formação docente. Tratou-se de um estudo qualitativo, com o apoio da observação participante e da Análise Textual Discursiva (ATD). Elencamos três categorias de análise: Adoção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); Prática Educativa e as Estratégias no ERE; e o estágio de docência no ERE. Concluímos que a utilização das TICs precisou ser redimensionada em atenção às dificuldades discentes; que a prática educativa e as estratégias de ensino empregadas foram fundamentais para a qualificação do ERE; e que o estágio docente permitiu um olhar ressignificado para a formação e a prática docente.

**Palavras-chave:** Estágio docente. Ensino remoto emergencial. Pós-graduação. Prática pedagógica.

## THE TEACHING INTERNSHIP IN EMERGENCY REMOTE TEACHING (ERT)

### ABSTRACT

The objective of this study was to report the experiences lived in the postgraduate course in the teaching internship in higher education at the Emergency Remote Teaching (ERT) and their contributions to teacher training. This was a qualitative study, supported by participant observation and Discursive Textual Analysis (DTA). We list three categories of analysis: Adoption of Information and Communication Technologies (ICTs); Educational Practice and Strategies in the ERT and, the teaching internship in the ERT. We conclude that the use of ICTs needed to be resized in attention to the students' difficulties; that the educational practice and teaching strategies employed were fundamental for the qualification of the ERT. Finally, the teaching internship allowed a resignified look at teacher training and practice.

**Keywords:** Teaching internship. Emergency remote teaching. Postgraduate studies. Pedagogical practice.

## LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE EMERGENCIA (EDE)

### RESUMEN

El objetivo de este estudio fue relatar las experiencias vividas en el posgrado en el internado docente en educación superior en la Enseñanza a Distancia de Emergencia (EDE) y sus aportes a la formación docente. Este fue un estudio cualitativo por la observación participante y el Análisis Textual (ATD). Enumeramos tres categorías de análisis: Adopción de Tecnologías de Información y Comunicación (TICs); Práctica y Estrategias Educativas en la EDE y, las prácticas docentes en la EDE. Concluimos que es necesario redimensionar el uso de las TICs en atención a las dificultades de los estudiantes; que la práctica educativa y las estrategias didácticas empleadas fueron fundamentales para la calificación de la EDE. Por fin, lo internado docente permitió una mirada ressignificada sobre la formación y la práctica docente.

**Palabras clave:** Prácticas docentes. Enseñanza remota de emergencia. Posgraduación. Práctica pedagógica.

## 1 INTRODUÇÃO

A docência é uma atividade complexa, atravessada por condições singulares, nas quais se produz e se desenvolve, tendo como principais finalidades a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. A formação para a docência mostra-se nuclear para os programas de pós-graduação, no que tange à tarefa de consolidar processos nos quais saberes pedagógicos sejam fomentados e articulados à prática do professor. Por esse ângulo, é fundamental que o pós-graduando, especialmente em nível *stricto sensu*, possa vivenciar a docência no Ensino Superior de modo significativo, tendo a sala de aula como centro; vivências que possibilitem ao aluno conhecer a realidade e as dinâmicas da aula, suas particularidades e suas relações. Daí que a proximidade sistemática e engajada do estudante com essa realidade constitua um imperativo.

Em pleno momento pandêmico, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), para atender às disposições “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19”, determinadas pela Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020), devido aos riscos à saúde de docentes, técnicos e discentes, instituiu o Ensino Remoto Emergencial – ERE (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2020) e estabeleceu um Plano de Biossegurança da Instituição, o qual apresenta por objetivos:

1. Estabelecer condições de segurança que atenuem a propagação da Covid-19 e contribuam para a preservação da vida e da saúde de cada membro da comunidade da UFAM.
2. Estabelecer procedimentos e critérios para o retorno de atividades presenciais de ensino, pesquisa, extensão, administração e serviços visando à prevenção da disseminação do novo Coronavírus (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2020).

Para o cumprimento e a viabilização do segundo semestre letivo de 2020, a UFAM, no seguimento do que outras instituições federais de ensino vinham implantando, passou a dar continuidade às atividades acadêmicas por meio do ERE, com a realização de calendário especial, objetivando não comprometer a saúde dos envolvidos (discentes, técnicos, docentes e estagiários) e, assim, garantir a legalidade nos procedimentos de realização das aulas e, com efeito, possibilitar a execução do estágio docente.

O estágio docente pode ser executado tanto em instituições públicas quanto privadas, e representa grande importância, por assegurar vivências reais que envolvem o cotidiano do trabalho e o suporte teórico-conceitual adquirido na academia. Portanto, figura como peça fundamental na formação dos futuros profissionais da Educação

(FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008). Com isso, neste trabalho objetivamos relatar as experiências desenvolvidas no período de setembro a dezembro de 2020, durante a realização das atividades práticas do estágio docente no ensino superior, nos moldes do Ensino Remoto Emergencial – ERE. O relato resulta da nossa participação nas atividades de ensino, desde o planejamento da disciplina até as estratégias utilizadas e avaliação, que foram objeto de nossas reflexões e análise. Trata-se de um estudo qualitativo, com o apoio da observação participante e da Análise Textual Discursiva (ATD). Para a compreensão dos processos e práticas do estágio docente, elencamos três categorias de análise: Adoção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); Prática Educativa e as Estratégias no ERE; e o estágio de docência no ERE.

O estágio docente é condição obrigatória no processo curricular na formação pós-graduada. Além disso, consiste em um dos caminhos para a construção qualitativa do desempenho do professor universitário, por possibilitar, na prática, a relação entre os saberes alicerçados na Academia com os saberes formulados a partir da experiência, visto que é um momento basilar para a formação identitária docente, especialmente frente aos desafios didático-pedagógicos e curriculares que atravessam o campo teórico-prático do desenvolvimento profissional do professor e do pesquisador. Desse modo, ocupamos em identificar suas contribuições para a formação e o desenvolvimento profissional docente.

## **2 FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO EM MOVIMENTO**

As universidades assumem um papel de destaque, por serem um importante canal para o desenvolvimento econômico e social de uma coletividade, com responsabilidades e funções que implicam a produção e a disseminação do conhecimento científico, sendo necessárias uma planificação e ações prospectivas que correspondam às transformações constantes na sociedade e as acompanhem (PADILHA *et al.*, 2010).

Importa salientar, de acordo com Chamlian (2003) que, historicamente, as universidades brasileiras desenvolveram-se canalizando seus objetivos nos princípios do ensino e da pesquisa. A autora argumenta que, com a crescente implementação da pós-graduação, a formação dos professores foi sendo construída no seu interior, com ênfase, sobretudo, na pesquisa. Com o passar do tempo, e diante das exigências colocadas à qualidade do ensino, impõem-se mudanças substantivas às instituições de ensino superior, destacando-se a introdução da disciplina de Metodologia do Ensino Superior na

pós-graduação. E, posteriormente, no ano de 1999, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – Capes – tornou obrigatório o estágio supervisionado na docência, cujo interesse evidencia a atenção necessária à formação pedagógica dos pós-graduandos, já que a formação para a pesquisa se incrementava satisfatoriamente.

Alinhada às medidas e orientações decorrentes da Capes, a Resolução n.º 19/2000 da Universidade Federal do Amazonas definiu o estágio docente como obrigatório nos cursos de pós-graduação, objetivando uma formação integrada (pesquisa e ensino; científica e pedagógica) do pós-graduando, pois os programas *stricto sensu* contemplam a formação acadêmico-científica por excelência, com implicações sólidas sobre a docência<sup>1</sup>. Essa normativa institucional justifica-se pela necessidade de aperfeiçoamento da formação e, como resultado, visa a excelência no ensino, proporcionando ao pós-graduando experienciar distintos processos didáticos, pedagógicos, metodológicos e avaliativos presentes na prática efetiva do ensino universitário.

O contexto da formação de professores é uma das áreas mais atingidas nas mudanças ocorridas na esfera educacional, visto que não se formam somente profissionais para o mercado, pois, conforme destaca Nóvoa (1999), produz-se, na realidade, uma profissão que ganha a responsabilidade da proposição do conhecimento a futuros profissionais que atuarão na formação das gerações; e estes ganham a tarefa de reencontrar novos valores que permitirão atribuir sentido às suas atitudes profissionais atuais.

Consoante Oliari *et al.* (2012), o conjunto de conhecimentos necessários para atuar em uma profissão no cenário social atual estrutura-se na formação inicial e continuada, sendo posteriormente fortalecido na ação cotidiana do ofício de ensinar. Todo esse processo de formação tem por intento alcançar a qualidade educacional no sentido da justiça didático-curricular e pedagógica, sendo recomendado que todos os profissionais devam cursar uma pós-graduação ou uma formação continuada, a serem mobilizadas pelos saberes e pelos fazeres do ensinar e do aprender, em um movimento que está permeado por objetos de conhecimentos, objetivos formativos, estratégias didáticas, relações e contextos institucionais.

---

<sup>1</sup> 1º - Estender a todos os alunos de Pós-Graduação “*Stricto sensu*” da Universidade Federal do Amazonas, participantes ou não dos Programas de Demanda Social/CAPES, a obrigatoriedade do Estágio de Docência, instituída pela Resolução n.º 065/69 CONSEP, de 07/12/99, alterada pela Res. 013/99 – CONSEP de 24/07/00 (Res. n.º 019/00).

### 3 MÉTODO

Esta pesquisa se desenvolveu durante a realização do estágio docente vinculado ao curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O estágio ocorreu no último ano do curso, com carga horária de 60h. Tendo em conta o Ensino Remoto Emergencial - ERE implementado na UFAM, o estágio foi desenvolvido a partir de aulas síncronas e assíncronas, pois a interrupção das aulas presenciais seguiu as determinações da Portaria do MEC n.º 544/2020, que trata sobre a suspensão das aulas presenciais e a adoção dos meios digitais para sua realização, como também obedeceu às determinações do Protocolo de Biossegurança da UFAM, intencionando a preservação e a manutenção da saúde de docentes e discentes, devido à disseminação e ao agravante contexto da pandemia da Covid-19.

Adotamos como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, visto que pesquisar qualitativamente é considerar que há uma interação entre o mundo real e o sujeito, baseada na interpretação dos fenômenos e na atribuição de significados, de forma que o ambiente natural é a fonte da coleta de dados; e o cientista, o seu instrumento-chave (MORESI, 2003; PRODANOV; FREITAS, 2013). Empregamos a técnica da observação participante por contemplar uma participação real com a qual o investigador faz parte parcial ou completamente do grupo ou da situação coletando as informações reais (GIL, 2008). Os registros das observações foram realizados por meio do diário de bordo, ferramenta que nos deu suporte nesta pesquisa, sendo o contexto do estágio objeto da nossa observação criteriosa, identificação e exploração dos dados da realidade pelo questionamento e reflexão.

Destacamos que este relato contou com a técnica da Análise Textual Discursiva (ATD) para análise de dados, idealizada por Moraes e Galiazzi (2016). Para os referidos autores, esse tipo de análise consiste num processo metodológico de análise de informações qualitativas com o propósito de elaborar novos entendimentos sobre certo fenômeno. Operamos a partir dos três componentes do ciclo da ATD: a) a unitarização; b) momento de desconstrução; e c) unitarização dos elementos do texto, destacando seus componentes constituintes; a categorização foi a comparação entre as unidades definidas na unitarização, levando a agrupá-las por semelhança de significados, sendo composta pela categorização emergente, construída a partir dos resultados obtidos no texto, sem nenhuma definição prévia; e os metatextos, construções elaboradas a partir das

categorias, momento de descrever e de interpretar o fenômeno investigado (MORAES, GALIAZZI, 2016).

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O foco do estágio docente incidu no acompanhamento de uma turma do 1.º período, no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia, cujas aulas ocorreram às quartas-feiras, no horário matutino. Sendo desenvolvidas em formato remoto, as aulas foram dinamizadas utilizando-se a plataforma do *Google Meet* para os momentos síncronos e a plataforma do *Google Classroom* para as atividades assíncronas, bem como, a utilização de ferramentas como o *WhatsApp* para manutenção de comunicação diária com os discentes. Destacamos o desafio enfrentado pelos estudantes calouros ao ingressar na universidade pública em um período pandêmico, constrangidos a adaptarem-se ao ensino remoto, em especial, à sua estrutura metodológica caracterizada por aulas síncronas e assíncronas, consoante a legislação estabelecida pelo MEC em 2020 (BRASIL, 2020). Segundo o dicionário Michaelis (2020), síncrono é o momento “[...] que acontece, existe ou age exatamente ao mesmo tempo; homócrono, simultâneo”; e assíncrono é aquilo “[...] que não é sincrônico, que não se realiza ao mesmo tempo”.

Com a necessária reestruturação e adaptação das instituições de ensino superior ao modelo remoto, a continuidade das aulas tornou-se viável pelo acesso e pela adoção das ferramentas tecnológicas, cruciais para a realização das disciplinas no contexto da pandemia, que atingiu a cidade de Manaus, de um modo tão penoso, com a tragédia da falta de oxigênio e, como consequência, um número expressivo de mortes.

A Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais e o uso dos suportes digitais como possibilidades para a preservação das aulas definindo:

Art. 1.º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2.º do Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, art.1.º, 2020).

Trabalhar de forma remota na universidade foi considerada uma solução temporária (permanecendo entre os anos de 2020 e 2021) para dar continuidade às atividades acadêmicas, tanto para docentes quanto para discentes. Por um lado, embora enfrentando muitos dilemas e tensões, boa parte dos professores se ambientou

gradativamente ao novo modelo e, em um curto prazo, conseguiu planejar e modificar as aulas presenciais convertendo-as em aulas síncronas e assíncronas.

Por outro lado, diante do cenário apresentado, os estudantes da graduação e da pós-graduação *stricto sensu*, mais do que a adaptação ao formato remoto, precisaram superar dificuldades de ordens diversas coadunadas ao formato remoto. Logo, mestrandos e doutorandos realizaram suas atividades de estágio docente atuando no acompanhamento de disciplinas desenvolvidas em formato remoto, para o cumprimento das horas (60h) exigidas pelas normativas do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE.

A definição da disciplina para realização do estágio docente vinculou-se à seleção dos estudantes e dos professores orientadores, considerando as necessidades do projeto de pesquisa. Optamos pela disciplina *Metodologia do Trabalho Científico – MTC*, por ser uma área do conhecimento que aborda amplas possibilidades na produção dos trabalhos científicos, como elaboração de artigos, resumos, ensaios, sínteses, conhecimento e saberes das normas em vigência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), como também por auxiliar na produção da pesquisa científica.

Na disciplina, a sala virtual do *Google Classroom* foi elaborada e empregada para o acesso aos conteúdos e às atividades curriculares, além de se constituir em ambiente de construção de conhecimento coletivo. Nesse ambiente foram disponibilizados materiais didáticos: textos, vídeos, estudos dirigidos e exercícios práticos - questionários e atividades interativas como os fóruns -, compreendidos como suportes para as atividades assíncronas. O *Google Meet* permitiu a realização das aulas síncronas e viabilizou a interação entre estudantes, professoras e estagiária.

Como recurso complementar, adotamos a plataforma do *WhatsApp*, que foi utilizada para troca de informações e diálogos pertinentes às aulas, como horários, esclarecimentos de dúvidas sobre atividades, orientações quanto às avaliações, prazos para devolução de atividades e avaliações, além de troca de opiniões e dúvidas sobre os conteúdos concernentes à disciplina.

As atividades da disciplina MTC tiveram início em 09 de setembro de 2020. Previamente, realizamos reunião de planejamento, orientada para apresentação do grupo de profissionais responsáveis pelas atividades da disciplina, discussão do plano de ensino, organização e reflexão quanto ao formato remoto, além de esclarecimentos quanto às adequações pertinentes para realização das atividades de ensino-aprendizagem.

Apresentamos, na Figura 1, a organização do quadro funcional docente responsável pela disciplina MTC no ERE, em 2020 (turno matutino e vespertino); e, para manter o sigilo, identificamos as docentes pelas letras e pelos números D1, D2, D3, D4 e D5.

**Figura 1: Quadro funcional docente de MTC no ERE**

| Docente | Função                | Turno      |
|---------|-----------------------|------------|
| D1      | Professora Titular    | Matutino   |
| D2      | Professora Titular    | Vespertino |
| D3      | Professora Titular    | Vespertino |
| D4      | Professora Substituta | Vespertino |
| D5      | Professora Substituta | Vespertino |

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2022)

O colegiado do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação propôs que a disciplina MTC fosse desenvolvida de modo compartilhado entre professores, sendo incluídos dois docentes substitutos para dar suporte ao trabalho e, assim, consubstanciando um processo coletivo e colaborativo. Uma turma no matutino e duas turmas no vespertino, portanto, três turmas atendidas pelo coletivo de docentes.

Durante os meses de realização da disciplina, através de planejamento coletivo com o grupo docente, foram definidas atividades em comum para todas as turmas, que incluíam as aulas síncronas e os exercícios propostos de avaliação.

No desenvolvimento do estágio docente, cumprimos alguns requisitos normatizados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, como a plano de atividades. O referido plano foi elaborado em conjunto com a professora titular da disciplina, submetido à análise pelo colegiado de docentes do Departamento de Métodos e Técnicas -DMT (procedimento de acordo com as regras da Instituição) da FACED/UFAM, e aprovado por este colegiado.

Outro requisito necessário diz respeito à atividade de regência, que denominamos de “Live Aula” em que apresentamos a temática “Projeto de Pesquisa em Educação” objetivando abordar os aspectos ligados à estrutura do projeto, aos procedimentos e técnicas de pesquisa, tornando-se também um importante espaço para o debate e

esclarecimento de dúvidas dos discentes quanto à pesquisa e à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

Encerramos nossa participação com a elaboração do relatório final, procedimento necessário à documentação do estágio em docência. O relatório descreve e reflete as diversas experiências na trajetória percorrida, as dificuldades reais, os desafios e as possibilidades de transformação que nos atravessaram do movimento formativo enredado ao cotidiano praxeológico da docência no ensino superior. Esse relatório foi submetido à análise do colegiado de docentes do Departamento de Métodos e Técnicas da FAGED/UFAM, tendo sido contemplado com a aprovação.

Apresentamos as discussões e as interpretações do fenômeno investigado, procurando aproximá-las do objetivo proposto nesta investigação. Com o intuito de abordar os aspectos observados na realização do estágio docente no ensino superior, compilamos e organizamos nossos resultados em três categorias emergentes, conforme o Quadro 1:

**Quadro 1: Categorias observadas nas atividades de estágio de docência no ERE.**

| <b>Categoria</b> | <b>Denominação</b>   |
|------------------|--|
| 01               | Adoção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) |
| 02               | Prática Educativa e as Estratégias no ERE                  |
| 03               | O estágio em docência no ERE                               |

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2022).

As supracitadas categorias surgiram a partir das observações registradas no diário de bordo, as quais depreendemos como pontos relevantes no ERE, sendo essas apresentadas na discussão dos nossos resultados.

#### 4.1 Adoção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's)

O uso das novas tecnologias digitais compagina-se às exigências trazidas pela atual conjuntura educacional e suas demandas. As Tecnologias da Informação e Comunicação -TIC's são recursos com elevado potencial *para* e *na* mediação pedagógico-formativa, daí sua relevância quando integradas aos processos didáticos. No período de isolamento social, cumpriram relevante papel. Santos (2018, p. 25) corrobora essa tese ao descrever que:

A evolução tecnológica trouxe novas necessidades e exigências à sociedade como um todo, de forma que quem não consegue acompanhar essa evolução vai ficando à margem da sociedade. Nesse sentido, é por meio das TICs que o sujeito se engaja e consegue acompanhar as mudanças. Dessa forma, a diversidade de tecnologia na educação são ferramentas indispensáveis para essa inserção social, cidadã e profissional do indivíduo, possibilitando, com isso, a aquisição de informações e de conhecimentos que são de fundamental importância para que o sujeito possa interagir e se integrar com a sociedade contemporânea.

Em que pese as dificuldades no acesso e na utilização das tecnologias no ensino, essas têm sido substanciais no contexto educacional em todo o mundo. À educação formal foram impostos desafios na perspectiva de assegurar a continuidade da formação e a tarefa de criar meios que possibilitassem a aprendizagem, tendo as TIC's como sua principal aliada. Na Universidade Federal do Amazonas - UFAM, as ferramentas digitais foram determinantes para a promoção do ensino e do trabalho remoto e, ao mesmo tempo, constituíram-se como medida a serviço da prevenção e proteção dos/as estudantes, professores/as e demais funcionários. Conforme previu o Plano de Biossegurança da UFAM, pois apresentava a adoção de:

[...] medidas voltadas para ações de prevenção, minimização ou eliminação de riscos inerentes às atividades administrativas e acadêmicas da Instituição, visando à saúde do ser humano, dos animais, a preservação do meio ambiente e a qualidade dos resultados (UFAM, p. 4, 2020).

A iniciativa de abrigar as medidas preventivas para evitar a disseminação do vírus da Covid-19 e de preservar a saúde de todas as pessoas envolvidas direta ou indiretamente nas atividades da Instituição de ensino foi uma preocupação notória da instituição. Essa medida seguiu as determinações da Portaria n.º 544/2020, que suspendeu todas as aulas e atividades presenciais no ano de 2020.

A plataforma *Google Meet* foi adotada como veículo de comunicação para dar provimento às atividades docentes necessárias para a realização do semestre letivo, do planejamento às aulas. Os/as professores/as ministrantes da disciplina reprogramaram as metodologias e estratégias avaliativas em consonância com o formato remoto e a agenda do Calendário Especial. A questão de fundo aqui é a adaptação das tecnologias digitais ao processo de ensino e aprendizagem, e não o contrário, pois as alternativas oferecidas pelas TIC's aos professores devem servir para reorientar as práticas didáticas e as interações em aula, a fim de que a mudança do presencial ao remoto conduza a um projeto formativo de qualidade (MORAN, 2005).

Consideramos que, para o momento pandêmico, esse formato foi uma alternativa ajustada para suprir as necessidades acadêmicas; e entendemos que a maior preocupação nos cursos à distância refere-se não apenas à disponibilização de materiais, mas também à observância dos métodos e dos recursos, tendo em vista os objetivos a serem alcançados, assim como os meios e as formas para o acompanhamento de todas as etapas do curso pelos discentes (BEHRENS, 2010). Afinal, todos precisam ter acesso para não haver risco de deixar ninguém à margem do processo.

Entendemos que existem benefícios trazidos pelas TIC's, porém algumas situações ficaram evidentes no desenvolvimento da disciplina MTC. Uma considerável parte dos estudantes encarou situações de precarização e falta de assistência em relação ao acesso a aparelhos telefônicos e às condições de conectividade, ao não dispor de plano de dados móveis ou serviço de *Internet*, ou quando havia internet deparavam-se com lentidão ou sinal inexistente nos dias das aulas síncronas; carência de espaço nas residências, pois a estrutura física de grande parte das casas era de poucos cômodos, situação que constrangia e, por vezes, dificultava a atenção dos estudantes nas aulas síncronas. Portanto, uma apropriação desigual e injusta das tecnologias e dos serviços reforça a urgência pela transformação e democratização sociais.

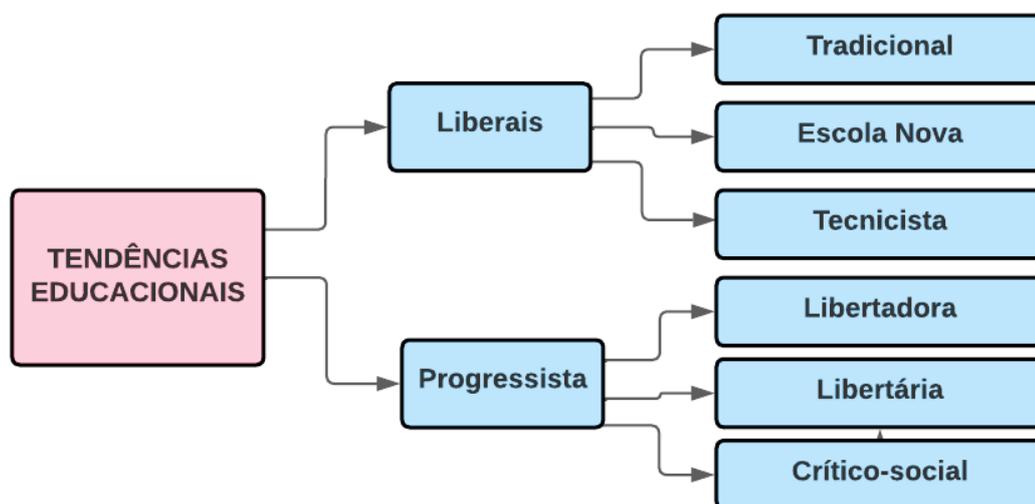
A Universidade cumpre uma função incontornável quanto a assegurar a produção e difusão do conhecimento de boa qualidade, a saber, a formação acadêmico-científica responsável, cidadã, crítica e propositiva. Colocada frente ao desafio de atualizar as práticas de ensino e aprendizagem por meio de estratégias didáticas aperfeiçoadas ao modelo remoto, trouxe-lhe um compromisso acrescido, de um esforço urgente, refletido e consciente de contribuir para que experiências pedagógicas fossem criadas e implementadas com autonomia e autoria didático-curricular. Nesse sentido, Freire (2004, p. 69) defende que “[...] é por isso que eu sempre digo: experiências e práticas não se transplantam; se reinventam, se recriam”. Recriar o formato acadêmico apresentou-se uma urgência da pandemia da Covid-19. Contudo, como já referimos, esta recriação foi laboriosa diante das muitas carências sociais evidenciadas (serviço de Internet de má qualidade, falta de recursos econômicos, desestímulos de ordem emocional e acadêmica agregadas ao isolamento social entre outros).

## 4.2 Prática Educativa e as Estratégias utilizadas no ERE

As práticas educativas refletem concepções de educação, de ensino e aprendizagem, inscritas em um projeto educacional que carrega sentidos políticos e culturais. No Ensino Remoto Emergencial – ERE, as ações docentes foram assumidas e concretizadas buscando-se articular e reverberar explicitamente as intenções formativas pressupostas em uma filosofia educacional defendida. A capacidade dos/as professores/as em dar respostas em tempos adversos encontra como um dos seus principais pontos de sustentação a filosofia na qual está fundamentado seu compromisso ético-político e profissional.

É importante retomar as tendências pedagógicas, apresentando os contornos mais expressivos que se refletiram nos modelos didáticos em nossa realidade escolar. Vejamos essa distribuição na Figura 1:

Figura 1: Tendências pedagógicas brasileiras



Fonte: Adaptado de Rodrigues; Barros; Fraguas (2020).

Verificamos que as tendências pedagógicas representam diferentes filosofias educacionais e que registraram suas marcas no desenvolvimento da educação em nosso País. Em linhas gerais, as Tendências Liberais iniciam pela Pedagogia Tradicional, sendo pautadas no ensino humanístico e conservador, com base na memorização, na exatidão e na repetição; para a Escola Nova, o ensino estava centrado no aluno, em suas atividades e em suas experiências, e priorizava o interesse do discente; a Pedagogia Tecnicista preconizava um ensino técnico, proficiente e instrumental, fundamentado na ciência, a

partir de metodologias baseadas na repetição, na retenção de conteúdos por meio de exercícios.

Já as Tendências Progressistas, de caráter crítico e emancipador, desenvolvem-se a partir da Pedagogia Libertadora, tendência segundo a qual a prática educativa é baseada em grupos de discussão, nos quais refletem na aprendizagem cooperativa, na definição de conteúdo e nos formatos de atividades; a Pedagogia Libertária é pautada na vivência do grupo, na autogestão – em que os saberes partem da própria iniciativa docente; ainda em uma perspectiva progressista, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos emerge trazendo como preocupação a valorização dos conteúdos escolares expressos no currículo como aspecto essencial para a democratização do ensino, sendo a escola *locus* privilegiado para transmissão-assimilação-apropriação do conhecimento socialmente elaborado. Seu enfoque está na crítica ao papel de reprodução da escola e à transmissão de conteúdos concebidos como prontos e acabados, portanto, realça a necessária articulação entre as experiências de vida do estudante com os conteúdos acadêmicos, pressupondo a superação do conhecimento imediato, cotidiano e empírico (LIBÂNEO, 1985, 2013).

Os processos educacionais experienciados nas atividades do ERE, ancorados na Teoria Crítico-Social dos Conteúdos, acolhem a ideia de que o trabalho didático-curricular implica desenvolver “não conteúdos abstratos, mas sim vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares [...]” (LIBÂNEO, 1985, p.12) por produzir a apropriação dos conteúdos científico-acadêmicos não dissociados da realidade concreta dos principais atores do processo educacional, em especial, os discentes.

Diante disso, o componente curricular MTC teve como objetivo geral apresentar os pressupostos fundamentais ligados à pesquisa acadêmica, as técnicas e procedimentos norteadores na produção de conhecimentos, bem como, orientar e esclarecer os estudantes acerca das normas para a elaboração de trabalhos acadêmicos/relatórios, considerando alcançar um melhor nível de aproveitamento nos estudos; e como específicos: 1. iniciar e promover a discussão sobre as noções de ciência, academia, universidade e construção e disseminação de conhecimento; 2. refletir sobre a relação entre ensino, pesquisa e extensão no contexto universitário; 3. compreender as especificidades do conhecimento e do trabalho científico; 4. conhecer e aplicar as normas de apresentação do trabalho científico; 5. refletir sobre os processos de leitura, estudo,

interpretação e construção textual no ambiente acadêmico; e, por fim, 6. produzir textos e elaborar trabalhos acadêmicos com rigor e de acordo com as normas vigentes.

Diante do exposto, assumimos como estratégias de ensino a leitura, a interpretação e a produção textual; produção de ensaio acadêmico; vídeos didáticos; guia de leitura; fórum de discussão; instrumentos de pesquisa e estudo: resumo, fichamento, resenha e resenha crítica; aula expositiva e dialogada; exercício etnográfico (observação em sua comunidade); plano de estudo individual; e contrato didático. Os processos de avaliações aconteceram de forma contínua, sobretudo, voltados para a dimensão formativa.

Como critérios avaliativos foram considerados: a interação com os pares e professores, conhecimento dos conteúdos ministrados, assiduidade e compromisso, frequência das participações nos fóruns e atividades propostas, realização das tarefas correspondendo a prazos e aos objetivos propostos. Avaliamos que, em grande medida, houve avanços na aprendizagem dos estudantes, na apropriação dos conhecimentos; e, de um modo geral, na maioria das atividades propostas foram identificados resultados válidos e proveitosos, com algumas exceções, devido a adversidades ocorridas pelas falhas de conexão e acesso à internet.

#### 4.1 O estágio em docência no ERE

O estágio docente apresenta-se como uma possibilidade para o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior, por significar sua inserção no espaço da sala de aula universitária, pelas diferentes mediações que ocorrem em volta da construção de um conhecimento social e pedagógico, e pelo exercício protagônico que se realiza na ação política-pedagógica do ensinar-aprender. Para a formação do pós-graduando, compreende um período capaz de agregar uma riqueza de saberes e oportunizar a experiência de viver as tensões, os dilemas, as oportunidades e as demandas específicas desse contexto de ensino-aprendizagem. Configura-se como um “[...] conjunto de atividades a serem desenvolvidas pelos discentes de pós-graduação, sejam eles em nível de mestrado ou doutorado, correspondendo, assim, à parte integrante do processo de formação do pós-graduando (LIMA; CÂMARA, 2021, p. 3). Para muitos estudantes de pós-graduação, o estágio docente consiste na primeira oportunidade de aproximação entre o futuro professor e a realidade da sala de aula, especialmente ao ter contato com a prática e seu cotidiano (CORTE; LEMK, 2015). Porém, é necessário desmistificar a

tradição reducionista do estágio apenas como uma atividade prática, uma vez que tem grande importância por traduzir-se como realidade multirreferenciada e articuladora de conhecimentos e aprendizagens (PIMENTA; LIMA, 2012).

Nossa experiência neste trabalho foi instrutiva, inovadora e diferenciada ao passo que desencadeou inúmeras reflexões sobre o papel do estágio nos cursos de pós-graduação, precisamente quanto ao questionamento: *formação voltada à docência ou à pesquisa?* Segundo Neto e Maciel (2009, p. 5), “[...] estas duas dimensões são bastante complexas na vida profissional do professor, em qualquer nível e em qualquer área, pois não se nasce professor nem mesmo pesquisador”. A formação para a docência na situação de estágio deve envolver as dimensões técnico-científica e pedagógica, ou seja, as articulações e relações de interdependência entre os aspectos que mobilizam a pesquisa, a produção acadêmica e o processo ensino-aprendizagem, e que dizem respeito a conhecimentos especializados necessários à profissão. Conhecimentos, portanto, em constante movimento e (re)construção no que concerne as aprendizagens, as experiências e à professoralidade universitária (BOLZAN, 2008; BOLZAN; ISAIA, 2010).

A pesquisa tem papel crucial na mediação da formação e da prática docente, uma vez que a vinculação entre ensino-pesquisa opera como processo qualificador da formação. Por outro lado, ao ser a pesquisa considerada na ação didática como uma atividade basilar, há um ganho na qualidade científica e social da formação dos acadêmicos. Além disso, a pesquisa permite ao docente ter acesso ao conhecimento e aos métodos, participar da sua construção e socialização (NETO; MACIEL, 2009). Conforme apontam Severino e Soares (2018, p. 373), “[...] efetiva-se a importância de que o conhecimento seja construído mediante uma atitude sistemática de pesquisa que se concretiza em seus procedimentos técnico-científicos”, logo a valorização da pesquisa na prática de estágio é de fato pertinente, pois os conhecimentos epistemológicos e metodológicos oriundos da pesquisa científica alicerçam práticas de inovação pedagógica.

No que se refere ao planejamento e às metodologias de ensino e aprendizagem, a partir da perspectiva do compartilhamento de aprendizagens docentes, a nossa experiência foi iniciada pelo planejamento coletivo, realizado com as professoras da disciplina MTC. A reflexão e elaboração das estratégias e recursos de ensino, propostas de avaliação a serem aplicadas, a participação ativa no decorrer das aulas e a experiência de regência denominada “*Live Aula*” (aula de regência com a turma de MTC) integraram o exercício docente, implicando na interação de saberes teóricos e práticos, na

expansão da cultura profissional e, concomitantemente, no desenvolvimento de habilidades e de competências que serão firmadas futuramente por meio de uma atuação segura e crítica.

Nesse contexto, “[...] o estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções.” (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 3). No estágio docente foram colocados em prática os conhecimentos da formação em pesquisa conjuntamente com a prática docente, executada nas observações, nas construções coletivas e na regência de sala de aula, onde também destacamos a interação entre a estudante estagiária da pós-graduação e as docentes, o que constituiu um dos pontos positivos da experiência, pela relação horizontal estabelecida.

A prática de estágio se soma à formação de estudantes da pós-graduação, mestrandos e doutorandos, e traz contribuições para a práxis dos futuros professores, ao suscitar reflexões críticas, tanto de cunho prático quanto teórico, incidentes sobre o papel do professor no direcionamento e na sistematização do ensino-aprendizagem no ensino superior (BIANCHINI; ERRAM; PINHEIRO, 2016).

## 5 CONCLUSÃO

Experenciar essa atividade acadêmica nos provocou a pensar em várias questões no que se refere ao ensino remoto e à execução do estágio docente na pós-graduação *stricto sensu*. A adoção do Ensino Remoto Emergencial - ERE foi uma iniciativa inovadora e desafiadora, uma realidade inusitada e contraditória, mas que trouxe possibilidades de aprendizados técnico-científicos e pedagógicos. A realidade social dos discentes e da nossa Região Amazônica notabiliza-se com enorme preocupação pelas disparidades e desigualdades educacionais e sociais apresentadas e encarnadas materialmente na ineficácia dos serviços de internet, na ausência da oferta de melhores aparatos tecnológicos, nas características socioeconômicas e na instabilidade financeira discente (perceptível na falta de espaço residencial e de equipamentos adequados para estudo).

Todavia, salvaguardadas as tensões encontradas no ensino remoto, foi o ERE a condição para a continuidade das aulas na universidade naquela situação pandêmica. Destacamos a responsabilidade social da universidade em adequar técnicas e métodos para viabilizar o atendimento educacional aos acadêmicos naquele momento. Verificamos a responsabilidade do corpo docente em planejar, executar e avaliar (reavaliar, quando necessário) todas as etapas no ERE, ações estabelecidas em congruência com a teoria

pedagógica crítico-social dos conteúdos, em que as atividades de ensino – curriculares e pedagógicas – orientaram-se para a apropriação e domínio dos conhecimentos e para o desenvolvimento das capacidades de autonomia intelectual e participação crítica e cidadã dos estudantes. As práticas docentes e as estratégias didáticas incorporadas pelo coletivo de professoras e estagiária visaram ser ajustadas, atrativas e apropriadas ao processo ensino-aprendizagem e (re)criação das suas dinâmicas.

Ponderamos que, por meio desta experiência do estágio docente na pós-graduação, ações futuras poderão se desenvolver tendo em vista uma maior colaboração entre pares, uma rotina pedagógica compartilhada e contextualizada como a realizada, a fim de propiciar ao pós-graduando uma vivência rica, produtiva e consequente. Acreditamos que esse processo formativo no estágio docente consolidou uma significativa experiência enredada por conhecimentos, aprendizagens e vivências, da mesma maneira que nos permitiu observar, registrar, indagar, refletir e contraditar o trabalho docente no ensino superior pela análise e pela compreensão crítica e problematizadora necessária à recondução da prática docente numa perspectiva emancipadora, democrática e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013. p. 108-125.

ASSÍNCRONO. In: **Michaelis, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 06/12/2020.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação pedagógica on-line: caminhos para a qualificação da docência universitária. **Em aberto**, v. 23, n. 84, p. 47 – 66, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/2976/2423>. Acesso em: 01 out. 2022.

BIANCHINI, Leise Cristina; ERRAM, Claudiane Aparecida; PINHEIRO, Elaine Vieira. Aprender e Ensinar: o estágio de docência na graduação. In: **Anais do XVIII ENDIPE**, 2016. Disponível em: [https://www.andipe.com.br/files/ugd/fd8b07\\_fcccb6104f454310b023bff34514317f.pdf](https://www.andipe.com.br/files/ugd/fd8b07_fcccb6104f454310b023bff34514317f.pdf). Acesso em: 01 out. 2022.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, E. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 102-120.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BRASIL, Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **DOU**, Seção 1 - 29/11/1968, Página 10369. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginalpl.html#:~:text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 01 out. 2022.

BRASIL. Portaria n.º 325 / ANVISA, de 27 de março de 2020. Estabelece medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, no âmbito da ANVISA. **DOE**, ed. 126, seção 1, p. 6, 30 jun. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-325-de-30-de-junho-de-2020-264914044>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL, Portaria n.º 544 / MEC, de 16 de junho 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. **DOU**, ed. 114, seção 1, p. 62, 16 jun. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na Universidade: Professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 41 – 64, 2003.

CORTE, Anelise C. Dalla; LEMKE, Cibele K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. **Educere**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 31002-31010, 29 out. 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/48677602-O-estagio-supervisionado-e-sua-importancia-para-a-formacao-docente-frente-aos-novos-desafios-de-ensinar.html>. Acesso em: 25 set. 2022.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Dv5GXZrpkBcJ4YjqBthZrDt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Gabriella Cristina Araújo de; CÂMARA, Iury Antônio Medeiros Palácio da. O estágio docente e a formação para a docência na pós-graduação: possibilidades com base nas inteligências múltiplas. **Educação: Teoria e Prática**, v. 3, n. 64, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14444>. Acesso em 01 out. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3.<sup>a</sup> ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORAN, José Manuel. Avaliação das mudanças que as tecnologias estão provocando na educação presencial e a distância. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 89-108, jun./dez. 2005. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4899>. Acesso em: 25 set. 2022.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/~pdcosta/ensino/2010-2-metodologia-de-pesquisa/MethodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. A importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior brasileira: algumas discussões iniciais. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 1, p. 04-23, 2009. Disponível em: [https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html?action=readFile&file=A\\_importancia\\_da\\_pesquisa\\_para\\_a\\_pratica\\_pedagogica\\_dos\\_profs\\_que\\_atuam\\_na\\_educacao\\_superior\\_br.pdf&current=/AI/CIP/Estrategias\\_e\\_Metodos](https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html?action=readFile&file=A_importancia_da_pesquisa_para_a_pratica_pedagogica_dos_profs_que_atuam_na_educacao_superior_br.pdf&current=/AI/CIP/Estrategias_e_Metodos). Acesso em 25 set. 2022.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 set. 2022.

OLIARI, Fátima Albertina Sangaletti; TENROLLER, Regane Maria; ROQUETTE, Rosângela Ferraça; DE NEZ, Egeslaine. Refletindo sobre a identidade e a formação do professor da educação superior. **Revistas eletrônicas: Educação em Foco**. 2012. Disponível em: [https://portal.unisepe.com.br/unifia/wpcontent/uploads/sites/10001/2018/06/1refletindo\\_sobre\\_identidade.pdf](https://portal.unisepe.com.br/unifia/wpcontent/uploads/sites/10001/2018/06/1refletindo_sobre_identidade.pdf). Acesso em: 11 abr 2021.

PADILHA, M. A. S. *et al.* Ensino na docência online: um olhar à luz das coreografias didáticas. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 1, n. 1, p. 1 -11, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/2185/1756>. Acesso em: 29 set. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.<sup>a</sup> ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Karin Débora; BARROS, Irany Gomes; FRAGUAS, Andreia Dutra. Tendências pedagógicas atuais. In: **Anais do VII Congresso Nacional de Educação 2020**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/69591>. Acesso em 01 out. 2022.

SANTOS, Jucelino Alves dos. Perspectivas de aprendizagem e o uso das TICs como ferramentas de ensino no espaço escolar. **Discurso em Cena**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 22–34, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/redcen/article/view/18261>. Acesso em: 1 out. 2022.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1 – 12, 2013. Disponível em: <http://revistaunar.com.br/cientifica/volumes-publicados/volume-7-no1-2013>. Acesso em: 01 out. 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim; SOARES, Marisa. A prática da pesquisa no ensino superior: conhecimento pertencente na formação humana. **Avaliação**, v. 23, n. 2, p. 372 - 390, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/7drNKF8x7ch6rgGxmrKf7yz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 out. 2022.

SÍNCRONO. In: **Michaelis**, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 06 dez. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8.<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, CONSEP. **Resolução nº. 019, de 2000**. Institui a obrigatoriedade do Estágio de Docência na Pós-graduação *Stricto sensu*.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Comissão de Biossegurança da UFAM. Plano de biossegurança da Universidade Federal do Amazonas frente à pandemia da doença pelo SARS-COV-2 (COVID-19)**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2020. Disponível em: [https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3438/1/Plano\\_de\\_Biosseguranca\\_Consuni\\_14jul20.pdf](https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3438/1/Plano_de_Biosseguranca_Consuni_14jul20.pdf). Acesso em: 11 nov. 2021.