

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO – PPGSeD**

PATRÍCIA TOZZO DA SILVA ZANCO

**ENSINO REMOTO E PANDEMIA NO CONTEXTO DA
UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM DESAFIO PARA O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

**CAMPO MOURÃO – PR
2022**

PATRÍCIA TOZZO DA SILVA ZANCO

**ENSINO REMOTO E PANDEMIA NO CONTEXTO DA
UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM DESAFIO PARA O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Formação humana, processos socioculturais e instituições

Orientador(a): Dr. Cleverson Molinari Mello

**CAMPO MOURÃO – PR
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Zanco, Patrícia Tozzo da Silva

Ensino remoto e pandemia no contexto da universidade pública: um desafio para o estágio supervisionado na formação docente / Patrícia Tozzo da Silva Zanco. -- Campo Mourão-PR, 2022.
220 f.: il.

Orientador: Cleverson Molinari Mello.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e Desenvolvimento") -- Universidade Estadual do Paraná, 2022.

1. Educação Superior. 2. Ensino Remoto. 3. Pandemia-Covid19. 4. Estágio. I - Mello, Cleverson Molinari (orient). II - Título.

PATRÍCIA TOZZO DA SILVA ZANCO

**ENSINO REMOTO E PANDEMIA NO CONTEXTO DA
UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM DESAFIO PARA O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

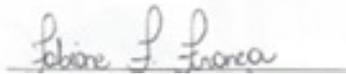
BANCA EXAMINADORA



Dr. Cleverton Molinari Mello (Orientador) – UNESPAR, Campo Mourão



Dr. Pedro Leão da Costa Neto – UTP, Curitiba



Dra. Fabiane Freire França – UNESPAR, Campo Mourão

Data de Aprovação

30/11/2022

Campo Mourão – PR

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente a minha pessoa, pois ele é fruto de constante dedicação, empenho e automotivação, pois muitas vezes, a vontade de desistir surgia. Dedico também, a minha família, pela compreensão e pela confiança em mim, por acreditarem em minha capacidade, quando eu sentia-me incapaz.

AGRADECIMENTOS

A todos os seres de Luz, Paz e Bem por terem me guiado nesta jornada de vida. A mim mesma, por meu esforço próprio, perseverança, dedicação e empenho.

Aos meus pais, Neusa e Pedro, por todo o amor, cuidado, zelo e confiança para comigo. Por terem mudado o curso de suas próprias vidas para eu ser quem sou hoje, por toda renúncia e dificuldade enfrentada para que eu pudesse estudar. E assim, usufruir das oportunidades e dos resultados que a eles foram negados.

A minha irmã, Letícia, pelo exemplo de resiliência e sabedoria. Por acreditar em meu conhecimento e capacidade, pelas palavras de incentivo e motivação, quando eu já estava exausta. E meu agradecimento, em especial pelas inúmeras vezes que leu, releu e fez observações em minha dissertação.

Ao meu cunhado, Danilo, que sempre enfatizou os resultados e os benefícios, que todo esse estudo e conhecimento me trariam.

Ao meu esposo, Fernando, pelo incentivo, apoio, carinho, companheirismo e compreensão. Pela dedicação incessante, para que eu pudesse estudar. E pela paciência, pela aceitação e por nestes anos de estudo e muitas vezes de ausência, nunca ter cobrado nada de mim.

A minha melhor amiga, Mari, pois nenhum título terá o valor imensurável desta amizade. Uma união, que o Mestrado me trouxe, um ser humano que me compreende e me ouve, sem julgamentos. A pessoa, que conhecia, a partir de suas próprias vivências meus desafios, desânimos e vontade de desistir. Meu muito obrigada, sem seu apoio, eu jamais teria conseguido.

Ao meu orientador, Cleverson, por ter aceitado esse desafio de me guiar, diante de tantos obstáculos. Por ter me confortado, tranquilizado e confiado em meu trabalho. Agradeço pelo aprendizado, pela leveza e pela responsabilidade com que conduziu o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os professores do PPGSeD, em especial, aos professores Marcos e Ana Paula, pelo socorro e pela compreensão, nos momentos turbulentos. Meu muito obrigada, a professora Fabiane, pela parceria e contribuição. Não menos importante, o professor Fred, que através de seus ensinamentos e conduta, nos faz crer em um mundo melhor.

Meu sincero agradecimento a UNESPAR, por ser uma instituição, que sempre me acolheu e contribuiu para a minha formação. Agradeço, a todos os professores dos cursos de licenciatura do *campus* de Campo Mourão, por terem respondido o questionário da pesquisa.

A todas(os) as(os) colegas e amigas(os) ao longo deste percurso acadêmico, com quem compartilhei e dividi as alegrias e as tristezas, os choros e os risos, as batalhas e as vitórias.

Muito obrigada!

EPÍGRAFE

Nada possuir, nada carregar, nada pedir, nada calar e, sobretudo, nada matar” (DOM PEDRO CASALDÁLIGA).

"Deus não está acima de todos; Ele está no meio de nós" (PADRE JÚLIO LANCELOTTI).

“Somos chamados a amar a todos, sem exceção, mas amar um opressor não significa consentir que continue a ser tal; nem o levar a pensar que é aceitável o que faz. Pelo contrário, amá-lo corretamente é procurar, de várias maneiras, que deixe de oprimir, tirar-lhe o poder que não sabe usar e que o desfigura como ser humano.” (PAPA FRANCISCO *apud* LANCELOTTI, 2021, p. 71).

RESUMO

TOZZO, Patrícia. **Ensino remoto e pandemia no contexto da universidade pública: um desafio para o estágio supervisionado na formação docente.** Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão. Campo Mourão, 2022.

Esta pesquisa objetiva apresentar os principais desafios e dificuldades encontrados, nos períodos letivos de 2020 e 2021, pelos professores da disciplina de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura da UNESPAR, *Campus* de Campo Mourão- PR, a partir do processo de migração do ensino presencial para o ensino remoto emergencial no Ensino Superior, em um contexto de pandemia em função do Covid-19, que exigiu isolamento e distanciamento social, sendo necessário, o uso de plataformas digitais de ensino. Para isso, fundamentamos nossa investigação na perspectiva da Pesquisa Interdisciplinar, na Teoria da Complexidade, no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), bem como em estudos relacionados à temática em foco. Quanto aos procedimentos metodológicos, para fins de coleta de dados, utilizamos, além de estudos bibliográficos e de documentos institucionais, questionário *online* aos docentes formadores dos cursos de licenciatura do *Campus* de Campo Mourão da UNESPAR via *Google Forms*, envolvendo as áreas de Letras – Português/Inglês, Pedagogia, História, Geografia e Matemática, a fim de apontar os elementos que constituíram o ensino remoto emergencial no contexto de formação docente em tempos de pandemia, bem como suas contribuições e desafios.

Palavras-chave: Ensino remoto, Pandemia, Ensino superior, Formação docente, Estágio Supervisionado.

.

ABSTRACT

TOZZO, Patrícia. **Remote teaching and pandemic in the public university context: a challenge for the supervised practice in teacher training.** Dissertation (Master Degree). Interdisciplinary Graduate Program Society and Development. Paraná State University, Campo Mourão. *Campus*, 2022.

This research aims to present the main challenges and difficulties encountered, in the 2020 and 2021 academic periods, by the teachers of the supervised practice discipline of the undergraduate courses at UNESPAR, Campo Mourão Campus - PR, from the migration process from classroom teaching to emergency remote teaching in Higher Education, in a pandemic context due to the Covid-19, which required isolation and social distance, being necessary, the use of digital teaching platforms. To this end, we base our investigation on the perspective of Interdisciplinary Research, Complexity Theory, Sociodiscursive Interactionism (SDI), as well as on studies related to the theme in focus. As for the methodological procedures, for data collection purposes, we used, besides bibliographic studies and institutional documents, an online questionnaire to the teacher trainers of the undergraduate courses at the Campo Mourão Campus of UNESPAR via Google Forms, involving the areas of Languages - Portuguese/English, Pedagogy, History, Geography and Mathematics, in order to point out the elements that constituted the emergency remote teaching in the context of teacher training in times of pandemic, as well as its contributions and challenges.

Keywords: Remote Teaching, Pandemic Context, Higher Education, Teacher Training, Supervised Practice.

LISTAS DE FIGURAS

Figuras 1 e 2 – Bolsonaro não segue as recomendações de manter isolamento contra o coronavírus	23
Figura 3 – Cartilha do Koronavíru: objetivo da UFGD é alcançar todas as comunidades indígenas do Cone Sul do Mato Grosso do Sul	56
Figura 4 – Orientações da PROGRAD para o início do ano letivo de 2021.....	155
Figura 5 – Retomada presencial do ano letivo de 2022	157
Figura 6 – Representação dos elementos constitutivos do trabalho docente.....	159
Figura 7 – Elementos constituintes do Trabalho Docente durante o Ensino Remoto.....	176
Figura 8 – Principais dificuldades do ensino remoto segundo os docentes	187

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ausência de serviços essenciais nas moradias brasileiras.....	33
Gráfico 2 – Nível de instrução dos brasileiros	46
Gráfico 3 – Motivo da não utilização da internet em domicílios brasileiros	48
Gráfico 4 – Respostas à pergunta 1	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados das pesquisas.....	105
Quadro 2 – Pesquisas duplicadas e dossiês.....	106
Quadro 3 – Artigos anteriores ao período pandêmico.....	107
Quadro 4 – Artigos na área da saúde.....	108
Quadro 5 – Artigos que não discutem a pandemia na formação de docentes.....	110
Quadro 6 – Artigos sobre o Estágio em Docência nos Programas de Pós-Graduação.....	111
Quadro 7 – Artigos que relatam a Prática Docente dos Estagiários	112
Quadro 8 – Artigos que não descrevem o trabalho docente na disciplina de Estágio Supervisionado	115
Quadro 9 – Alguns dos caminhos traçados pelos docentes da disciplina de Estágio Supervisionado durante o Ensino Remoto.....	117
Quadro 10 – Artigos que apresentam a falta de acesso à internet, como uma dificuldade imposta pelo ensino remoto.....	140
Quadro 11 – Professores convidados a responderem o questionário por curso.....	144
Quadro 12 – Procedimentos metodológicos e critérios de análise.....	145
Quadro 13 – Conteúdos e finalidades das questões objetivas do questionário online	147
Quadro 14 – Conteúdos e finalidades das questões objetivas do questionário online	148
Quadro 15 – Capacitação relacionada às Tecnologias Digitais aplicadas ao ensino.....	160
Quadro 16 – Ferramentas/dispositivos/recursos tecnológicos novos.....	163
Quadro 17 – Recursos tecnológicos para transmissão das aulas.....	165
Quadro 18 – Desafios no trabalho docente durante o ensino remoto.....	168
Quadro 19 – Temas e subtemas evocados nas perguntas subjetivas do questionário online	178
Quadro 20 – Possíveis dificuldades encontradas no trabalho docente no ensino remoto....	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População com restrição de acesso à serviços	35
Tabela 2 – PIB, IDH, GINI	72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PANDEMIA E ENSINO: COMPLEXIDADE SOCIAL NA FORMAÇÃO HUMANA	21
2.1 Negacionismo: uma estratégia política de enfrentamento à pandemia?	22
2.2 Covid-19: A pandemia reexibe as desigualdades sociais	30
2.3 A complexidade do ensino remoto e os desafios da educação pública na pandemia	40
2.4 Universidade pública e formação docente em tempos de pandemia.....	52
2.5 O ensino remoto emergencial: regulamentações, leis e normativas.....	61
2.6 Ensino Remoto e Educação a Distância: Semelhanças e Diferenças	75
2.7 O papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e as Metodologias Ativas na Formação Docente.....	84
2.8 Docentes e Discentes de Licenciatura: Uma construção pela autonomia estudantil	91
2.9 Síntese da seção	97
3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL - ESTADO DA ARTE	99
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES	142
4.1 O contexto de produção da pesquisa.....	142
4.1.1 Geração de Dados e procedimentos de análise.....	145
4.1.2 A natureza da pesquisa.....	148
4.2 Resultados	149
4.3 Orientações institucionais para o ensino remoto em contexto pandêmico	150
4.4 Elementos constitutivos do ensino remoto pela percepção dos professores	158
4.5 Dificuldades, desafios e contribuições do ensino remoto pela percepção dos professores	177
4.5.1 Impactos e contribuições da disciplina de estágio supervisionado, por meio do ensino remoto	188
4.6 Síntese da seção 4	193
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS	198

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar o curso de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento - PPGSeD na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) *campus* Campo Mourão 2020, não sabia o que esperar do curso e nem os caminhos que estariam por vir. O importante é que eu estaria realizando um sonho e desenvolveria uma pesquisa na minha área de atuação inicial, a língua inglesa. Sim, inicialmente a pesquisa teria outra temática. Então, o que motivou à troca de assunto de pesquisa? E por que focar os estudos na área de formação de docentes? Para responder estas perguntas, situemo-nos nas experiências vividas pela pesquisadora no início da pandemia da Covid-19.

Em 2011, concluí a graduação em Letras - Português/Inglês, desde então atuo no ensino de línguas no ensino fundamental II e médio em instituições de ensino públicas e particulares. Em 2018, senti a necessidade de cursar Pedagogia, pois eu compreendi o quanto essa graduação contribuiria na minha formação profissional. Na graduação, a disciplina de didática despertou o interesse em pesquisar mais sobre o assunto. A busca pelo título de mestra, iniciou-se em 2019 com estudos e pesquisas para a elaboração do pré-projeto. No início de 2020, a oportunidade de ingressar como docente no Ensino Superior surgiu e desde então trabalho como professora orientadora de estágio nos cursos de licenciaturas na UNOPAR-Cianorte.

E foi neste cenário, como professora de língua inglesa, atuando 25h semanais no ensino fundamental II e médio em uma instituição de ensino privada, juntamente com 10h semanais de trabalho na formação de docentes, que eu adentrei o PPGSeD. Tudo estava planejado, os horários no trabalho, os horários das disciplinas no mestrado, o que não imaginávamos era que o surgimento de uma pandemia iria impor caos e instabilidade no mundo todo.

Após, toda essa retomada voltemos as perguntas que justificam a troca de temática de pesquisa. Como docente, eu vivi as dificuldades impostas pelo ensino remoto. A partir de 19 de março de 2020, as aulas ministradas para os estudantes ocorriam de dentro da minha própria casa, o excesso de atividades pedagógicas para os professores vindos da equipe diretiva, o atendimento aos pais, o planejamento das aulas, a gravação e o atendimento em tempo real via plataformas de ensino, geravam um cansaço excessivo.

As instruções vindas do ambiente de trabalho alteravam-se constantemente, pois era fato que ninguém sabia como proceder, qual o melhor caminho a seguir, se havia um método,

tudo era novo. E foi nesse cenário de esgotamento físico e mental, que nós decidimos que deveríamos pesquisar a formação inicial de docentes, a fim de compreendermos pela voz dos professores, quais as principais dificuldades durante o ensino remoto e se, este modelo de ensino, tem comprometido a formação dos novos professores, devido à ausência do estágio curricular obrigatório presencial, que por razão da pandemia, foi realizado via plataformas de ensino.

Assim, a necessidade de realizar a pesquisa surgiu no início do ano letivo de 2020, quando a pandemia, causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave (SARS-COV-2), instaurou uma nova realidade aos modelos educacionais de ensino. A covid-19 ocasionou uma pandemia global imediata, sendo que em 30 de janeiro de 2020, a proliferação do vírus da covid-19 tornou-se uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o mais alto nível de alerta emergencial da Organização Mundial de Saúde (OPAS Brasil, 2020), conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Desde então, esforços globais têm sido desenvolvidos na tentativa de se diminuir o contágio pelo vírus da covid-19.

Escolas do setor público e privado, envolvendo ambos os contextos, da Educação Básica e do Ensino Superior, dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal, cumpriram as determinações do governo federal para a suspensão das aulas, desde a Portaria nº 343/2020 de 17 de março de 2020, publicada no Diário Oficial da União, em 18 de março de 2020. Tal documento previa a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia da covid-19 (BRASIL, 2020). Esta medida era válida por 30 dias ou enquanto durasse a situação da pandemia.

Com isso, instituições de ensino de todo o país implementaram os conteúdos curriculares de maneira remota, porém, a realidade da educação brasileira sempre foi precária e neste novo contexto em situação de pandemia, o país enfrentou diversos novos problemas na educação (LUIGI; SENHORAS, 2020; MARANHÃO; SENHORAS, 2020), tornando seu *status* de precariedade ainda mais evidente. Consequentemente, os docentes, de um modo geral, necessitaram migrar do ensino presencial para o ensino remoto em caráter emergencial, sem tempo hábil pra adaptação e planejamento do novo modelo de ensino que se inseria, o que acarretou dificuldades para a efetivação do trabalho docente.

Nos últimos dois anos, passamos por grandes desafios no campo da formação docente e, mais especificamente, no ano de 2020, ao vivenciarmos grandes mudanças no contexto do Ensino Superior, ao nos depararmos com a necessidade do ensino remoto emergencial em razão da pandemia causada pelo vírus da covid-19. E, no caso da formação docente, estes

desafios podem ser maiores pelo fato de que se trata de uma área que prepara futuros professores para atuarem na realidade educacional e que, para isso, precisam passar por etapas de formação específicas a determinadas áreas do conhecimento e de práticas de ensino, que os coloquem em contato com o futuro campo de atuação, como é o caso dos estágios supervisionados.

Por essas razões, realizamos uma investigação que visa responder o seguinte questionamento:

Quais as principais dificuldades e/ou desafios vividos, no período de 2020 e 2021, pelos professores da disciplina de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura da Unespar, *Campus* de Campo Mourão, no Estado do Paraná, bem como as possíveis contribuições do ensino remoto?

A escolha dos cursos de licenciatura para compor essa pesquisa deve-se ao fato da suspensão dos estágios supervisionados presenciais. Com o fechamento das instituições de ensino, os acadêmicos de licenciatura realizaram o estágio de maneira remota, ou seja, o estágio não foi realizado no ambiente que irá compor o trabalho desses estudantes, após a graduação. O estágio é uma disciplina curricular que une teoria, prática e pesquisa, na formação de docentes, esse estudo de prática ocorre dentro do ambiente escolar, em contato com os estudantes e equipe diretiva. Daí a importância de desenvolvermos uma pesquisa pela perspectiva da interdisciplinaridade, no sentido de investigar através de diferentes olhares na tentativa de reconhecer e analisar aspectos que podem influenciar na formação de docentes durante o ensino remoto emergencial.

A pesquisa é um estudo de caso e a escolha do método deu-se por se tratar de uma “investigação contemporânea, no seu contexto de vida real, mesmo que os limites entre o fenômeno estudado e o contexto não estejam claramente definidos” (CLEMENTE JÚNIOR, 2012 p.3). Como salienta Yin (2001, p.19), o estudo de caso representa a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Justificamos, a escolha do método de pesquisa, por esta inserir-se em uma realidade nova, devido ao contexto de pandemia, com a implementação do ensino remoto nos cursos de licenciatura na UNESPAR - Campo Mourão.

O estudo coletou dados dos cursos de licenciatura do *campus* da Unespar de Campo Mourão, a fim de compreendermos os possíveis impactos do ensino remoto na formação dos novos professores. A UNESPAR possui um total de 8 *campi*, sendo eles: Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I, Curitiba II, Paranaguá, Paranavaí, União da Vitória e a Escola Superior de

Segurança Pública da Academia Policial Militar de Guatupê. Ao todo são 67 cursos de graduação, distribuídos em: 29 cursos de Bacharelado e 37 cursos de Licenciatura. O Campus de Campo Mourão é unidade da UNESPAR que é uma instituição de ensino superior pública e gratuita, com sede de sua reitoria no Município de Paranaíba. A UNESPAR/Campo Mourão conta com 10 cursos de graduação, a saber: Administração; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Engenharia de Produção Agroindustrial; Geografia; História; Letras; Matemática; Pedagogia e Turismo; e cinco programas de Mestrado.

Fundamentamos nossos estudos nos aportes teóricos advindos da perspectiva da Pesquisa Interdisciplinar (SANTOS, 2010, 2012,2020,2021; ALVARENGA *et al.*, 2011; SANTOS; HAMMERSCHMIDT, 2012), de saberes científicos oriundos de diferentes campos teóricos, tais como: da Teoria da Complexidade (MORIN, 1990, 1996, 2002, 2003, 2005, 2010, 2011 ,2020), da Educação (FREIRE, 2020; 1982), e Estudos Sociais (SANTOS, 2008, 2010, 2020, 2021) a fim de respaldar a abordagem central da pesquisa, referente à Educação em tempos de pandemia na universidade pública.

Diante do exposto, partindo do nosso objetivo mais amplo, estabelecemos os objetivos específicos, a saber: Identificar o conhecimento dos professores sobre as orientações institucionais em relação ao ensino em contexto pandêmico quando da migração do ensino presencial para o ensino remoto nos cursos de licenciatura do *Campus* de Campo Mourão da UNESPAR; Descrever e caracterizar os elementos constitutivos do ensino remoto na disciplina de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura pela percepção dos professores; Analisar as dificuldades, desafios e possíveis contribuições advindas do contexto de ensino remoto para o fazer docente.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, primeiramente, em relação à natureza da nossa proposta de investigação, ancoramos nossos estudos na abordagem mista de pesquisa, envolvendo ambas, a quantitativa e a qualitativa (CRESWELL, 2015; 2018), uma vez que elas se complementam, sendo fundamentais para o entendimento mais ampliado do objeto de pesquisa. A utilização de tal abordagem nos possibilita investigar as dimensões sociais, históricas e culturais do contexto de produção no qual se inserem os participantes envolvidos, auxiliando-nos na exploração do fenômeno estudado de modo a obter maior compreensão de seus aspectos constitutivos.

No que tange aos instrumentos de coleta de dados, utilizamos estudos bibliográficos e de documentos institucionais, um questionário *online* aos docentes das disciplinas de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura da UNESPAR, *Campus* de Campo Mourão, via

Google Forms, envolvendo as áreas de Letras – Português/Inglês, Pedagogia, História, Geografia e Matemática.

Quanto às análises, tomamos por base alguns dos procedimentos de análise pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2009), tais como: contexto de produção, envolvendo os contextos físicos e socio subjetivos, plano global e conteúdo temático pela sistematização de dados pela identificação de SOT (Segmento de Orientação Temática - temas) e STT (Segmento de Tratamento Temático – subtemas – desdobramento dos temas) (BULEA, 2010), com o intuito de evidenciar as dificuldades, desafios e possíveis contribuições do ensino remoto em contexto de pandemia.

No que concerne à organização textual de nossa pesquisa, no segundo capítulo, apresentamos uma análise política brasileira diante da ameaça imposta pela pandemia da covid-19. Em seguida, discorremos sobre os fatores socioeconômicos que estão intrinsicamente ligados ao contexto pandêmico. Com isso, tratamos de apresentar alguns dados econômicos que demonstram a situação financeira da população brasileira diante da pandemia da covid-19. Apresentamos alguns trabalhos realizados pela universidade pública e da formação docentes em tempos de pandemia. Destacamos as leis e normativas que regulamentam o ensino remoto. Reforçamos o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e as novas metodologias de ensino, juntamente com a importância da autonomia tanto do professor formador, quanto do professor em formação. A Teoria da Complexidade de Morin (1990) será abordada no capítulo, a fim de respaldar que não devemos analisar o ensino remoto em caráter emergencial de maneira isolada, pois o contexto social, geográfico e econômico em que o vírus se estabelece, é um fator decisivo para o controle ou a expansão da pandemia.

O terceiro capítulo, apresenta os estudos referentes ao “Estado da Arte” acerca do percurso trilhado por professores da disciplina de Estágio Supervisionado de cursos de licenciatura por meio do ensino remoto emergencial como uma nova perspectiva de trabalho docente, pois este ensino exigiu autonomia estudantil e o uso de metodologias ativas, em que o estudante fosse o protagonista em seu processo de aprendizagem. Assim, neste capítulo, trataremos dos desafios e dos caminhos percorridos no ensino remoto emergencial pelos professores formadores nos cursos de licenciatura de universidades públicas em tempos de pandemia, bem como das possíveis contribuições deste ensino para a formação docente.

No quarto capítulo, descrevemos o contexto de produção da pesquisa, considerando-se os participantes, o local da pesquisa, os procedimentos metodológicos, tanto no que diz

respeito aos instrumentos de coleta, quanto aos procedimentos e/ou critérios de análise e o tratamento dos dados, além da natureza da pesquisa.

No quinto capítulo, discutimos os resultados das análises dos dados obtidos por meio da aplicação de um questionário, retomando as perguntas de pesquisa no sentido de respondê-las, de acordo com a apresentação dos objetivos específicos e perguntas de pesquisa. Desse modo, tratamos das orientações institucionais para o ensino remoto em contexto pandêmico, dos elementos constitutivos do ensino remoto pela percepção dos professores formadores e das dificuldades, desafios e contribuições do ensino evidenciado em suas percepções. Por fim, apresentaremos as considerações finais e as referências relacionadas à temática proposta para investigação nesta pesquisa.

2 PANDEMIA E ENSINO: COMPLEXIDADE SOCIAL NA FORMAÇÃO HUMANA

Neste capítulo, nosso intuito é o de destacar a influência da pandemia da covid-19 e dos fatores políticos e socioeconômicos, atrelados à implementação do ensino remoto em caráter emergencial. Inicialmente, trataremos da pandemia, não como um fenômeno isolado, mas vinculado aos fatores políticos, sociais, econômicos e culturais como elementos decisivos no percurso do ensino remoto. Na sequência, discorreremos sobre o ensino remoto no contexto pandêmico no âmbito da universidade pública e, mais especificamente, no campo da formação docente inicial, bem como das regulamentações, leis e normativas do ensino remoto, das possíveis semelhanças e diferenças entre este e o ensino a distância, além das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e as novas metodologias utilizadas na formação docente, bem como a autonomia do professor formador e do professor em formação.

Tomando por base alguns dados emitidos pelo IBGE (2019) e textos dos autores Morin (1990) e Santos (2020, 2021), entendemos que a pandemia não atingiu a todos de maneira igualitária. Em nossa pesquisa apresentamos a intrínseca relação dos fatores socioeconômicos para que a contaminação pelo novo coronavírus se propague de maneira mais intensa entre os povos segregados, e o quanto a pandemia tem aumentado às desigualdades sociais e não tem sido democrática (SANTOS, 2020,2021).

Assim, o contexto educacional, a universidade pública, a formação docente e o ensino remoto implementado durante a pandemia da covid-19 são destacados neste capítulo, a fim de compreendermos as leis que regulamentaram o ensino remoto em caráter emergencial e os caminhos percorridos pelas universidades públicas no contexto pandêmico.

Ademais, com o objetivo de abordar o ensino remoto em caráter emergencial, recorreremos à obra de Freire (2020) pedagogia da autonomia, para destacarmos a necessidade do protagonismo estudantil na efetivação da aprendizagem, a partir da apropriação da autonomia. A autonomia discente é um aspecto que foi necessário durante o contexto educacional pandêmico e que, a nosso ver, deve ser abordado de modo a contribuir para uma tomada de consciência por parte de professores formadores e professores em formação.

2.1 Negacionismo: uma estratégia política de enfrentamento à pandemia?

No Brasil, o Ministério da Saúde tem promovido, desde março de 2020, orientações e medidas para se evitar o contágio pelo novo coronavírus. A portaria nº 356, de 11 de março de 2020, na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020¹, estabelece as medidas para o enfrentamento emergencial de saúde pública, de importância internacional, decorrente do coronavírus. Dentre várias medidas, destacamos o Art. 3º, que apresenta a seguinte informação: “A medida de isolamento objetiva a separação de pessoas sintomáticas ou assintomáticas, de maneira a evitar a propagação da infecção e transmissão local”; e, o Art. 4º, que apresenta: “A medida de quarentena tem como objetivo garantir a manutenção dos serviços de saúde em local certo e determinado” (BRASIL, 2020), no entanto, apesar destas medidas de contenção, a fim de evitar a contaminação pela covid-19 no Brasil, o país apresentou um alto número de infectados e de óbitos, pois uma quantidade significativa de brasileiros não acreditaram e ainda não acreditam na veracidade das orientações emitidas pelo Ministério da Saúde.

A incredulidade da população está associada, em parte, às falas do então Presidente da República Federativa do Brasil, Jair Messias Bolsonaro. Foi o que mostrou um estudo intitulado “Mais do que palavras: Discurso dos líderes e comportamento de risco durante uma pandemia”², realizado por três economistas, sendo: dois da Faculdade Getúlio Vargas no Rio de Janeiro e um pesquisador da Universidade de Cambridge, no Reino Unido. A pesquisa revelou que o número de adesão à quarentena caiu até três pontos percentuais nos municípios, após os discursos do Presidente, que minimizou os riscos da pandemia da covid-19. Os pesquisadores mediram a adesão a quarentena, a partir dos dados de geolocalização anônimos de 60 milhões de aparelhos celulares. Os resultados da pesquisa mostram que após o comportamento do presidente em 15 de março de 2020, em uma manifestação em Brasília, o número de pessoas que quebraram o isolamento passou a crescer e perdurou por uma semana.

Em determinado evento, o presidente havia sido orientado a cumprir o isolamento social, pois alguns integrantes de sua comitiva, que haviam realizado uma viagem semanas antes, juntamente com o presidente, testaram positivo para a covid-19. A seguir, temos duas notícias referentes ao mesmo evento (15 de março de 2020).

¹ Está Lei encontra-se disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm

² More than Words: Leaders' Speech and Risky Behavior During a Pandemic. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3582908

Figuras 1 e 2 – Bolsonaro não segue as recomendações de manter isolamento contra o coronavírus



Fonte: O Estado de S. Paulo.

G1

POLÍTICA

Após cumprimentar apoiadores, Bolsonaro diz que é o responsável caso tenha se contaminado

Presidente descumpriu no domingo recomendação de médicos para se manter em casa. Primeiro teste de Bolsonaro para coronavírus deu negativo. Ele fará um novo exame nesta terça.

Fonte: G1 – Globo

O comportamento do presidente no dia 15 de março de 2020, não foi um fato isolado. A resistência em tomar os cuidados básicos (como o uso de máscara) para reduzir a transmissão da doença e o negacionismo com relação aos riscos impostos pela covid-19 persistiram durante o ano de 2020 e 2021. A postura do presidente e sua política de enfrentamento à pandemia foi destaque em um estudo publicado na revista científica internacional *Science*, que aponta para a responsabilidade do governo Jair Bolsonaro no grande número de mortos provocado por sua conduta durante a pandemia no país.

A resposta do governo federal no Brasil (à covid-19) foi uma perigosa combinação de inação com ações erráticas. Incluindo a promoção de cloroquina como tratamento, sem levar em conta grande número de evidências. Sem coordenação nacional, as respostas locais variaram em forma, intensidade, duração, e horários de início e término, que até certo ponto foram associados a alinhamentos políticos³ (CASTRO *et al*, 2021, p.821, tradução nossa).

O artigo intitulado “Padrões espaço-temporais da disseminação da covid-19 no Brasil”⁴, foi publicado por dez cientistas de instituições renomadas como Harvard University (EUA); Universidade de São Paulo (USP); Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo; Universidade da Flórida; Universidade Nove de Julho; Instituto de Estudos para Políticas de Saúde (IEPS); e Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Para os autores, por meio de análises locais da progressão dos surtos de covid-19, o estudo indica piores resultados em Estados alinhados politicamente com Bolsonaro.

Devido à conduta do presidente e de seus aliados políticos, no dia 08 de abril de 2021, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Luís Roberto Barroso, determinou a instalação da CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) da covid-19 no Senado Federal. O ex-ministro da Justiça, Miguel Reale Júnior, entregou para análise na CPI, um parecer de mais de 200 (duzentas) páginas aos senadores, sobre os possíveis crimes cometidos pelo presidente Jair Bolsonaro no enfrentamento à pandemia de covid-19 no país. O Parecer é intitulado: Imputações penais potencialmente cabíveis aos agentes públicos e privados responsáveis por ações e omissões no combate a pandemia – conf. requerimento 826/21 para comissão de especialistas⁵. Para os juristas, autores do parecer, não há dúvidas quanto a culpa do Presidente Jair Bolsonaro “uma gestão governamental deliberadamente irresponsável e que infringe a lei penal, devendo haver pronta responsabilização” (REALE JÚNIOR *et al*, 2021, p. 225). O Parecer destaca, o descumprimento dos deveres impostos pelos gestores públicos, a recusa constante pelo conhecimento científico construído durante a pandemia da covid-19, como um dos fatores que agravou a pandemia no Brasil.

O documento, ao longo de suas 226 páginas detalha os possíveis crimes cometidos pelo Presidente e por sua equipe gestora,

³ In Brazil, the federal response has been a dangerous combination of inaction and wrongdoing, including the promotion of chloroquine as treatment despite a lack of evidence (5, 6). Without a coordinated national strategy, local responses varied in form, intensity, duration, and start and end times, which to some extent were associated with political alignments.(CASTRO *et al*, 2021, p.821).

⁴ Spatiotemporal pattern of COVID-19 spread in Brazil. Disponível em: <https://www.science.org/doi/full/10.1126/science.abh1558>

⁵ Disponível em: <https://cdn.oantagonista.com/uploads/2021/09/Parecer-Juridico-CPI-13set2021-versao-final.pdf>

Os fatos elementos probatórios estão a demonstrar a existência de “crime de responsabilidade” (art. 7º, número 9, da Lei 1.079/50), de crimes contra saúde pública, como os crimes de epidemia (art. 267 do Código Penal) e de infração de medida sanitária preventiva (art. 268 do Código Penal), além da figura do charlatanismo (art. 283 do Código Penal); de crime contra a paz pública, na modalidade de incitação ao crime (art. 286 do Código Penal); de crimes contra a Administração Pública, representados pelos crimes de falso (arts. 298 e 304 do Código Penal) e de estelionato (art. 171, §3º, c/c art. 14, II, ambos do Código Penal), de corrupção passiva (art. 317 do Código Penal), de advocacia administrativa (art. 321 do Código Penal) e de prevaricação (art. 319 do Código Penal). Por fim, não menos importante é a repercussão jurídica na esfera internacional das condutas examinadas pela comissão de especialistas, que configuram crimes contra humanidade (art. 7º do Estatuto de Roma). (REALE JÚNIOR *et al*, 2021, p. 225, 226).

Em 26 de outubro de 2021, o relatório final da CPI da covid elaborado pelo Senador Renan Calheiros foi encaminhado ao Ministério Público Federal (MPF) através da Procuradoria-Geral da República (PGR) e do Ministério Público dos Estados – com foco no Distrito Federal e em São Paulo. Neste relatório final o Presidente da República Jair Messias Bolsonaro é acusado de nove crimes, sendo eles: prevaricação, epidemia com resultado morte, infração a medidas sanitárias preventivas, charlatanismo, emprego irregular de verba pública, incitação ao crime, falsificação de documentos particulares, crimes de responsabilidade e crimes contra a humanidade.

Importante ressaltar que as ações políticas tomadas nos primeiros dias de março de 2020, ainda no início da proliferação do vírus, foram decisivas e determinaram os rumos da pandemia no país. O primeiro caso confirmado de covid-19 ocorreu em 25 de fevereiro de 2020, o primeiro óbito em consequência da doença foi em 17 de março de 2020. Em 13 de março de 2020, o país possuía apenas 151 contaminados pela covid-19, portanto ainda havia possibilidade de implantar um plano de contingência efetivo. No entanto, o ex-ministro da saúde, Luiz Henrique Mandetta, narra em detalhes, a sua luta para conter a covid-19 no Brasil, diante da falta de apoio e pela ausência de políticas de enfrentamento à pandemia por parte do presidente. No livro “Um paciente chamado Brasil: Os bastidores da luta contra o coronavírus”, o médico e político popularmente conhecido como Mandetta relata inúmeros episódios, em que ele, na época ministro da saúde, foi impedido de agir, por ordem direta do presidente, como podemos verificar no trecho, a seguir:

Wanderson de Oliveira redigiu então um boletim determinando a proibição de partida e chegada de cruzeiros na costa brasileira. Era consenso entre nós que seria uma irresponsabilidade manter o fluxo de turistas num momento daqueles. Se estávamos orientando fechamentos de bares e restaurantes, o mesmo princípio tinha que ser adotado para navios de cruzeiro. Essa nem era uma medida excepcional do Brasil, todo o planeta já tinha adotado esse bloqueio. O Wanderson preparou o boletim, me mostrou, e eu disse: “*Vai em frente, pode bloquear*”. Menos de duas horas depois da publicação do documento começou uma gritaria promovida pelo *lobby* do setor de turismo, reclamando dos prejuízos que a medida traria para os operadores de cruzeiros. O presidente Jair Bolsonaro imediatamente me ligou querendo explicações e pedindo que eu cancelasse o boletim. [...]. O Ministério da Saúde já enfrentava muitos desafios, e achei que não seria prudente entrar em rota de colisão com o presidente e seus ministros tão cedo. (MANDETTA, 2020, p. 83-84).

O trecho supracitado refere-se as primeiras medidas de contenção ao coronavírus no Brasil, a nota foi emitida pelo Ministério da Saúde em 13 de março de 2020, sendo barrada pelo presidente. Em 25 de março de 2020, a Comissão Nacional das Autoridades dos Portos do Ministério da Infraestrutura pela RESOLUÇÃO Nº 2, DE 25 DE MARÇO DE 2020⁶, emite orientação aos órgãos e entidades públicas nos portos organizados e instalações portuárias sobre a atuação na área de segurança e vigilância sanitária, em virtude da pandemia de coronavírus (covid-19).

Considerando que até 20 de março de 2020 havia no Brasil 904 (novecentos e quatro) casos confirmados, 11 (onze) mortes e mais de 11.000 (onze mil) casos suspeitos, números esses que poderão aumentar de forma exponencial, impactando drasticamente o sistema de saúde do País, dada a sua limitada capacidade hospitalar e a necessidade de dar efetividade às medidas de saúde para resposta à pandemia de Coronavírus (BRASIL, 2020, p.84).

Com base no trecho supracitado, percebemos como foi rápido o crescimento/descontrole da pandemia no país, pois observamos que na fala do ex-ministro da saúde Mandetta, em 13 de março de 2020, quando ele e sua equipe emitiram uma nota para bloquear os portos relacionados ao turismo na costa brasileira, o país possuía 151 contaminados pela covid-19 e nenhum óbito, sendo que uma semana depois, em 20 de março de 2020 a quantidade de contaminados era de 904 confirmados, 11 óbitos e mais de 11.000 casos suspeitos. Podemos observar com clareza, que a demora na tomada das decisões impopulares, mas necessárias, foram decisivas no percurso da pandemia no país.

⁶ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-25-de-marco-de-2020-249804165>

No dia 24 de março de 2020, o presidente Bolsonaro veio à mídia para pronunciamento sobre a pandemia no país, neste dia, o país já possuía 47 mortos pela covid-19, com uma média móvel de 11 óbitos por dia, desde o dia 20 de março de 2020. No pronunciamento, o presidente reforçou a mensagem de que o coronavírus seria apenas uma “gripezinha” e que apenas as pessoas idosas e/ou muito enfermas poderiam vir a falecer pela doença. Segue, alguns trechos do discurso do presidente:

O vírus chegou, está sendo enfrentado por nós e **brevemente passará**. Nossa vida tem que continuar. Os empregos devem ser mantidos. O sustento das famílias deve ser preservado. Devemos, sim, **voltar à normalidade**. Algumas poucas autoridades estaduais e municipais devem abandonar o conceito de terra arrasada, como proibição de transporte, fechamento de comércio e confinamento em massa. O que se passa no mundo tem mostrado que o grupo de risco é o das pessoas acima dos 60 anos. Então, **por que fechar escolas?** Raros são os casos fatais de pessoas sãs, com menos de 40 anos de idade. **90% de nós não teremos qualquer manifestação caso se contamine**. Devemos, sim, é ter extrema preocupação em não transmitir o vírus para os outros, em especial aos nossos queridos pais e avós. Respeitando as orientações do Ministério da Saúde. No meu caso particular, pelo **meu histórico de atleta**, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria, quando muito, acometido de uma **gripezinha ou resfriadinho**, como bem disse aquele conhecido médico daquela conhecida televisão. Enquanto estou falando, o mundo busca um tratamento para a doença. O FDA americano e o Hospital Albert Einstein, em São Paulo, buscam a **comprovação da eficácia da cloroquina** no tratamento do Covid-19. Nosso governo tem recebido notícias positivas sobre este remédio fabricado no Brasil e largamente utilizado no combate à malária, lúpus e artrite. (UOL, 2020, p.3-4 grifo nosso).

Os grifos nossos realizados no texto, pretendem destacar que o pronunciamento do presidente minimizou a seriedade e a gravidade do momento, neste período a pandemia já vitimava muitos ao redor do mundo e no Brasil não seria diferente. A ausência de uma política de governo efetiva de combate a pandemia, juntamente com os vários discursos do presidente, incitaram o consumo de medicamentos sem comprovação científica.

Em vários momentos, o presidente fez *lives* em que exibia a cloroquina e a hidroxocloroquina, o chamado “tratamento precoce”, ou seja, o uso de medicamentos ineficientes e sem comprovação científica nas fases iniciais da doença. Tais medicamentos foram distribuídos e financiados com dinheiro público, uma reportagem da BBC News Brasil (2021) evidenciou que “Até agora, os gastos da União com cloroquina, hidroxocloroquina, Tamiflu, ivermectina, azitromicina e nitazoxanida somam pelo menos R\$ 89.597.985,50”⁷, a

⁷ Reportagem disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55747043>

reportagem foi publicada em janeiro de 2021, porém os dados referem-se até dezembro de 2020.

Na mesma reportagem supracitada, em entrevista à BBC News Brasil (2021) o médico infectologista e consultor da Sociedade Brasileira de Infectologia (SBI) Renato Grinbaum afirma que o tratamento precoce não tem eficácia e não deve ser adotado, “por isso não é recomendado nem pela Organização Mundial de Saúde (OMS), nem pela Associação Médica Brasileira (AMB), nem pelas sociedades brasileiras de Infectologia (SBI) e Pneumologia e Tisiologia (SBPT)” (SHALDERS, 2021, p.1). Apesar da falta de segurança no uso do tratamento precoce, o incentivo do presidente Bolsonaro levou à venda desenfreada destes medicamentos, vejamos que:

De fevereiro a março, a venda de cloroquina e hidroxicloroquina nas farmácias saltou de 79.659 para 365.016 caixas – um aumento de 362%. Os dados obtidos por VEJA foram contabilizados pela Sindusfarma (Sindicato da Indústria de Produtos Farmacêuticos). Para se ter uma ideia, no acumulado de 12 meses até fevereiro de 2020, a venda do remédio era de 974.669 unidades. Um terço deste número (365.016) foi vendido só em março deste ano. Os dados de abril ainda não foram computados. (GONÇALVES, 2020, p.2)⁸.

Além de incentivar, divulgar e aconselhar a tomar medicamentos sem orientação médica, o presidente constantemente ridicularizou, desdenhou e dificultou o acesso da população as vacinas contra a covid-19. No final do ano de 2020, em que o Brasil já contabilizava 185 mil mortos, o presidente proferiu a seguinte fala:

Lá no contrato da Pfizer, está bem claro nós (a Pfizer) não nos responsabilizamos por qualquer efeito colateral. Se você virar um jacaré, é problema seu [...]. Se você virar Super-Homem, se nascer barba em alguma mulher aí, ou algum homem começar a falar fino, eles (Pfizer) não têm nada a ver com isso. E, o que é pior, mexer no sistema imunológico das pessoas [...] Eu não vou tomar. (ISTOÉ, 2020, p.2)⁹.

O constante ataque do presidente à ciência perdurou, mesmo após a eficácia da vacinação ser comprovada, pois a quantidade de óbitos diários no Brasil diminuiu significativamente no segundo semestre de 2021, conforme a vacinação avançava no país. Na data de 21 de outubro de 2021 em que o Brasil contabilizava 604.764 mortes e 21.696.575 pessoas que já haviam sido diagnosticadas com a doença, o presidente teve sua *live* semanal

⁸ Reportagem disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/exaltada-por-bolsonaro-cloroquina-dispara-em-vendas-e-some-da-politica/>

⁹ Reportagem disponível em: <https://istoe.com.br/bolsonaro-sobre-vacina-de-pfizer-se-voce-virar-um-jacare-e-problema-de-voce/>

retirada do ar nas redes sociais *facebook*, *instagram* e *youtube*, após afirmar que vacinados contra a covid-19 estavam adquirindo AIDS (da sigla em inglês), doença causada pelo HIV (vírus da imunodeficiência adquirida)¹⁰.

A vice-diretora geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), afirmou que o HIV (vírus da imunodeficiência humana) não tem nenhuma relação com as vacinas contra a covid-19. Para Mariângela Simão (2021) “uma das coisas que têm caracterizado essa pandemia não é só a politização, mas a *infodemia*, que é uma epidemia de informações errôneas, falsas e desconstruídas e que acabam criando insegurança nas pessoas”¹¹. As atitudes do presidente durante o percurso da pandemia, assemelham-se a definição de *infodemia* destacada pela vice-diretora geral da OMS, pois o Brasil esteve sob constante ameaça, em que segundo o ex-ministro da saúde Mandetta, desde 15 de março de 2020, o presidente emitiu falas contrárias às recomendadas pelo Ministério da Saúde, vejamos que:

Foi a partir daquele domingo, dia 15, que duas mensagens começaram a circular juntas, uma se contrapondo à outra. O Ministério da Saúde indicava um caminho, e o presidente enviava uma mensagem no sentido oposto, a de não respeitar as orientações do seu próprio ministério. Antes já havia essa resistência, mas não era pública (Mandetta, 2020, p. 32).

As atitudes do presidente durante a pandemia, tem sido intitulada por muitos estudiosos como necropolítica. O termo surgiu com Achille Mbembe filósofo camaronês, que define a necropolítica, a partir do conceito de soberania, sendo que “a soberania reside, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais” (MBEMBE, 2016, p.2). Os discursos do presidente, com divulgações de notícias falsas, a minimização do risco real com relação ao coronavírus, a ausência de políticas efetivas de contenção à pandemia contribuiu para que muitas pessoas não seguissem as recomendações do Ministério da Saúde, a falta de cuidados, junto com a desinformação difundida pelo presidente contribuíram para o risco de infecção e, conseqüentemente, o falecimento de milhares de brasileiros.

As desigualdades sociais que construíram o Brasil, ao longo dos anos, foram reexibidas durante o contexto pandêmico. O poder instituído ao presidente, contribuiu para que o número de mortos e infectados pela covid-19 no país fosse maximizado. Na

¹⁰ Reportagem disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2021/10/25/facebook-exclui-live-de-bolsonaro-veja-o-que-nao-publicar-e-como-denunciar.htm>

¹¹ Reportagem disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/nao-ha-nenhuma-relacao-entre-hiv-e-vacinas-contracovid-diz-vice-diretora-geral-da-oms/>

necropolítica “exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder” (MBEMBE, 2016, p.2). Nos discursos do presidente a pandemia não atingiria grande parte da população brasileira, o vírus pouparia as crianças, os jovens, e os adultos que precisavam trabalhar constantemente, para garantir o sustento de suas famílias, a fim de garantir a manutenção do país. A pandemia atingiu a todos, no entanto todos não foram atingidos da mesma maneira pela pandemia, para Santos (2020, p.266), “As pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga”. Logo, o contexto socioeconômico de cada brasileiro foi significativo para definir os cidadãos que viveriam.

É necessário que compreendamos a relação direta, entre a situação socioeconômica dos indivíduos infectados, as suas possíveis chances de sobrevivência. Muitos estudos estão sendo realizados, a fim de diagnosticar o perfil das vítimas da pandemia no Brasil, dados como faixa etária, etnia, renda e formação acadêmica estão sendo mapeados e serão discutidos e evidenciados nos anos que sucedem a pandemia. Discutiremos, no próximo tópico como as condições socioeconômicas dos brasileiros impactaram diretamente para a proliferação e a permanência do vírus da covid-19 e como a pandemia aumentou os níveis de pobreza, desigualdade e desemprego.

2.2 Covid-19: A pandemia reexibe as desigualdades sociais

A pandemia global da SARS-CoV-2 não atingiu a população de maneira igualitária (SANTOS, 2020). Embora as incertezas e os desafios oriundos do momento pandêmico tenham gerado um sentimento igualitário, uma solidariedade que estava esquecida em muitos povos, a contaminação pelo vírus não ocorreu de maneira idêntica. Os fatores de baixa renda, serviços de saúde e educação precários somados à covid-19 geraram uma pandemia discriminatória. As populações mais pobres, com menos ou sem acesso à moradia, saneamento básico, autônomos, idosos, portadores de necessidades especiais entre outros, foram os mais atingidos pelo vírus, pois a condição socioeconômica, principalmente dos mais vulneráveis, foi fator determinante. Some-se ainda a falta de acesso à informação e a escassez de recursos financeiros na prevenção e redução do contágio.

Os fatores sociais e econômicos têm interferido diretamente no percurso da pandemia e na vida das pessoas. Os povos do Sul (SANTOS, 2020) são os que mais sofreram com a pandemia. O conceito de Sul (SANTOS, 2020) não aponta exclusivamente a uma geografia. É uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo

patriarcado, e da resistência a essas formas de opressão. Para o autor (SANTOS, 2020, p.149), o Sul “designa um espaço-tempo político, social e cultural”. A pandemia atingiu a todos, porém vitimou e exilou com maior intensidade, aqueles que não puderam se defender, ou seja, os povos cujas condições sociais os tornaram mais vulneráveis.

Este contexto pandêmico inseriu um novo paradigma na sociedade, de acordo com Morin (2020, p. 21), “a novidade radical da covid-19 está no fato de dar origem a uma megacrise feita da combinação de crises políticas, econômicas, sociais, ecológicas, nacionais, planetárias”. O impacto econômico da pandemia apresentou-se de maneira catastrófica em todo o mundo: milhares de empregos perdidos e empresas fechadas. Com isso, o vírus tem agravado ainda mais as desigualdades na sociedade, logo a pandemia veio evidenciar as discrepâncias entre os povos globais.

Com o objetivo de identificar a relação socioeconômica aos impactos da pandemia na população brasileira, analisaremos alguns dados publicados em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹².

Em 2018, no Brasil, foram registrados 13,5 milhões de pessoas na condição de extrema pobreza, com renda mensal *per capita* inferior a R\$145 reais, ou US\$1,9 dólares/dia, atingindo 6,5% da população (IBGE, 2019). Ainda de acordo com o IBGE (2019), ¼ da população brasileira, em 2018, encontrava-se em situação de pobreza, com rendimento mensal *per capita* inferior a R\$420 reais o que equivale a cerca de 44% do salário mínimo vigente ou US\$5,5 dólares/dia, perfazendo um total de 52,5 milhões de pessoas, sendo que 38,1 milhões (73%) eram negros e pardos com rendimento domiciliar *per capita* médio 50% inferior àquele recebido pelos brancos, evidenciando que a população pobre do país mais atingida pelas desigualdades são negros e pardos.

No que se refere ao emprego, segundo o IBGE (2019) em 2015, houve redução no pessoal ocupado com vínculo formal de trabalho, atrelado ao aumento dos empregados sem carteira e dos trabalhadores por conta própria. A inserção no mercado de trabalho não é condição suficiente para superar a pobreza, pois mesmo dentre os ocupados, 14,3% possuíam rendimento domiciliar *per capita* inferior a US\$ 5,50 PPC por dia. A situação de vulnerabilidade socioeconômica vivenciada no Brasil está atrelada as condições e privações trabalhistas, para a pesquisadora Almeida (2020, p.333):

O desemprego em 2019, atingiu 13 milhões de trabalhadores. Além dos desempregados, foram 6,8 milhões de subocupados e quase 5 milhões de trabalhadores em situação de desalento. E mais, negociada como a

¹² Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>

“salvadora do emprego”, a Reforma Trabalhista (2018) não cumpriu as promessas daqueles que a defenderam, acirrando ainda mais as desigualdades no mercado de trabalho e retirando direitos de uma classe que já vivia em condições bastante precárias. A informalidade cresceu atingindo 44% ou seja, 41 milhões de trabalhadores e trabalhadoras, jovens e adultos, sem nenhum direito trabalhista e previdenciário.

E foi nos lares destes trabalhadores, pobres e segregados, que o vírus da covid-19 encontrou um ambiente propício à proliferação. É fato, que o vírus SARS-CoV-2 também adentrou as casas e os espaços dominados pela elite, porém é na situação precária e sub-humana, que a pandemia tende a dizimar famílias e deixar maiores sequelas. Esta condição de vida que segrega e explora os trabalhadores é definida por SANTOS (2021), como capitalismo abissal, em que os indivíduos são divididos em humanos e sub-humanos. Os sub-humanos são as populações descartáveis, povos cuja finalidade é apenas garantir o lucro e manter a permanência dos governos.

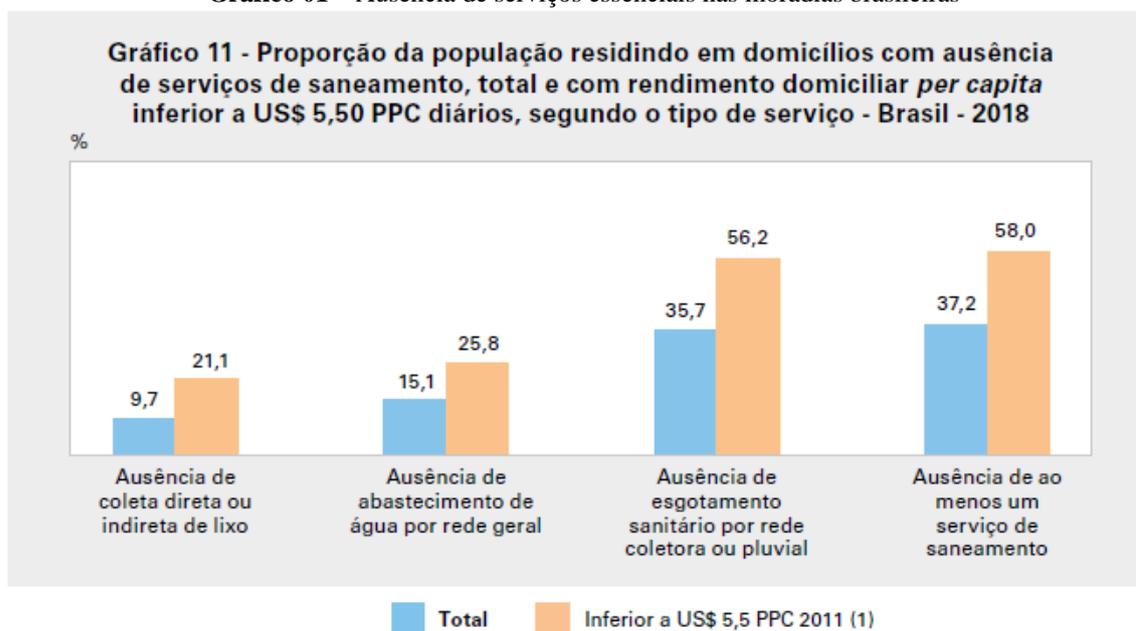
A moradia dos brasileiros foi apontada pelo IBGE (2019) como inadequadas em vários aspectos: A primeira inadequação é a ausência, no domicílio, de banheiro de uso exclusivo dos moradores – ou seja, um cômodo com instalações sanitárias e para banho, que não é compartilhado com moradores de outros domicílios. “Essa situação atingia, em 2018, 2,8% da população, mas esse percentual era de 8,5% entre a população com rendimento domiciliar *per capita* inferior a US\$ 5,50 PPC por dia” (IBGE, 2019, p.63). A ausência de banheiro nas residências dificulta uma das principais medidas de prevenção ao coronavírus: O banho.

Durante o ápice da pandemia, as pessoas foram orientadas a ficarem em casa, porém as que necessitavam sair para o trabalho ou atividades extremamente necessárias foram instruídas pelos especialistas que, ao retornarem para casa, deveriam higienizar os sapatos, retirar a roupa que foi usada na rua e se possível, lavá-la imediatamente, higienizar os objetos de uso pessoal que foram levados e/ou trazidos consigo e principalmente, após todo esse processo, tomar um banho. Se com os dados do IBGE (2019) percebemos que parte da população brasileira não tem um banheiro em casa, conseguimos imaginar os desafios e as dificuldades para estes cidadãos manterem os cuidados de prevenção diante da pandemia.

Com relação à moradia dos brasileiros, o IBGE (2019) apontou outros três itens que configuram como inadequação no domicílio, sendo estas: a utilização de materiais não duráveis nas paredes externas, o adensamento domiciliar excessivo, (quando na moradia há mais de três pessoas ocupando um mesmo dormitório), e a última inadequação é o ônus excessivo com o aluguel, ou seja, quando o valor gasto com a moradia ultrapassa 30% da renda familiar.

No gráfico 01, vemos alguns dados com relação à habitação dos brasileiros, com a diferença entre a população em geral e a população com renda *per capita* inferior a US\$ 5,00 por dia. Os dados aqui apresentados possuem relação direta com as medidas de prevenção ao coronavírus, pois são itens essenciais, a fim de garantir a higiene e a limpeza nos lares.

Gráfico 01 – Ausência de serviços essenciais nas moradias brasileiras



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Notas: 1. Dados consolidados de primeiras entrevistas.

2. Rendimentos deflacionados para reais médios de 2018.

(1) Taxa de conversão da paridade de poder de compra para consumo privado, R\$ 1,66 para US\$ 1,00 PPC 2011, valores diários tornados mensais e inflacionados pelo IPCA para anos recentes.

Fonte: IBGE (2019)

O gráfico 01 apresenta o quanto a população pobre é a mais atingida, pela falta de recursos necessários a dignidade humana. Dos três serviços apresentados no gráfico, apenas 9,7% da população total vivem em domicílios sem acesso à coleta de lixo. Com relação ao segundo serviço, temos o abastecimento da água por rede, com uma proporção de 15,1%. O esgoto sanitário por rede coletora é o serviço mais restrito, não estando disponível, em 2018, para 35,7% da população brasileira. Entre a população mais pobre, com rendimento domiciliar *per capita* inferior a US\$ 5,50 PPC por dia, os percentuais de ausência dos serviços foram de 21,1% para coleta de lixo, 25,8% para o abastecimento de água por rede e 56,2% para o esgotamento sanitário por rede coletora. Vale ressaltar, que a restrição de acesso aos três serviços é significativamente maior para essa população, pois 58% não possuem ao menos um serviço de saneamento em sua residência.

No Brasil, em 2017, segundo dados do Plano Nacional de Saneamento Básico¹³, o atendimento adequado por abastecimento de água alcançava apenas 60% da população. Há uma grande desigualdade que marca o atendimento ao acesso de esgotamento sanitário. Segundo Heller,

Quando comparamos o acesso ao esgotamento sanitário da população branca, urbana e em moradias chefiadas por pessoa com curso superior com aquele da população negra, rural e em moradias chefiadas por pessoa com o ensino primário incompleto, encontramos diferença de 76 pontos percentuais. Se 93% do primeiro grupo têm acesso adequado, esse valor cai para 17% no segundo. (HELLER, 2020, p.4).

A pandemia da covid-19 veio agravar os riscos na população, sem acesso adequado ao saneamento. A higiene, principalmente das mãos, foi considerada como uma maneira de barrar a proliferação do vírus, no entanto, se estes brasileiros não possuem acesso à água, essa prática simples de lavagem das mãos torna-se quase que impossível. Logo é difícil acreditar que essa população carente tenha condições de manter sua segurança com relação à pandemia, como, por exemplo, pelo uso de álcool em gel, um produto que tem um valor monetário alto na hora da compra, se levarmos em conta uma parcela considerável da população que tem uma renda tão baixa.

Essa população, que já não tem acesso ao saneamento básico é a que mais acumula vulnerabilidades e a que não consegue se proteger de forma adequada contra o vírus, pois as situações cotidianas mostram uma “vida em situações de aglomeração; menor capacidade de cumprir o isolamento social; privação econômica acarretada por políticas de enfrentamento da pandemia; e limitações para acesso ao sistema de saúde” (HELLER, 2020, p.4). A falta de acesso à água adiciona mais um agravante na situação de vida desses brasileiros.

A situação de pobreza ou extrema pobreza, não é definida apenas pela falta de recursos financeiros. Fatores como a falta de acesso: à educação, saúde, alimentação, dentre outros aspectos compõem a pobreza em suas variadas dimensões (IBGE 2019). O PNAD 2018¹⁴, define cinco dimensões que são consideradas como restrições de acesso, que podem compor a pobreza, sem depender exclusivamente do rendimento das famílias, sendo essas dimensões: à educação, à proteção social, à moradia adequada, os serviços de saneamento básico e à internet. As cinco dimensões citadas, estão expostas na tabela 01:

¹³ Pesquisa Nacional de Saneamento Básico (2018) IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101734.pdf>

¹⁴ Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condição de Vida da População Brasileira. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>

Tabela 1 – População com restrição de acesso à serviços
Tabela 3 - Proporção de pessoas residentes em domicílios com restrição de acesso a serviços, com indicação da média de serviços restritos, segundo características selecionadas de pessoas e domicílios - 2018

(continua)

Características selecionadas de pessoas e domicílios	Pessoas residentes em domicílios				
	Total (1 000)	Porporção com restrição de acesso (%)			
		À educação	À proteção social	A condições de moradia	A serviços de saneamento básico
Total	207 853	27,6	3,1	12,8	37,2
Sexo					
Homens	100 333	28,6	3,3	12,8	38,5
Mulheres	107 521	26,7	2,9	12,8	36,1
Cor ou raça (1)					
Branco	89 663	23,0	2,2	9,2	27,9
Pretos ou pardos	115 965	31,3	3,8	15,5	44,5
Sexo e cor ou raça (1)					
Homens brancos	42 402	23,3	2,2	9,0	29,0
Homens pretos ou pardos	56 876	32,6	4,1	15,6	45,6
Mulheres brancas	47 261	22,7	2,2	9,4	26,9
Mulheres pretas ou pardas	59 089	30,0	3,6	15,4	43,5
Posição na ocupação					
Empregado	92 333	26,0	9,1	9,4	33,3
Com carteira de trabalho assinada	34 128	16,5	-	8,1	23,8
Sem carteira de trabalho assinada	14 034	30,1	5,7	12,2	42,6
Trabalhador doméstico	6 233	50,7	5,4	13,4	37,5
Militar ou funcionário público estatutário	7 900	5,2	-	3,0	30,0
Empregador	4 484	16,8	0,9	4,2	24,5
Conta própria	23 425	38,2	5,9	11,4	39,6
Trabalhador familiar auxiliar	2 129	39,6	6,7	15,0	72,1

Tabela 01 – População com restrição de acesso à serviços (continuação)**Tabela 3 - Proporção de pessoas residentes em domicílios com restrição de acesso a serviços, com indicação da média de serviços restritos, segundo características selecionadas de pessoas e domicílios - 2018**

(conclusão)

Características selecionadas de pessoas e domicílios	Pessoas residentes em domicílios		
	Porporção com restrição de acesso (%)		
	À Internet	A ao menos três serviços	Média de serviços restritos
Total	20,1	10,6	1,0
Sexo			
Homens	20,8	11,6	1,0
Mulheres	19,5	9,7	1,0
Cor ou raça (1)			
Branco	15,2	6,4	0,8
Pretos ou pardos	23,9	13,9	1,2
Sexo e cor ou raça (1)			
Homens brancos	15,4	7,0	0,8
Homens pretos ou pardos	24,8	15,0	1,2
Mulheres brancas	15,1	5,9	0,8
Mulheres pretas ou pardas	23,0	12,7	1,2
Posição na ocupação			
Empregado	13,7	10,1	0,9
Com carteira de trabalho assinada	7,3	2,3	0,6
Sem carteira de trabalho assinada	19,1	13,2	1,1
Trabalhador doméstico	20,6	12,7	1,3
Militar ou funcionário público estatutário	5,3	1,2	0,4
Empregador	4,8	2,6	0,5
Conta própria	20,5	14,4	1,2
Trabalhador familiar auxiliar	35,2	26,1	1,7

Fonte: IBGE (2019)

Alguns grupos populacionais são mais afetados que outros, na análise de restrições. Homens e mulheres pretos ou pardos têm restrições em maior proporção, quando comparados a homens e mulheres brancos, para todas as dimensões analisadas. Pretos ou pardos tinham maiores restrições à Internet (23,9%), saneamento básico (44,5%), educação (31,3%), condições de moradia (15,5%) e à proteção social (3,8%).

Com relação ao trabalho, 50,7% dos trabalhadores domésticos possuíam restrição à educação, enquanto dentre militares e funcionários públicos essa proporção era de 5,2%. Em relação aos serviços de saneamento básico e à Internet, os trabalhadores familiares auxiliares eram o grupo que apresentava maior proporção com tais restrições, 72,1% e 35,2%, respectivamente.

Os dados do IBGE (2019) antecedem a pandemia, porém convergem com as pesquisas, que tiveram como objeto de estudos, quais as populações mais impactadas pela pandemia no Brasil. Para além das restrições de acesso a serviços, temos também a questão da escolaridade.

Uma pesquisa realizada pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE)¹⁵ aponta, que os trabalhadores com menor grau de escolaridade foram os mais atingidos pela pandemia. A pesquisa também evidenciou que:

Profissionais que trabalham por conta própria, em especial os informais, e domésticos foram mais atingidos que os assalariados. Parcela de ocupados de baixa escolaridade com interrupção de trabalho é muito maior que a dos que têm ensino superior completo 63% dos trabalhadores autônomos tiveram redução de renda, parcela que corresponde a 27% entre os assalariados. Apenas 26% dos trabalhadores conseguiram continuar trabalhando à distância, geralmente com mais escolaridade. (SEADE, 2021, p.2)

Importante também destacar o impacto desigual da pandemia no Brasil, tendo como base os grupos populacionais definidos por raça/cor. Dados do Instituto Pólis¹⁶, que analisou casos da cidade de São Paulo entre 01 de março e 31 de julho de 2020, evidenciaram que o número de pessoas negras que vieram a óbito pela covid-19 é maior que o esperado pelos sistemas de cálculo das pesquisas.

A taxa padronizada de pretos e pardos (172 mortes/100 mil hab.) indica que, no Município de São Paulo, seriam esperados um total de 4.091 óbitos entre pessoas negras caso suas condições de vida e sua pirâmide etária fossem iguais às da cidade como um todo. Entretanto, foram registradas 5.312 mortes de pessoas pretas e pardas até 31 de julho: uma sobremortalidade de 1.221 vítimas (29,85% a mais do que se esperaria). A mesma padronização aponta que seriam esperados 11.110 óbitos de pessoas brancas até 31 de julho, sendo que, até essa data, foram registradas 9.616 mortes de pessoas dessa raça/cor: 1.494 pessoas ou 13,4% a menos. (INSTITUTO PÓLIS, 2020, p.3)

As populações negras, que em grande parte são as mais pobres do país, foram as mais atingidas pela pandemia, pela fragilidade da economia, pela ausência ou incapacidade dos sistemas de saúde. O período pandêmico evidenciou que, como em qualquer crise, a ausência de recursos financeiros é determinante para decidir quem viverá. As mortes da população pobre pelo coronavírus ressaltam o quanto, o vírus da covid-19 não atingiu a todos de

¹⁵ Disponível em: <https://www.seade.gov.br/pesquisa-aponta-que-trabalhadores-com-menor-grau-de-escolaridade-foram-mais-afetados-na-pandemia/>

¹⁶ Disponível em: <https://polis.org.br/estudos/raca-e-covid-no-msp/>

maneira igualitária, “prefere as populações empobrecidas, vítimas de fome, de falta de cuidados médicos, de condições de habitabilidade, de proteção no trabalho, de discriminação sexual ou etnorracial” (SANTOS, 2021, p.43). A pandemia é discriminatória, por evidenciar que as populações mais pobres e que foram marginalizadas ao longo dos anos, são as que mais tem sofrido as mazelas do coronavírus. É fato, que o vírus não tem poder de escolha, porém as condições socioeconômicas dos indivíduos tornam-se um *habitat* favorável ou desfavorável para a proliferação do coronavírus.

Para a pesquisadora Letícia Ambrósio (2019) da UFSCAR é preciso lembrar que as pessoas negras e indígenas sempre foram as que mais morreram no Brasil. De acordo com o livro desenvolvido pelo IBGE (2017), intitulado: “Brasil 500 anos”¹⁷ estima-se que mais de um milhão e meio de indígenas foram assassinados no Brasil após a invasão portuguesa. Com relação à população negra, que era vítima de escravidão, estima-se que cerca de dois milhões desembarcaram no Brasil, e outros dois milhões morreram durante o trajeto em alto mar.

Para o médico infectologista e professor de Departamento de Clínica Médica da Faculdade de Medicina da UFMG, Unai Tupinambás, o grande número de negros vítimas de covid-19 no Brasil e no mundo, é reflexo das condições de desigualdade social e econômica, “Eles moram em condições precárias, trabalham em condições precárias, não podem fazer trabalho remoto e têm que sair de casa para ganhar o pão, pegam transporte público inadequado [...] vai impactar mais, infelizmente, nessa população negra e periférica” (PECHIM, 2020, p.7). A população periférica, compreende àqueles indivíduos relatados nos dados do IBGE (2019) que muitas vezes possuem moradias precárias e sem acesso à saneamento de maneira adequada.

A primeira morte por covid-19 no Rio de Janeiro foi de uma mulher negra. A notícia foi destaque no mundo todo. A Agência de Notícias Reuters, o maior provedor de notícias multimídia do mundo¹⁸ publicou a notícia: “Uma mulher brasileira pegou coronavírus nas férias. A empregada dela agora está morta”. A manchete da notícia reflete a realidade do Brasil, o caso da empregada doméstica está relatado no Congresso Internacional do Trabalho¹⁹ e expõe o descaso e a negligência dos patrões para com a funcionária. Cleonice faleceu em 22 de março de 2020 e seu nome consta na lista do Dossiê covid no Trabalho²⁰,

¹⁷ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>

¹⁸ Reuters News Agency. The world's largest multimedia news provider. Disponível em: <https://www.reuters.com/article/uk-health-coronavirus-rio-idUKKBN21B1H7>

¹⁹ Disponível em: congressointernacionaldotrabalho.com/dossiecovid-vitimas-cleonice

²⁰ Realizado pelo Congresso Internacional do Trabalho. Disponível em: congressointernacionaldotrabalho.com/dossiecovid-vitimas-cleonice

sendo a vítima, um ícone da pandemia. Para a pesquisadora Letícia Ambrósio (2020) o caso da funcionária Cleonice reflete a situação precária das mulheres negras:

Cleonice Gonçalves, mulher negra, de 63 anos, idosa, empregada doméstica, morreu após ter sido contaminada com o coronavírus pela sua patroa, que tinha viajado à Europa. Cleonice não foi à Europa. Cleonice tinha 63 anos e trabalhava como empregada doméstica. Cleonice, mulher negra e pobre, aos 63 anos, não estava em casa aposentada com seus netos, estava limpando o chão de uma mulher branca que viajava para Europa. (Quanto mais vezes você ler essa notícia, pior ela vai parecer) (AMBROSIO, 2020, p.5)

O caso da trabalhadora Cleonice não é um fato isolado. O racismo estrutural presente em nosso país, é um dos pontos que justifica o elevado número de negros mortos pela covid-19. A secretária de combate ao racismo da CUT de São Paulo, define o racismo estrutural como: “um conjunto de práticas discriminatórias, institucionais, históricas e culturais que privilegia algumas raças em detrimento de outras. O termo é usado para reforçar o fato de que há sociedades estruturadas com base no racismo” (SILVA, 2020, p.3). Esse racismo estrutural reflete a ausência de políticas públicas que deveriam garantir a integridade física dos brasileiros, pois segundo o (IBGE, 2019), a pobreza monetária não afeta a todos de maneira similar, entre os grupos vulneráveis com menor rendimento estão as pessoas de cor ou raça preta ou parda, o percentual era de 32,9%, ante 15,4% de pessoas de cor ou raça branca.

As consequências da desigualdade racial no Brasil, que se refletiram na parcela mais pobre da população durante a pandemia da covid-19, se expressam nas “habitações degradadas, acesso limitado a alimentos frescos, ausência ou fraco acesso a cuidados de saúde devido à fraca cobertura de seguro de saúde e salários baixos” (SANTOS, 2021, p.118). A desigualdade racial reflete diretamente nos aspectos socioeconômicos da população, pois como já citado, segundo o IBGE (2019), 38,1 milhões de trabalhadores (73%) eram negros e pardos com rendimento domiciliar *per capita* médio 50% inferior àquele recebido pelos brancos.

A discriminação racial tem ocorrido ao longo dos anos no Brasil, para Darcy Ribeiro (1995, p.24), “o espantoso é que os brasileiros, orgulhosos de sua tão proclamada, como falsa, ‘democracia racial’, raramente percebem os profundos abismos que aqui separam os estratos sociais”. O discurso dominante durante a pandemia tem tratado os grupos sociais de forma isolada, segregada, porém, “se somarmos as populações que foram mais duramente atingidas pelo vírus e menos protegidas pelas medidas aplicadas para prevenir, estamos falando da maioria da população mundial” (SANTOS, 2021, p.138). Segundo a Pesquisa Nacional

Amostra de Domicílios²¹ (PNAD, 2019) 46,8% da população brasileira se declarava como parda, 9,4% preta, 42,7% branca e 1,1% amarelas ou indígenas. Portanto, se os pretos e pardos são os povos mais atingidos pela pandemia, estamos nos referindo a maioria da população brasileira.

Ao visualizarmos os números das principais vítimas do momento pandêmico, percebemos a necessidade de uma reformulação no Estado, já que “as insuficiências políticas, econômicas e sociais reveladas pela pandemia, tornam indispensável uma nova Via” (MORIN, 2020, p. 55), no mercado e na comunidade local para que possamos avançar nas questões sociais, com base nas lições aprendidas durante a pandemia como consequência do coronavírus.

As desigualdades sociais, raciais e econômicas que permearam o contexto pandêmico refletiram diretamente no acesso e na permanência dos brasileiros aos sistemas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Como visto, as desigualdades agravaram-se com a pandemia. Discutiremos a seguir, alguns dos desafios enfrentados pelos ambientes educacionais neste país socialmente desigual, a partir do início de 2020, com a suspensão das aulas presenciais e a implantação do ensino remoto.

2.3 A complexidade do ensino remoto e os desafios da educação pública na pandemia

O Brasil enfrenta uma série de problemas, relacionados ao campo educacional. Podemos destacar: a falta de investimentos no ensino público, (nos dois níveis de ensino, a saber: educação básica e ensino superior), a infraestrutura precária nas escolas e universidades, os baixos salários dos professores, a evasão e a reprovação, o desvio das verbas, e a ausência de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas e universidades.

O descaso com a educação pública, por parte dos governantes, reflete-se no grande número de analfabetos e analfabetos funcionais. O termo analfabeto é utilizado, quando o indivíduo não conhece o alfabeto, ou quando não saiba ler e escrever. O termo: analfabeto funcional é usado para referir-se ao indivíduo que sabe ler e escrever, porém após concluir a leitura de um texto, esta pessoa é incapaz de compreendê-lo. Criada pela ONG Ação Educativa, o Índice Nacional de Analfabetismo Funcional²² (INAF), feita em parceria com o Ibope, apontou em 2018, que cerca de 30% dos brasileiros entre 15 e 64 anos são analfabetos

²¹ Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>

²² Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf

funcionais. No mesmo ano, os estudantes de 15 anos ficaram mal classificados no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) 2018, a classificação foi de 58º e 60º lugar em leitura, entre 66º e 68º em ciências e entre 72º e 74º em matemática. A variação existe por conta da margem de erro adotada pela pesquisa, os dados refletem a posição do Brasil em um total de 79 países (OCDE, 2019)²³.

No Brasil, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos, ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos), segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua²⁴ (PNAD Contínua) 2019. As desigualdades socioeconômicas vistas na subseção anterior, perpetuam na área educacional, pois a taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 6,9% e para as mulheres 6,3%. Para as pessoas pretas ou pardas 8,9%, enquanto a taxa de analfabetismo entre as pessoas brancas foi de 3,6%.

A população brasileira de 25 anos ou mais de idade, em 2019, tinha a média de 9,4 anos de estudos. As mulheres, possuíam a média de 9,6 anos de estudo, enquanto para os homens, 9,2 anos. Com relação à cor ou raça, mais uma vez, a diferença foi considerável, registrando-se 8,6 anos para as de cor preta ou parda e 10,4 anos de estudo para as pessoas de cor branca, uma diferença de quase 2 anos entre esses grupos, segundo os dados do PNAD (2019).

Em 2019, a taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos, foi de 32,4%. Destes jovens, 21,4% frequentavam cursos da educação superior e 11,0% estavam atrasados, frequentando algum dos cursos da educação básica. Apenas, 4,1% haviam completado o ensino superior e 63,5% não frequentavam escola. O PNAD (2019) também evidenciou, que a desigualdade por cor ou raça era grande, pois 37,9% das pessoas brancas de 18 a 24 anos estavam estudando, sendo 29,7% no ensino superior, enquanto a taxa de escolarização das pessoas de cor preta ou parda era 28,8%, com apenas 16,1% cursando graduação. Sendo que, 6,0% dos jovens brancos nessa faixa etária já tinham um diploma de graduação, enquanto, entre os pretos e pardos, o número era de apenas 2,8%.

A pandemia da covid-19 encontrou um Brasil marcado por desigualdades sociais, econômicas e educacionais. A condição precária da população brasileira tornou-se mais evidente, diante do vírus. E foi neste país, tomado pela ausência de políticas públicas efetivas de contenção ao coronavírus, que a educação pública teve que reinventar-se diante da suspensão das aulas presenciais.

²³ Disponível em: <https://data.oecd.org/brazil.htm#profile-education>

²⁴ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf

O ensino remoto foi instituído em março de 2020, em caráter emergencial no Brasil, enquanto durasse a situação de pandemia, as leis e normativas que regulamentaram este ensino, serão discutidas mais a frente, nesta seção. Nosso foco aqui, é discutir a desigualdade da sociedade brasileira, diante da nova realidade educacional imposta pela pandemia. Para isso, ancoramos nossos estudos na Teoria da Complexidade.

Morin (1990) propõe que a leitura da realidade deve ser realizada pelo paradigma da complexidade, superando o pensamento simplificador. Para o autor, esse pensamento simplificador desintegra a realidade do todo e fraciona o que é observado de forma particular, mutilada e reduzida, não sendo capaz de resolver o problema observado. Neste sentido, pensar a pandemia, a partir apenas da contaminação pelo vírus é uma manifestação do pensamento simplificador e por isso, não ofereceu respostas necessárias para a redução da contaminação.

Para entendermos a complexidade, é necessário compreendermos o paradigma simplificador. “O paradigma simplificador é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo” (MORIN, 2015, p.59). As medidas de enfrentamento ao coronavírus no Brasil, assim como a implementação do ensino remoto, tiveram como base o paradigma simplificador, pois nas tomadas de decisões, a relação direta do coronavírus com as desigualdades sociais, econômicas e educacionais não foram consideradas.

Nesse sentido, podemos afirmar que analisar o contexto pandêmico, apenas à luz das teorias do campo da saúde, ou o ensino remoto, apenas pelas teorias do campo da educação, não trarão as respostas necessárias, pois para a Teoria da Complexidade “precisamos enfrentar a complexidade antropológica, e não a dissolver ou ocultá-la” (MORIN, 2015, p.14). Logo, os fenômenos antropológicos se relacionam ao agravamento do contexto pandêmico em “interações e indeterminações múltiplas e interligadas, ou seja, complexas” (MORIN, 2020, p.21), tais fenômenos não podem ser isolados ou ficarem a parte das discussões sobre a pandemia.

A Teoria da Complexidade como uma perspectiva teórica nos possibilita introduzir um novo olhar sobre um fenômeno já observado. Como salienta Mendes (2003, p.71), “o propósito do pensamento complexo é, ao mesmo tempo, o de reunir (contextualizar e globalizar) e de ressaltar o desafio da incerteza”. A Teoria da Complexidade busca analisar algo sem separar os elementos que podem constituir-lo. Para Morin (2020) o termo *complexus* significa originalmente o que é tecido junto, complexidade é reunir termos ou fatos que estão intrinsecamente envolvidos. Nesse sentido, Morin (2015, p.10) destaca que,

Qualquer conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou disjunta) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções-chave); essas operações, que se utilizam da lógica, são de fato comandadas por princípios “supralógicos” de organização do pensamento ou paradigmas, princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso. (MORIN, 2015, p.10)

A complexidade de se instaurar o ensino remoto no Brasil, deve-se as relações intrínsecas entre ensino e contexto social. Um contexto social, marcado por desigualdades e pobreza, fatores que se unem a pandemia de maneira direta, como já discutido. É importante ressaltar que o contexto social, econômico e cultural dos indivíduos interfere diretamente na aprendizagem, principalmente ao se tratar de crianças, pois:

O meio social e cultural são agentes ativos na relação de saber (BOURDIEU, 1999; CHARLOT, 2003), crianças e jovens com acessos a museus, teatro, cinema, recursos tecnológicos, viagens, carregam em si uma bagagem maior em relação aos que não dispõem desse capital cultural. Famílias com grau de escolaridade baixa, crianças cujos responsáveis não possuem a Educação Básica, ficam em desvantagem em relação àqueles, cujo os pais concluíram o Ensino Superior e entendem que o maior investimento é o apoio cultural e educacional dos filhos. Alunos com mais acesso aos recursos tecnológicos estão em vantagem, frente a essa nova modalidade de ensino *homeschooling* (Educação Domiciliar), ratificando o quanto a relação de saber e poder constroem uma hierarquia de conhecimento (AVELINO; MENDES, 2020, p.57-58)

Diante do contexto de distanciamento social, as crianças tiveram as atividades educacionais realizadas fora do ambiente escolar. No entanto, muitos pais, avós, irmãos tentaram acompanhar as crianças em seus estudos, porém muitos dos responsáveis não tem formação pedagógica ou preparo para auxiliar os estudantes. Conforme, a citação supracitada, percebemos que o grau de escolaridade da família em que a criança está inserida é um fato importante durante a suspensão das aulas presenciais.

Retomemos alguns dados, que já foram evidenciados nesta pesquisa, para analisarmos quais as condições de vida dos estudantes brasileiros durante o distanciamento social, e qual a situação social e econômica do ambiente familiar destas crianças e adolescentes. Em 2018, dois anos antes do início da pandemia, havia 13,5 milhões de pessoas na condição de extrema pobreza e ¼ da população, 52,5 milhões de pessoas encontrava-se em situação de pobreza. Em países com alto índice de pobreza, muitas crianças têm no ambiente escolar a única fonte de alimentação diária. A pandemia, com o fechamento das escolas agravou, ainda mais, a situação de fome no mundo.

Uma pesquisa realizada pela UNICEF²⁵ mostrou que em 2020, 55% da população teve decréscimo na sua renda familiar durante o período da pandemia, proporção que chega a 63% entre os que residem com crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos. A diminuição da renda, reflete diretamente nas escolhas alimentares, pois de acordo com a pesquisa supracitada, aproximadamente um em cada cinco brasileiros (33 milhões de pessoas) com 18 anos ou mais passou por algum momento em que não tinha dinheiro pra comprar comida, quando os alimentos acabaram.

Para David Beasley (2021) diretor executivo do Programa Mundial de Alimentos das Nações Unidas “perder refeições escolares nutritivas está colocando em risco o futuro de milhões de crianças e adolescentes entre os mais pobres do mundo. Corremos o risco de perder uma geração inteira” (UNICEF, 2021, p.3). Beasley ressalta, que cerca de 24 milhões de crianças e adolescentes em todo o mundo, estão afastados da escola e podem não retornar. A alimentação escolar é um instrumento, que pode fornecer incentivos, para que os meninos e meninas mais vulneráveis voltem à escola.

Outro fator socioeconômico, que já foi apresentado nesta pesquisa e precisa ser retomado para analisarmos o ensino remoto, é a situação de acesso à moradia dos brasileiros. Lembremos que em 2018, segundo o IBGE (2019) entre a população mais pobre do país, 8,5 % não possuíam banheiro de uso exclusivo dos moradores, a ausência de serviço de coleta de lixo foi de 21,1%, a ausência de abastecimento de água por rede 8% e 56,2% para o esgotamento sanitário por rede coletora. Vale ressaltar, que a restrição de acesso aos três serviços é significativamente entre os mais pobres, pois 58% não possuem ao menos um serviço de saneamento em sua residência. Há inadequação nas residências, também foi apontado pelo IBGE 2019, entre os mais pobres, as residências possuem materiais não duráveis nas paredes externas e há adensamento domiciliar excessivo.

Abordamos os dados do IBGE (2019) para reportarmos os dados referentes aos níveis de pobreza no Brasil, porém ao falarmos do ensino remoto, precisamos ter consciência da quantidade de crianças que vivem nas condições de desigualdade supracitadas. Segundo dados da Fundação Abrinq²⁶ (2021) há no país 9,1 milhões de crianças e adolescentes de 0 a 14 anos, vivendo em situação domiciliar de extrema pobreza (renda *per capita* mensal inferior ou igual a um quarto de salário-mínimo) e 9,7 milhões em situação de pobreza (renda *per capita* mensal de mais de um quarto até meio salário-mínimo).

²⁵ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/9966/file/impactos-covid-criancas-adolescentes-ibope-unicef-2020.pdf>

²⁶ Disponível em: <https://sistemas.fadc.org.br/documentos/2021/cenario/cenario-da-infancia-e-da-adolescencia-2021.pdf>

Com a suspensão das aulas, devido a pandemia, essas crianças oriundas de famílias mais pobres mais uma vez tornaram-se reféns das desigualdades que habitam o Brasil. É fato que as escolas públicas do país não possuem a melhor infraestrutura do mundo, dados²⁷ muitas vezes esquecidos são que, 28% das crianças de 4 e 5 anos matriculadas na pré-escola estudam em estabelecimentos sem todos os itens de saneamento básico, ou seja, não têm acesso a pelo menos um desses serviços: água filtrada, esgotamento sanitário e coleta de lixo. Logo, o descaso das políticas públicas com a educação, refletiu na falta de condições de muitas escolas reabrirem durante a pandemia.

Um levantamento feito pelo Melhor Escola²⁸, uma plataforma de bolsa de estudos, verificou a preparação e a condição das escolas para o retorno as aulas presenciais em todo o Brasil. Das escolas públicas, apenas 46,7% tem acesso a saneamento básico (distribuição de água potável, coleta e tratamento de esgoto, drenagem urbana e coleta de resíduos sólidos). Entre as escolas particulares esse percentual sobe para 89%. Os estudantes brasileiros que estão entre os mais pobres sofrem com a falta de estrutura adequada de moradia, muitos estão em condição de insegurança alimentar e em muitos casos, não possuem na escola pública as condições mínimas de saúde. Vale lembrar, que os serviços de saneamento são reconhecidos como direitos humanos pela Organização das Nações Unidas, tidos como essenciais para o exercício de uma vida plena e digna.

Após análises preliminares de desigualdade social que compõem a vida de parcela significativa de estudantes brasileiros, foquemos nossa atenção, na aprendizagem das crianças e jovens durante a pandemia da covid-19 no Brasil, sem esquecermos da complexidade social. Segundo dados da FUNDAÇÃO ABRINQ²⁹ (2021), 1,6 milhão de crianças e adolescentes de até 17 anos de idade estavam fora da escola, entre os meses de julho e novembro de 2020. Sendo que, 1.768.476 milhão de crianças estavam em situação de trabalho infantil, o que corresponde a 4,6% da população nesta faixa etária.

Uma pesquisa intitulada: Os impactos primários e secundários da covid-19 em crianças e adolescentes, realizada pela UNICEF³⁰ (2020) entrevistou adultos que convivem com crianças ou adolescentes de 0 a 14 anos. Dos adultos, que foram entrevistados 91% disseram que as crianças e/ou adolescentes do núcleo familiar continuam a realizar as tarefas

²⁷ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-11/mais-de-20-das-criancas-estao-matriculadas-em-escolas-sem-saneamento>

²⁸ Disponível em: <https://www.melhorescola.com.br/artigos/apenas-566-das-escolas-brasileiras-possuem-acesso-a-rede-de-esgoto>

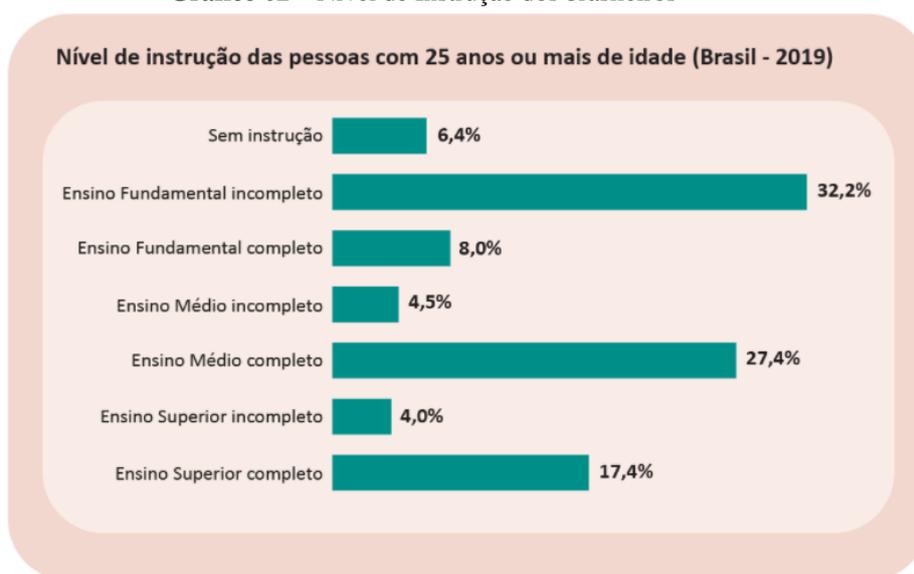
²⁹ Disponível em: <https://fadc.org.br/noticias/fundacao-abrinq-traca-panorama-da-infancia-e-adolescencia-no-brasil>

³⁰ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/impactos-primarios-e-secundarios-da-covid-19-em-criancas-e-adolescentes>

educacionais, mesmo com as aulas remotas. Destes, 63% disseram estar recebendo tarefas nos 5 dias da semana e 73% destes disseram precisar ajudar os estudantes com as tarefas.

Importante destacar, que o Brasil ainda possui índices significativos de analfabetismo. Já vimos neste estudo, dados sobre o analfabetismo funcional e o tempo de permanência na escola da população brasileira. Retomemos apenas alguns dados, para compreendermos o grau de instrução escolar dos familiares, que tem ajudado as crianças em suas aprendizagens escolares em tempos de ensino remoto. Vejamos, que havia 11 milhões (6,6%) de analfabetos no país entre as pessoas de 15 anos, ou mais de idade (PNAD Contínua) 2019. Entre pessoas pretas ou pardas 8,9%, enquanto a taxa de analfabetismo entre as pessoas brancas foi de 3,6%. No gráfico 02, observamos o nível de instrução dos brasileiros com 25 anos ou mais de idade. Esse recorte de idade foi usado, por acreditarmos³¹ que são as pessoas a partir desta faixa etária, que normalmente mais ajudam as crianças nas tarefas diárias, pois é a partir desta faixa etária que se concentram a maior quantidade³² de pais e mães no Brasil.

Gráfico 02 – Nível de Instrução dos brasileiros



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

Fonte: IBGE (2019)

Em 2019, 46,6% da população de 25 anos ou mais de idade estava concentrada nos níveis de instrução até o ensino fundamental completo; 27,4% tinham o ensino médio completo; e 17,4%, o superior completo. Este é o perfil dos trabalhadores brasileiros que diante do fechamento das escolas, tiveram que orientar e acompanhar as crianças durante

³¹ Disponível em: <https://cnae.ibge.gov.br/en/component/content/article/95-7a12/7a12-vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/16064-idade-da-populacao.html>

³² Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/135/rc_2018_v45_informativo.pdf

as atividades de aprendizagem. Com um alto número de pessoas que não concluíram o ensino médio, podemos imaginar as dificuldades dos familiares diante desta situação. Ressaltamos que, para a população que possui ensino superior as dificuldades em acompanhar as crianças nos estudos também existe, pois, apenas os cursos de licenciatura oferecem uma formação específica para a prática da docência.

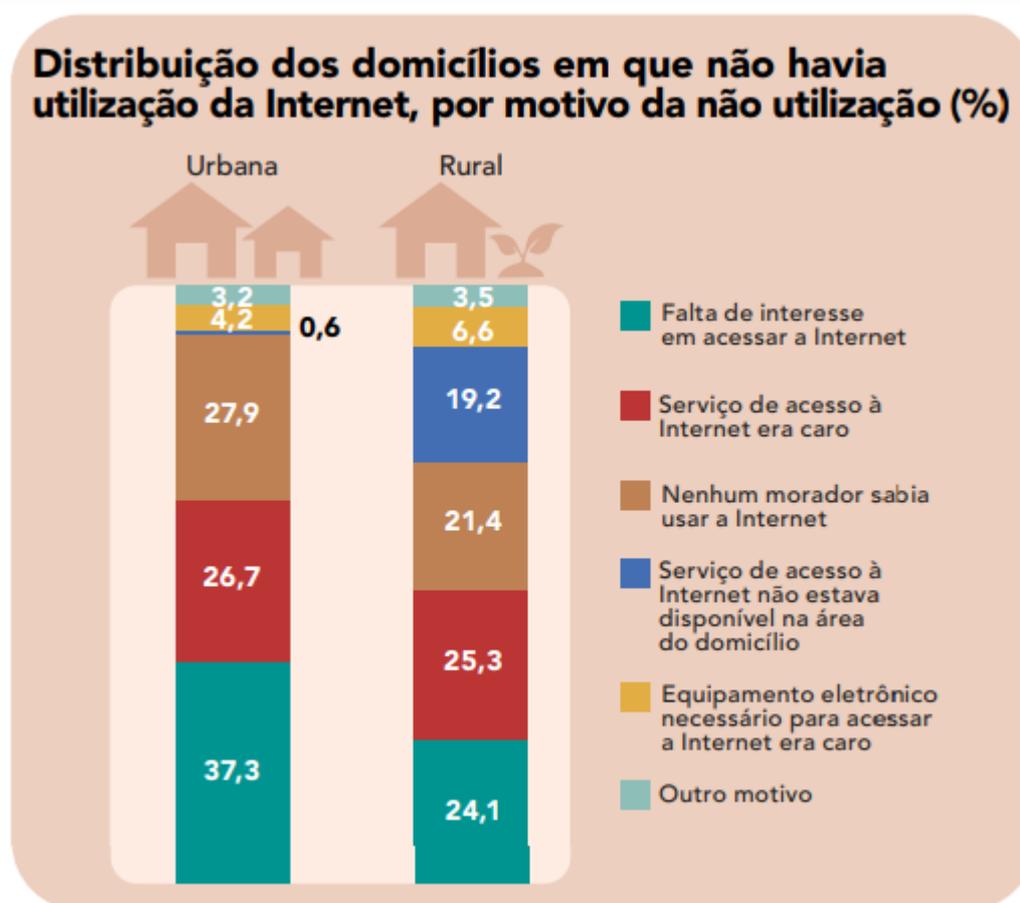
Outro desafio, que merece destaque durante o ensino remoto é o acesso à Internet. Primeiramente, devemos destacar a posse dos dispositivos eletrônicos que foram usados pelos estudantes, a fim de acompanharem as aulas. Novamente, usaremos os dados do PNAD (2019) para analisarmos a capacidade dos brasileiros em acompanharem a era digital. Vejamos alguns dados:

No total de domicílios, aqueles em que havia microcomputador representavam 41,7%, em 2018, e 40,6%, em 2019. De 2018 para 2019, esse percentual caiu de 46,0% para 44,8%, em área urbana, enquanto que, em área rural, a diminuição foi de 14,3% para 13,1%. O *tablet* é menos comum nos domicílios que o computador. Nos domicílios do país, de 2018 para 2019, o percentual daqueles em que havia *tablet* passou 12,5% para 11,3%. Em área urbana, esse indicador passou de 13,8% para 12,5% e, em área rural, de 3,8% para 3,3%. O microcomputador é um equipamento mais caro que o *tablet* e a grande maioria dos domicílios em que havia *tablet* também tinha microcomputador (PNAD, 2019, p.5).

Pelos dados, percebemos que cerca de 60% dos lares brasileiros em 2019, não possuíam microcomputador, foi nessa realidade desigual de acesso tecnológico, que o ensino remoto foi instaurado. Com relação aos aparelhos celulares, a parcela dos domicílios que tinham telefone móvel celular aumentou de 93,2% para 94,0% entre 2018 e 2019. De 2018 para 2019, o percentual de domicílios em que a Internet era utilizada passou de 83,8% para 86,7%, em área urbana, e aumentou de 49,2% para 55,6%, em área rural. Os dados supracitados, aparentam ser otimistas, porém a realidade é outra.

Em 2019, cerca de 4,3 milhões de estudantes brasileiros não tinham acesso à internet, seja por razões econômicas ou indisponibilidade do serviço na área em que vivem. Desse total, 4,1 milhões são alunos da rede pública. Nos 12,6 milhões de domicílios do país em que não havia acesso à Internet, os três motivos foram: falta de interesse em acessar a Internet (32,9%), serviço de acesso à Internet caro (26,2%) e nenhum morador sabia usar a Internet (25,7%). Os três motivos que mais se destacaram representavam, em conjunto 84,8%. Observemos o gráfico 03, estes dados:

Gráfico 03 – Motivo da não utilização da Internet em domicílios brasileiros



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

Fonte: IBGE (2019)

Outro dado importante, é que algumas regiões do país, ainda não possuem o serviço de acesso à Internet. Por coincidência ou não, são nas regiões mais pobres do país. As regiões Norte (34,3%) e Nordeste (30,2%) apresentaram os menores percentuais de usuários com acesso à Internet. Os dados aqui apresentados, referem-se ao PNAD (2019). Segundo o IBGE (2019) a região Nordeste concentra um valor proporcional a 47,9% da concentração de pobreza do Brasil. Em seguida, vem a região Norte, com 26,1%. Importante ressaltar que atualmente, os dados são bem maiores: segundo a Fundação Getúlio Vargas³³, o número de pobres aumentou de 9,5 milhões em agosto de 2020 para mais de 27 milhões em fevereiro de 2021.

³³ Disponível em: <https://www.fecop.seplag.ce.gov.br/2021/04/08/numero-de-brasileiros-que-vivem-na-pobreza-quase-triplicou-em-seis-meses-diz-fgv/>

Diante da situação de pobreza e fome de tantos brasileiros, pode até parecer futilidade, abordarmos o acesso à internet. Porém, o Governo Federal publicou o Decreto 10.282/2020³⁴, no dia 20 de março, em edição extraordinária do Diário Oficial, em que reconhecia o serviço de acesso à internet e telecomunicação essenciais durante a pandemia da covid-19. E no campo educacional, as plataformas digitais de aprendizagem, o *WhatsApp* e os dispositivos eletrônicos tornaram-se essenciais com o fechamento das instituições de ensino.

Em 2019, de acordo com os dados do PNAD, entre os equipamentos utilizados para acessar a Internet, destacava-se o celular (99,5%). Em segundo lugar, estava o microcomputador (45,1%), seguido pela televisão (31,7%) e pelo *tablet* (12,0%). Na área urbana, 47,7% dos domicílios que utilizavam a Internet acessavam por meio do microcomputador, 33,6% acessavam pela televisão e 12,8% pelo *tablet*. Na área rural, estes percentuais eram de 18,8%, 12,5% e 4,0%, respectivamente. Os dados nos permitem deduzir a dificuldade da população rural em acessar à internet durante a pandemia, principalmente porque a maior fonte de acesso era pelo celular.

A dificuldade em acessar à internet, unicamente pelo celular nas áreas rurais ocorre, porque segundo os estudos da *opensignal*³⁵, os usuários de 4G em cidades urbanas contam com 75% de disponibilidade de sinal. No entanto, os usuários de regiões rurais contam com apenas 41% de sinal 4G. A disponibilidade do 4G nas cidades é quase duas vezes maior (1,8) em relação às zonas rurais.

Esses dados, refletem nas dificuldades dos estudantes das áreas rurais em continuarem seus estudos durante o fechamento das escolas. Infelizmente, durante a pandemia, mais de 2 milhões de estudantes³⁶ de áreas rurais, não tiveram acesso ao ensino digital. Outro dado preocupante é que em 2019, o percentual de brasileiros, cujo o serviço de rede móvel celular funcionava para Internet ou para telefonia era de 89,9%, enquanto na área rural caiu de 68,5% para 68,2%³⁷.

Entre os estudantes (PNAD, 2019), o percentual de pessoas que utilizaram a Internet era 88,1%, entre não estudantes este percentual foi de 75,8%. No entanto, há grandes diferenças no uso da internet entre os estudantes do país. A pesquisa mostrou, que 98,4% dos estudantes da rede privada utilizaram internet em 2019, entre os estudantes da rede pública de

³⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10282.htm

³⁵ Disponível em: <https://www.opensignal.com/reports/2019/07/brazil/mobile-network-experience>

³⁶ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/mais-de-2-milhoes-de-alunos-de-areas-rurais-nao-tiveram-acesso-ao-ensino-digital/>

³⁷ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-04/sobe-para-827-percentual-de-domicilios-com-internet-diz-ibge>

ensino foi de 83,7%. As desigualdades regionais no uso da internet são evidentes entre os estudantes da rede pública.

Nas Regiões Norte e Nordeste (as regiões mais pobres do país) o percentual de estudantes da rede pública que utilizaram a internet foi de 68,4% e 77,0%, respectivamente, nas demais regiões este percentual variou de 88,6% a 91,3%. Ao considerarmos, apenas os estudantes da rede de ensino privada, o percentual de uso da Internet ficou acima de 95,0% em todas as grandes regiões.

Em 2019, de acordo com o PNAD 148,4 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade tinham telefone móvel celular para uso pessoal, esse valor correspondia a 81,0% da população desta faixa etária. No entanto, havia uma grande diferença entre os percentuais conforme o domicílio. Sendo que, 84,4% das pessoas que viviam em área urbana possuíam telefone móvel celular para uso pessoal, porém este percentual era de 59,3% entre as pessoas da área rural.

Outro dado importante, para considerarmos durante o ensino remoto, foi que o percentual de pessoas de 10 anos ou mais de idade com telefone móvel celular para uso pessoal era maior entre não estudantes (82,9%) do que entre estudantes (73,2%). Novamente, entre os estudantes, houve diferença significativa no percentual, de acordo com a rede de ensino. Enquanto 92,6% dos estudantes da rede privada tinham telefone móvel celular para uso particular, o percentual entre os estudantes da rede pública era de apenas 64,8%.

Uma pesquisa realizada pelo Banco Mundial³⁸, segundo dados de fevereiro de 2021, apontou que cerca de 120 milhões de crianças em idade escolar já haviam perdido ou corriam o risco de perder um ano letivo completo de educação presencial, com graves impactos educacionais, esse número corresponde apenas as regiões da América Latina e Caribe.

A pesquisa também mostrou, o equivalente a cerca de 7,6 milhões de crianças em idade escolar do ensino fundamental com “pobreza de aprendizagem” nas regiões pesquisadas (América Latina e Caribe). A pobreza de aprendizagem pode ser definida como a capacidade de ler e entender um texto simples entre a faixa etária de 10 anos. O que pode ter aumentado de 51% para 62,5%. De acordo com a pesquisa;

Essas perdas correspondem a 1,3 ano de escolaridade, ou seja, o estudante teria o conhecimento de mais de uma série anterior a que é correspondente à sua idade. Com um tempo maior de escolas fechadas, a defasagem pode subir para 1,7 ano de escolaridade (BERNARDES, 2021, p.3).

³⁸ Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>

Os impactos, nos anos letivos dos estudantes foram calculados em fevereiro de 2021, quando caminhávamos para um ano de escolas fechadas no Brasil desde o início da pandemia. Vale ressaltar que as escolas públicas, em sua grande maioria, voltaram a modalidade de ensino presencial, a partir do segundo semestre de 2021. Assim, os impactos da citação supracitada, podem ser ainda maiores.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira³⁹ (Inep) divulgou o primeiro levantamento com os impactos causados pela pandemia nos sistemas de ensino. A pesquisa foi divulgada no mês de julho de 2021, intitulada “Resposta Educacional à Pandemia da covid-19 no Brasil”⁴⁰, o estudo contempla toda a educação básica, e aponta que 9 em cada 10 escolas (90,1%) não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020.

Mais uma vez, a desigualdade será exacerbada entre o ensino particular e o ensino público. No ensino privado, 70,9% das escolas ficaram fechadas no ano passado. O número é consideravelmente menor que o da rede pública: 98,4% das escolas federais, 97,5% das municipais e 85,9% das estaduais permaneceram fechadas. O estudo “Perda de Aprendizagem na Pandemia”⁴¹, uma parceria entre o Insper (Instituto de Ensino e Pesquisa) e o Instituto Unibanco, estima que, no ensino remoto, os estudantes aprendem, em média, apenas 17% do conteúdo de matemática e 38% do de língua portuguesa, em comparação com o que ocorreria nas aulas presenciais.

Logo, todos estes dados evidenciam os impactos do fechamento das escolas durante a situação de pandemia. Importante ressaltar que muitos outros aspectos poderiam ser tratados, tais como, por exemplo, os variados tipos de violência que crianças e adolescentes podem ter vindo a sofrer mediante o distanciamento social, dentro do próprio ambiente familiar. No entanto, pretendemos nos concentrar nas relações socioeconômicas associadas ao ensino remoto.

Neste primeiro momento, destacamos o impacto da pandemia na sociedade de maneira geral, bem como, nos propomos a discutir os impactos do ensino remoto na vida dos estudantes da educação básica. Na próxima subseção, discutiremos o papel fundamental da universidade pública para a manutenção das pesquisas e do conhecimento científico, mesmo

³⁹ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>

⁴⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19#:~:text=A%20pesquisa%20Resposta%20Educacional%20C3%A0,%C3%A0%20dissemina%C3%A7%C3%A3o%20do%20novo%20coronav%C3%ADrus.>

⁴¹ Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estudo-perda-de-aprendizagem-na-pandemia/>

com a suspensão das aulas presenciais e iniciaremos nossa discussão sobre a formação de docentes durante a pandemia, sendo este último o objeto central do nosso estudo.

2.4 Universidade pública e formação docente em tempos de pandemia

As instituições de ensino em sua maioria apresentaram uma significativa dificuldade de migração do ensino presencial para o ensino remoto. Por essas razões, buscamos investigar o ensino remoto no contexto do Ensino Superior, mais especificamente, na formação docente inicial, durante o período pandêmico, propiciado pela covid-19 pela ótica do pensamento complexo, no sentido de abordar os aspectos sociais e econômicos que interferiram no trabalho dos docentes, devido a realidade da educação pública no Brasil, mais precisamente na disciplina prática de Estágio Supervisionado.

Tomando por base nossa experiência no campo da educação, diante dos desafios que enfrentamos com a implementação do ensino remoto em caráter emergencial, surgiu uma preocupação por parte de profissionais formadores de docentes, em relação à necessidade de se ter um método, orientações ou procedimentos sobre como agir em um contexto de transformação emergente, que nos solicitou um trabalho de ensino remoto. Com isso, para entendermos a relevância de um método para uma prática profissional, buscamos em Morin (2009) uma definição, que tem sido explicitada pelo autor no que ele e outros autores denominaram de era planetária (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003), a fim de podermos refletir sobre os possíveis caminhos para a educação. Educar para a era planetária é questionar se os conhecimentos se comunicam e se relacionam nos ambientes de ensino, mais especificamente, para o contexto de ensino remoto. Assim, de acordo com Morin (2009, p.17-18),

O método é um programa aplicado a uma natureza e a uma sociedade consideradas como algo trivial e determinista. Pressupõe que se pode partir de um conjunto de regras certas e permanentes, passíveis de serem seguidas mecanicamente. Entretanto, se temos certeza de que a realidade muda e se transforma, então uma concepção do método como programa é mais do que insuficiente, porque, diante de situações mutáveis e incertas, os programas de pouco servem e, em contrapartida, faz-se necessária a presença de um sujeito pensante e estrategista (MORIN, 2009, p.17-18).

Os docentes possuíam seus métodos de ensino definidos no ensino presencial, porém para Morin (2009) na citação supracitada, os métodos podem tornar-se insuficientes, pois a realidade muda e neste caso, é fundamental, a ação e a reflexão do docente para trilhar sua prática de ensino. Partindo de tais princípios, o ensino em caráter emergencial, devido à

pandemia, mostrou que, no início deste processo, não havia um método padrão para se promover o ensino, pois cada instituição, mesmo recebendo as orientações do Ministério da Educação, traçou seu melhor caminho, tendo como base as especificidades de cada instituição e o ambiente social em que estava inserida. Todos os profissionais, responsáveis pelo ensino, necessitaram ser pensantes e estrategistas, conforme Morin (2009) defende, ao desenvolverem suas práticas formativas, pois sabiam que não era possível estabelecer um único método educacional para todo o território brasileiro.

O método e as metodologias usadas nos ambientes educacionais não devem ser abolidos, no entanto, não podem ser como uma fórmula fixa com o intuito de atingir a todos de maneira igual. É necessário que, ao promover a educação, o método seja visto como um caminho, que pode ser trilhado pelo próprio sujeito apesar dos desafios e impedimentos encontrados em sua trajetória. Para Morin (2009, p.18), “o método como atividade pensante do sujeito vivente, não-abstrato. Um sujeito capaz de aprender, inventar e criar ‘em’ e ‘durante’ o seu caminho”. Na perspectiva do método como um caminho, com base na concepção de era planetária, nada está pronto, tudo precisa ser reformulado, a fim de se poder enfrentar os desafios encontrados mediante as incertezas da sociedade.

A situação de pandemia foi uma experiência que exigiu uma contínua ação e reflexão de todos os profissionais da educação, que de alguma forma trabalharam com esta nova realidade. Para Morin, (2009, p.18) “em situações complexas, num mesmo espaço e tempo, não há apenas determinismos, mas também acasos; em situações nas quais emerge a incerteza, é preciso a atitude estratégica do sujeito ante a ignorância, a desarmonia, a perplexidade e a lucidez”. E é justamente sobre a presença e/ou ausência de atitudes estratégicas nas universidades públicas que trataremos a seguir, pois foi diante das incertezas impostas pela pandemia que a universidade continuou seu trabalho na produção do conhecimento, a fim de minimizar os impactos da covid-19 na sociedade.

A Universidade moderna teve seu modelo baseado na Universidade de Berlim, quando a junção de conhecimento científico para a formação profissional estava aliada à pesquisa. A universidade é uma instituição social em que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem, aliados à pesquisa e à extensão. A universidade atual difere das antigas e tradicionais escolas técnicas ou escolas de ensino superior isoladas, por propiciar aos seus estudantes uma formação científica, tecnológica e humanística. A universidade compreende a complexidade da sociedade atual, pois a universidade de hoje, não tem a mesma configuração do início do séc. XX e se reconfigura de acordo com a necessidade de cada período, como ocorrido no momento pandêmico.

A pandemia da covid-19 inseriu diferentes reflexões e desafios no campo educacional no mundo todo. O mesmo aconteceu no Brasil, os sistemas de ensino tiveram que se adaptar imediatamente às medidas de isolamento social e aos procedimentos para o trabalho por meio de ensino remoto. Mesmo mediante as dificuldades, “a universidade produz - e deve produzir - estudos e pesquisas que busquem a superação desta crise e concentrem todos os seus esforços na defesa da vida. E deve fazê-lo sem ameaçar o seu caráter público e a sua qualidade socialmente referenciada” (COLEMAX, 2020, p.7). A universidade pública seguiu produzindo, divulgando e oferecendo acesso ao conhecimento científico, apesar dos desafios impostos pela pandemia.

Todavia, certo abandono ao qual a Universidade pública se encontra em nosso país não é fato recente, e associado ao contexto pandêmico se agravaram ainda mais. As crises introduzidas nesta conjuntura associaram-se à crise institucional que a universidade já vivia. Para Santos (2008), essa crise é “o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado”, sendo que o Estado tem reduzido seu compromisso político com a universidade e com a educação em geral com baixos investimentos.

Os sistemas de ensino não são os únicos a sofrerem cortes orçamentários. Desde 1980, o modelo de desenvolvimento econômico denominado de neoliberalismo ou globalização neoliberal, promoveu a perda de recursos para a execução de políticas públicas sociais de um modo geral.

Embora não ocorra de maneira geral nas universidades e nem em todos os campos de pesquisa, a ciência produzida nas universidades está sujeita ao mercado capitalista, pois a falta de investimento por parte dos governos, não oferece outra opção aos pesquisadores senão a parceria público/privada. Conforme Santos (2008, p.20), essa questão envolve

Os dois processos marcantes da década – o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade – são as duas faces da mesma moeda. São os dois pilares de um vasto projeto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional (SANTOS, 2008, p.20).

Devido à pandemia causada pela covid-19, as instituições públicas de ensino sentiram ainda mais o descaso do governo em relação às políticas sociais, pois a falta de acesso à internet, a ausência de plataformas digitais de ensino gratuitas e produzidas pelas próprias

universidades⁴² mostraram-se insuficientes. No momento pandêmico, a necessidade de fortalecimento do ensino público deveria ser uma prioridade, mas a realidade foi outra. Grandes empresas com serviços voltados para o campo educacional ganharam espaço e se expandiram durante o ensino remoto. Durante a pandemia,

o Banco Mundial atua em coligação com grandes corporações para impulsionar o chamado “mercado de soluções de gerenciamento da aprendizagem”, que beneficiaria corporações como *Amazon, Microsoft, Google* e provedores de serviços como *Moodle, Blackboard, Canvas, Zoom, Adobe Connect, Skype, Big Blue Button, EduMeet* e diversos outros que são propagandeados nos relatórios do Banco Mundial (COLEMAX, 2020, p.15).

Nesse contexto de ensino remoto foi possível ver claramente, o descaso com os investimentos em educação no Brasil, ao observamos a necessidade de se adquirir a tecnologia educacional oriunda de grandes empresas estrangeiras. Dessa forma, percebe-se o caráter de gratuidade das universidades públicas que se pauta pelo tripé ensino, pesquisa e extensão estar ameaçado. A lógica capitalista é simples e eficiente: não basta apenas expandir o ensino privado, é preciso também levar o privado para dentro das universidades públicas.

Essas empresas, ao prestarem seus serviços, acabam por adquirir os recursos que deveriam estar sendo investidos no desenvolvimento de tecnologias e ferramentas de caráter público, para que a comunidade acadêmica e toda a sociedade pudesse ter amplo acesso a esses bens de forma gratuita. A presença dessas corporações nas universidades públicas consolida em seu interior, o capitalismo educacional com a globalização mercantil da universidade, que reforça a desigualdade e a segregação como questões incontornáveis.

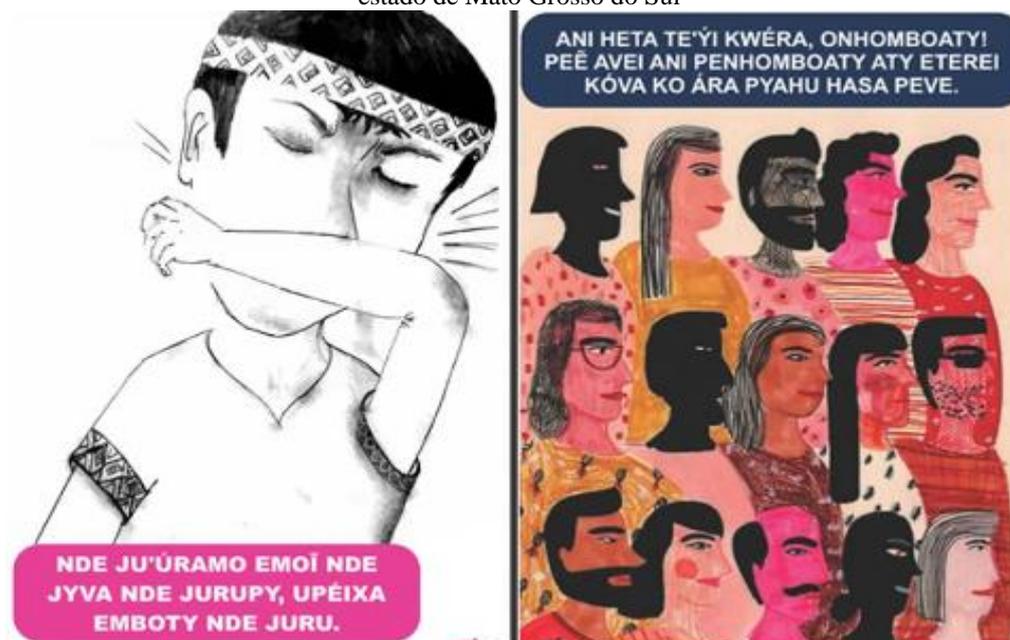
Durante a pandemia, as aulas na modalidade presencial de ensino foram suspensas em vários segmentos educacionais no país. Na universidade pública, as aulas aconteceram na modalidade de ensino remoto e o trabalho administrativo, a pesquisa e a extensão continuaram e promoveram avanços para auxiliar o país no enfrentamento da pandemia. As universidades públicas produziram inúmeros trabalhos que refletem sua prestação de serviço à sociedade durante esse contexto pandêmico, dentre eles, destacamos a produção de conteúdo confiável, rebatendo as *fake News*. Um exemplo é a página na *web* Covid Verificado⁴³, desenvolvida pela Universidade de São Paulo (USP), onde é possível tirar dúvidas sobre a covid-19 com base em conhecimento científico.

⁴² Exemplos de plataformas de ensino produzidas pelas universidades: <https://eaulas.usp.br/portal/home>; <https://pt.coursera.org/usp>; <http://univesptv.com.br/>; <https://licon.unicentro.br/>

⁴³ Disponível em: <https://www.covidverificado.com.br/>

Inúmeros bens e serviços têm sido oferecidos à sociedade, por meio das universidades públicas. Professores da Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD) produziram um livreto em guarani sobre a covid-19 contendo 20 (vinte) páginas, com orientações sanitárias de maneira colorida e ilustrada, intitulada “Koronavíru”, a fim de levar conhecimento e segurança aos povos indígenas, conforme ilustra a figura 03.

Figura 03 - Cartilha Koronavíru: objetivo da UFGD é alcançar todas as comunidades indígenas do Cone Sul do estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: Cartilha Koronavíru: O texto em guarani com orientações sanitárias e também tradições de cuidados indígenas (Reprodução).

A Coordenação Geral do Curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Piauí (UFPI), também desenvolveu material para um grupo específico, a informação sobre a covid-19 foi feita por vídeos em Libras à comunidade surda de todo o país. Além disso, destacamos o trabalho realizado pelos bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com vídeos informativos em Libras, que foram divulgados pelas redes sociais, por meio do *Instagram* do Projeto Citrus⁴⁴.

A universidade pública, além de levar informação e conhecimento em tempos de pandemia, agiu e tem agido diretamente na contenção e prevenção pelo vírus SARS-CoV-2. Com base no trabalho de Darin (2020 p. 3), destacamos alguns serviços prestados:

⁴⁴ Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/tags/projeto-citrus/>

- A Universidade Federal do Acre (UFAC) tem fabricado diariamente 100 cliques de óculos de proteção para profissionais da área de saúde, por intermédio de alunos voluntários do curso de Medicina;
 - Na Universidade Federal do Piauí (UFPI), a coordenação do curso de Moda, Design e Estilismo tem produzido mais de 10 mil máscaras e aventais para o Hospital Universitário (HU-UFPI);
 - A Frente de Impressão 3D criada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), além da impressão da base de protetores faciais, desenvolveu um molde para injeção de plástico da haste, que permite a fabricação de 4800 protetores faciais por dia;
 - No Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás (UFG), pesquisadores produziram um desinfetante para as mãos, substituto do álcool em gel, destinado ao Hospital das Clínicas da UFG e à Vigilância Sanitária do Estado de Goiás;
 - O Instituto de Física da USP de São Carlos (ISFC/USP) desenvolveu uma câmara de ozônio para desinfetar materiais hospitalares e tornar possível a reutilização de cerca de 3 mil máscaras por dia.
 - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) desenvolveram XRayCovid-19, uma ferramenta que utiliza um modelo de Inteligência Artificial para diagnosticar Covid-19 a partir dos padrões de imagens de radiografia.
 - Produção de álcool 70, promovida pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), a partir de bebidas contrabandeadas e apreendidas pela Receita Federal.
 - Outra iniciativa criativa é a do professor e pesquisador Clemilson Santos (UFC) que desenvolveu, em casa, uma técnica de baixo custo para produção de face shields a partir de canos de PVC, que dispensa o uso de impressoras 3D. A técnica desenvolvida pelo professor permite a produção de mais peças por dia e é mais econômica, quando comparada à impressão 3D.
 - O capacete de respiração assistida desenvolvido em ação multi-institucional envolvendo a UFC, a Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e a Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC);
 - O ventilador pulmonar com monitoramento via celular e tablet desenvolvido por pesquisadores da UFPB; e o ventilador pulmonar de baixo custo desenvolvido por pesquisadores da UFRGS.
- (DARIN, 2020, p.3)

Estas são apenas algumas das atividades desenvolvidas pela universidade pública, relacionadas à pandemia da covid-19. Além disso, há que se considerar as pesquisas e a produção de vacinas, os exames para diagnóstico, o monitoramento epidemiológico, além de inúmeros outros serviços. No que tange ao papel social da universidade pública, continua formando os futuros profissionais e capacitando aqueles que já atuam na sociedade, para que possam lidar com os desafios provocados pela covid-19.

O trabalho desenvolvido pelas universidades no contexto pandêmico, mostra-nos que o ensino superior público tem propiciado aos estudantes aprendizagens mais efetivas, que propiciam contribuições para a sociedade. Por isso, a nosso ver, o ensino, deve ocorrer não como uma mera transmissão de conteúdos curriculares, mas como uma perspectiva que

promova o desenvolvimento pela autonomia nas práticas educativas. Freire (1979) define a primeira abordagem de ensino como um pseudoensino, uma educação bancária, por meio da qual o professor apenas deposita o conhecimento sobre os seus estudantes, o que reforça a concepção de que é necessária uma abordagem de ensino mais ampla e efetiva, a fim de contribuímos para os avanços necessários à formação humana e ao desenvolvimento social.

O ensino superior deve cumprir sua função de promover a formação de profissionais aptos, capazes de usar o conhecimento científico adquirido em prol da sociedade, intervindo e transformando a realidade social na qual estão inseridos. Assim, Gusso (2020, p.8) ressalta que “a aprendizagem de nível superior desenvolve, a capacidade do estudante caracterizar a realidade social e derivar, do conhecimento, comportamentos profissionais que aumentem a qualidade e a eficácia de suas intervenções”. Em outras palavras, a concepção de ensino superior não pode ser caracterizada apenas como uma oportunidade para capacitar os estudantes a produzirem conhecimento, é necessário que estes sejam capazes de lidar com a realidade da sociedade, com base nos conhecimentos já existentes, ou seja, o conhecimento universitário precisa estar apto a oferecer respostas e/ou soluções para dados problemas/situações sociais.

Essa perspectiva de formação deve se manter também no ensino não presencial, portanto, é necessário que o trabalho pelo ensino remoto “envolva oportunidades para planejar condições de ensino que promovam o desenvolvimento de aprendizagens de Ensino Superior, mais do que de adesão e repetição de conteúdos” (GUSSO, 2020, p.9). Com isso, o ensino remoto em caráter emergencial não poderia ser uma alternativa apenas para o cumprimento do calendário acadêmico, as atividades de ensino deveriam estar coerentes com essa complexidade e as estratégias de ensino precisavam atender as necessidades do ensino superior.

Nesse contexto, no que concerne à formação docente em tempos de pandemia, os futuros professores puderam vivenciar suas dificuldades como estudantes pelo ensino remoto e, ao mesmo tempo, como professores em formação, pensando à docência por meio de novas perspectivas de ensino. Assim, estes estudantes tiveram a oportunidade de experienciar o elo entre a formação acadêmica e as possíveis implicações referentes à atuação em sala de aula, tendo a oportunidade de compreender as novas abordagens de ensino e avaliá-las, com base no trabalho de seus professores formadores.

Muitos docentes enfrentaram a proposta do ensino remoto, implementando-o sem tempo hábil para planejar-se a este novo contexto, porém, isso não é uma incapacidade dos professores diante do uso emergente das tecnologias. A formação dos professores não pode

ser oferecida apenas durante a graduação, a formação continuada dos docentes deve ser uma das políticas educacionais mais implementadas, pois os professores deveriam dominar as tecnologias em sala de aula, mesmo antes deste contexto. Muitos dos desafios enfrentados pelos docentes durante a pandemia, refletem a falta de aplicação das políticas públicas existentes, sendo que estas almejam oferecer uma capacitação continuada e atualizada as novas práticas docentes aos educadores. Pois, conforme a citação a seguir,

Flores (2003) questiona o significado de ser professor e argumenta que essa pergunta requer reflexão e demanda atenção especial na formação docente. Insiste que ela deveria figurar nas agendas governamentais dos formadores de professores e daqueles que ocupam o lugar como responsáveis na formação de professores. Sugere que a formação docente, nomeadamente inicial, dê atenção nos seus programas aos seguintes aspectos [...] iv. Reconheça que a formação inicial é incompleta e que se inscreve num processo formativo mais longo, integrado e holístico, compreendendo-a como um processo de aprendizagem ao longo da vida (PRYJMA, WINKELER, 2014, p. 26).

Em outras palavras, a formação de docentes deve acontecer durante toda a trajetória profissional, a sociedade está em constante mudança, assim tanto a formação docente inicial, como a formação docente continuada estão vinculadas aos fatores sociais, culturais, econômicos e políticos. Se a universidade pública tem a função de contribuir para o desenvolvimento da sociedade na qual está inserida, os futuros docentes, frutos desse espaço educacional, necessitam receber uma formação para sua emancipação como indivíduos. Por isso, corroboramos com Freire (2020, p.47), ao explicitar que na “formação de docentes o discurso sobre a Teoria deve ser um exemplo concreto, prático, da teoria”. A nosso ver, ensinar e aprender é um processo gradativo, contínuo e autoavaliativo. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (FREIRE, 2020, p.47), é um dos ensinamentos mais necessários à prática docente e discente, pois o docente precisa assumir o papel de sujeito-crítico na formação de professores. Nesse sentido, a avaliação e a autoavaliação têm um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Enfim, o ensino remoto em caráter emergencial evidenciou as desigualdades sociais e econômicas ao longo do contexto pandêmico em nosso país. Desigualdades estas que se agravaram ainda mais, conforme o tempo de fechamento das instituições de ensino público. Por essas razões, fortalecer e garantir o acesso ao ensino público, de modo integrador e de qualidade, tem sido cada vez mais necessário. Para isso, é fundamental que a população se una, a fim de que as políticas públicas sociais, assim como as políticas educacionais sejam

mantidas, promovidas e fortalecidas. Nessa perspectiva, ao conceder uma entrevista, com o propósito de debater a necessidade do fortalecimento da educação pública, a professora doutora Magali Aparecida Silvestre⁴⁵ (2020, p.13) destaca que:

Precisamos entender a inestimável contribuição que a universidade tem para dar à sociedade. Nós temos essa obrigação e podemos dar essa valiosa colaboração. Os problemas da educação não serão resolvidos com o ensino remoto, pois é necessário um olhar apurado sobre a realidade e a conjuntura. Mas não somos nós que vamos dar a solução. Nosso propósito, como profissionais e pesquisadores, é explicarmos e cobrarmos a quem é de direito. Digamos o quanto a educação pública é importante para a população brasileira, seja Educação Básica, seja Ensino Superior, e do que precisamos para ela funcionar efetivamente (CERICATO, 2020, p.13).

Pelas palavras de Silvestre, percebemos o quanto a educação é uma ação social, juntamente ao ato de transmitir conteúdo curricular. A conscientização da sociedade sobre a importância do ensino público, da prática docente, está associada à cultura humana no âmbito educacional, social, econômico e político. Logo, é necessário que a população compreenda a importância do ensino público, para que junto dos educadores possam buscar políticas públicas, que garantam a qualidade do ensino em nosso país. Além disso, o caminho a ser trilhado, após o fim da pandemia, na conjuntura educacional é incerto. Sabemos que, mesmo a universidade pública recebendo inúmeros ataques da sociedade como: a guerra ideológica contra a ciência por parte do governo com cortes orçamentários, propostas de reformas administrativas⁴⁶ com redução drástica do quadro e direitos de seus servidores públicos, cortes nos financiamentos de projetos e de bolsas de pesquisa⁴⁷, acentuando a crise política, econômica e sanitária do país, a universidade pública tem se mostrado essencial durante as incertezas instauradas pelo novo coronavírus.

Diante deste cenário, o papel do professor merece destaque, pois mesmo com a implementação do ensino remoto emergencial, os docentes garantiram que os estudantes fossem atendidos, apesar de todas as dificuldades enfrentadas. Com isso, a formação de docentes durante a pandemia veio evidenciar a necessidade de políticas públicas sociais e

⁴⁵ A Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre, é pedagoga, mestre e doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP e professora associada da Universidade Federal de São Paulo, diretora acadêmica da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, no *campus* Guarulhos, sendo também orientadora nos programas de pós-graduação em Educação e Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, e destacou estas questões em um ciclo de encontros, ocorrido entre 24 de abril e 22 de maio de 2020.

⁴⁶ Disponível em: <https://www.adufg.org.br/noticias/12-jornal-do-professor/9172-jp-online-ataques-as-universidades-marcam-o-ano-na-educacao-do-governo-bolsonaro>

⁴⁷ Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/portaria-da-capes-corta-bolsas-de-diversos-programas-de-pos-graduacao1>

educacionais, que possam contribuir para um processo de aprendizagem e de formação docente mais efetivo e que seja realizado de maneira emancipatória de modo a atender a realidade social dos estudantes e dos professores.

Na próxima subseção, propomos uma análise das leis, regulamentações e normativas, que caracterizaram o ensino remoto em caráter emergencial. A construção do texto propõe uma análise, por meio da complexidade educacional brasileira.

2.5 O ensino remoto emergencial: regulamentações, leis e normativas

O novo modelo de ensino, instituído no Brasil e em várias partes do mundo, no início do ano letivo de 2020, foi o ensino remoto. Este modelo educacional surgiu em função do novo coronavírus, que atingiu a população mundial. Por ter ocorrido uma rápida contaminação entre os seres humanos, uma das medidas consideradas mais efetivas para o controle da pandemia foi o distanciamento social. Com isso, instituições de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, tiveram o ensino presencial suspenso durante o tempo da pandemia, sendo necessário o ensino remoto em caráter emergencial.

Antes da pandemia, a “ordem” estava instaurada, uma vez que os modelos de ensino existentes estavam todos regulamentados e os docentes trabalhavam com base em prescrições e diretrizes norteadoras de um ensino que, em muitos contextos, ocorria de modo presencial. Além disso, muitos docentes haviam adquirido conhecimento, ao longo de sua formação, apenas para uma atuação em contexto de ensino presencial. Todavia, a perspectiva do ensino remoto surgiu, ocasionando uma “desordem” imediata, o que gerou dúvidas, incertezas, medo e angústias, dentre outros aspectos, ao processo de ensino e aprendizagem e ao trabalho docente em um sentido mais amplo.

Desse modo, o trabalho docente pelo ensino remoto instituiu um novo paradigma na educação brasileira, pois tudo estava em ordem, como Morin (2015) salienta, o ensino presencial mantinha a ordem nos sistemas de ensino. Dentro das salas de aula, todos os estudantes recebiam o conhecimento de forma igualitária, as desigualdades socioeconômicas ficavam ocultadas, embora saibamos que a escola é um ambiente heterogêneo. No entanto, o paradigma da complexidade (MORIN, 2020) implica em se deslocar desta “ordem”, como, por exemplo, quando tivemos a necessidade de desenvolvermos o trabalho docente por meio do ensino remoto em caráter emergencial. O trabalho dos docentes no período foi dificultado, devido as impossibilidades econômicas, sociais, familiares e geográficas dos indivíduos. O fechamento dos sistemas de ensino instalou a desordem.

Apesar dos vários desafios que a realidade educacional brasileira enfrentava, havia uma ordem sistêmica regulamentadora dos modelos de ensino no Brasil. E ainda, há que se considerar que o ensino presencial é um direito garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394-96 que regulamenta o ensino presencial e o ensino a distância. Diante deste contexto, novos documentos com orientações e regulamentações foram elaborados, a fim de reestabelecer a ordem nos sistemas educacionais. Tais documentos serão mencionados e explicitados na sequência.

O primeiro documento de orientação à implementação pelo ensino remoto para o contexto do Ensino Superior, em caráter emergencial, foi a Portaria nº 343/2020⁴⁸, de 17 de março de 2020, publicada no Diário Oficial da União, em 18 de março de 2020. O documento abordou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas em meios digitais, durante o tempo de pandemia. Destacamos os seguintes pontos no documento:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve: Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

[...]Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo.

§ 1º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidos na legislação em vigor.

§ 2º As instituições poderão, ainda, alterar o calendário de férias, desde que cumpram os dias letivos e horas-aula estabelecidos na legislação em vigor.

(BRASIL, 2020, p.39)

⁴⁸ Portaria nº 343/2020 disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>

Em 19 de março de 2020, a portaria nº 343 de 17 de março de 2020 sofreu alterações. A portaria nº 345⁴⁹ alterou alguns pontos que orientavam o ensino remoto nos cursos de medicina e as orientações para as práticas profissionais de estágios e de laboratório nas áreas da saúde.

Na sequência, em 01 de abril de 2020, a medida provisória nº 934⁵⁰ estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo para o contexto da Educação Básica e do ensino superior. Normas com medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública, a partir da lei nº 13.979⁵¹, de 6 de fevereiro de 2020. Esta lei tratou sobre a situação de calamidade em saúde pública, apresentando as medidas que poderiam ser adotadas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. A medida provisória nº 934 autorizou o não cumprimento do calendário letivo de forma integral, tanto na educação básica, quanto no Ensino Superior, ao apontar que,

Art. 2º As instituições de educação superior ficam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, nos termos do disposto no caput e no § 3º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 2020, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL,2020).

Com isso, a referida medida provisória autorizou as instituições de Ensino Superior a abreviarem a duração dos cursos de Medicina, Farmácia, Enfermagem e Fisioterapia, desde que o aluno tivesse, setenta e cinco por cento da carga horária do internato do curso de medicina ou setenta e cinco por cento da carga horária do estágio curricular obrigatório nos cursos de enfermagem, farmácia e fisioterapia, a fim de garantir que não faltassem profissionais para o enfrentamento da pandemia.

Posteriormente, durante o mês de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) destacou as ações que estavam sendo desenvolvidas pelo Ministério da Educação para mitigação dos impactos da pandemia na educação, sendo estes:

⁴⁹ Portaria 345 de 19 de março de 2020, disponível: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=88631>

⁵⁰ Medida Provisória nº 934 de 01 de abril de 2020, disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>

⁵¹ Lei nº 13.979 de 6 de fevereiro de 2020, disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>

- Criação do Comitê Operativo de Emergência (COE);
- Implantação de sistema de monitoramento de casos de coronavírus nas instituições de ensino;
- Destinação dos alimentos da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes;
- Disponibilização de cursos formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação;
- Disponibilização de curso on-line para alfabetizadores dentro do programa Tempo de Aprender;
- Reforço em materiais de higiene nas escolas por meio de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para as escolas públicas a serem utilizados na volta às aulas;
- Concessão de bolsas da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para estudos de prevenção e combate a pandemias, como o coronavírus;
- Ampliação de recursos tecnológicos para EaD em universidades e institutos federais;
- Ampliação das vagas em cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade EaD pelo programa Novos Caminhos; e
- Autorização para que defesas de teses e dissertações de Mestrado e Doutorado sejam realizadas por meio virtual (CNE nº 5, 2020, p.87).

A Lei que ofereceu orientações as instituições de ensino, foi a Lei nº 14.040⁵², de 18 de agosto de 2020, que oficializou a medida provisória nº 934, de 1 de abril de 2020, estabelecendo normas educacionais excepcionais, a partir do Decreto Legislativo nº 6⁵³, de 20 de março de 2020 que reconheceu o estado de calamidade pública devido a pandemia, e alterou a Lei nº 11.947⁵⁴, de 16 de junho de 2009 que trata da obrigatoriedade dos duzentos dias letivos. Antes da oficialização da Lei nº 14.040, algumas portarias foram publicadas, a fim de prorrogar inicialmente por mais trinta dias o ensino remoto em caráter emergencial, sendo: a Portaria nº 473⁵⁵, de 12 de maio de 2020 e a Portaria nº 544⁵⁶, de 16 de junho de 2020, vindo esta última, a instituir o ensino remoto por tempo indeterminado, conforme informações a seguir.

⁵² Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020, disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>

⁵³ Decreto Legislativo nº6 de 20 de março de 2020, disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htmhttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm

⁵⁴ Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm

⁵⁵ Portaria nº 473 de 12 de maio de 2020, disponível, <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020>

⁵⁶ Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>

PORTARIA Nº 473, DE 12 DE MAIO DE 2020 Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.

PORTARIA Nº 544, 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, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020 (ABMES, 2020, p.62.)

Assim, a Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020 prorrogou, por mais trinta dias, as aulas presenciais pela modalidade de ensino remoto, enquanto a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, prorrogou o modelo de ensino pelos meios digitais até o final do ano letivo de 2020 nas instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino. Com a PORTARIA Nº 544, foram revogadas as seguintes portarias: I - Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020; II - Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020; III - Portaria MEC nº 473, de 12 de maio de 2020.

No final do ano de 2020, visando o planejamento de reabertura das instituições de ensino em 2021, a Portaria nº 1.030⁵⁷, de 1º de dezembro de 2020, dispôs sobre a possibilidade de retorno às aulas presenciais para o ensino superior e o caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para a realização das atividades pedagógicas, enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus, conforme os dados do documento a seguir:

Art. 1º As atividades letivas realizadas por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, deverão ocorrer de forma presencial, observado o Protocolo de Biossegurança instituído na Portaria MEC nº 572, de 1º de julho de 2020, a partir da data de entrada em vigor desta Portaria.

Art. 2º Os recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais deverão ser utilizados de forma complementar, em caráter excepcional, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, no cumprimento das medidas para enfrentamento da pandemia de Covid-19 estabelecidas no Protocolo de Biossegurança instituído na Portaria MEC nº 572, de 2020.

Art. 5º Fica revogada a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor em 4 de janeiro de 2021.
(ABMES, 2020, p. 55).

Após a decisão, de que as instituições públicas federais de nível superior deveriam retomar as atividades presenciais (Portaria nº 1.030, de 1 de dezembro de 2020), foi divulgado

⁵⁷ Portaria nº 1.030, de 1 de dezembro de 2020, disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.030-de-1-de-dezembro-de-2020-291532789>

a Portaria nº 1.096⁵⁸, de 30 de dezembro de 2020, a qual permitia que demais níveis de ensino pudessem retomar as atividades presenciais. Conforme o “Art. 1º As atividades letivas realizadas por Instituições do Sistema Federal de Ensino, no âmbito da educação profissional técnica de nível médio, deverão ocorrer de forma presencial a partir de 1º de março de 2021” (BRASIL, 2020, p. 728). Sendo assim, a suspensão das aulas, ocorrida a partir de março de 2020, terminaria em março de 2021. O ano letivo de 2021 iniciaria de maneira presencial, seguindo os protocolos de segurança para o enfrentamento da covid-19.

Entretanto, embora o ano de 2021 tenha se iniciado com a expectativa de que todos os sistemas de ensino públicos e privados do país seriam capazes de oferecer o ensino presencial, a realidade foi outra, e novamente aponta para as desigualdades. Pois, a maioria dos estados brasileiros só reabriram as escolas pela primeira vez, desde o início da pandemia, em agosto de 2021⁵⁹, mediante todas as medidas de segurança pública.

A reabertura dos sistemas de ensino ocorreu no segundo semestre de 2021, porque em 06 de outubro de 2020, uma resolução do CNE (Conselho Nacional de Educação) permitia a extensão das atividades remotas para o ensino básico e superior, público e particular, até o fim de 2021. Esta resolução aguardou o parecer do Ministério da Educação por cerca de sessenta dias, até ser amplamente divulgada.

Em 10 de dezembro de 2020, foi regulamentada por meio da Resolução CNE/CP Nº 2⁶⁰, as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. A resolução estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino nas instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade em razão da pandemia da covid-19. O documento orientou os profissionais da educação sobre a volta da modalidade presencial nas instituições de ensino, porém, conferiu legitimidade para que as atividades fossem realizadas de maneira remota, caso necessário. Em relação a essa questão, destacamos o artigo 31 do documento:

Art. 31. No âmbito dos sistemas de ensino federal, estadual, distrital e municipal, bem como nas secretarias de educação e nas instituições escolares públicas, privadas, comunitárias e confessionais, as atividades pedagógicas não presenciais de que trata esta Resolução poderão ser utilizadas em caráter

⁵⁸ Portaria nº 1.096, de 30 de dezembro de 2020, disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.096-de-30-de-dezembro-de-2020-297416148>

⁵⁹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/07/maioria-dos-estados-brasileiros-decide-reabrir-escolas-pela-1a-vez-desde-inicio-da-pandemia.shtml>

⁶⁰ Resolução CNE/CP Nº 2, disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>

excepcional, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, no cumprimento das medidas para enfrentamento da pandemia da COVID-19 estabelecidas em protocolos de biossegurança. Parágrafo único. As atividades pedagógicas não presenciais poderão ser utilizadas de forma integral nos casos de:

I - Suspensão das atividades letivas presenciais por determinação das autoridades locais; e

II - Condições sanitárias locais que tragam riscos à segurança das atividades letivas presenciais (BRASIL, 2020, p.13).

Devido à resolução CNE/CP N° 2, de 10 de dezembro de 2020, as escolas e universidades puderam, juntamente com o poder público local, decidir pela volta das atividades presenciais ou pela manutenção das atividades na modalidade remota. Assim, mesmo com a Portaria n° 1.030, de 1° de dezembro de 2020, que orientou a retomada das atividades de maneira presencial nas instituições públicas federais, os sistemas de ensino conseguiram, por meio de uma gestão democrática, decidir qual medida seria a mais eficaz para promover a aprendizagem, garantindo a segurança de todos os envolvidos no processo educativo.

No estado do Paraná, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) emitiu a INSTRUÇÃO NORMATIVA GABIR/UTFPR⁶¹ N° 19, de 02 de fevereiro de 2021. A referida instrução normativa assegurou a continuidade das ações de prevenção ao contágio pelo coronavírus, optando por manter a suspensão das atividades presenciais de ensino. Em 13 de agosto de 2021, o Conselho de Graduação e Educação Profissional da UTFPR (Cogep)⁶² aprovou a mudança no regulamento das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) que autorizou a flexibilização do ensino remoto para o segundo semestre letivo. Os cursos de graduação estavam autorizados a adotar até 20% das disciplinas na modalidade de ensino híbrido.

A Universidade Estadual de Maringá (UEM) também autorizou, que algumas atividades pudessem ser realizadas de maneira presencial, no segundo semestre de 2021. A RESOLUÇÃO N.º 023/2021-CEP⁶³ dispôs sobre a manutenção do Ensino Remoto Emergencial e a retomada gradual das disciplinas práticas do eixo profissionalizante na UEM. Vejamos, que;

⁶¹ Instrução Normativa GABIR/UTFPR N° 19, de 02 de fevereiro de 2021, disponível: <http://www.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/santa-helena/sh-licenciatura-em-ciencias-biologicas/documentos/documentos-periodo-da-pandemia/instrucao-normativa-19.pdf>

⁶² Disponível em: <https://portal.utfpr.edu.br/noticias/geral/covid-19/utfpr-autoriza-flexibilizacao-do-ensino-remoto>

⁶³ Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2021/cep/023cep2021.htm>

Art. 1º Manter, em caráter excepcional, SEM a necessidade de alteração dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) para o ano letivo 2021, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) com a utilização de recursos digitais para a operacionalização das disciplinas presenciais. Art. 2º No primeiro semestre letivo do ano acadêmico de 2021 (até 31 de dezembro de 2021) será mantida a oferta das disciplinas dos cursos de graduação no ERE.

§ 1º As disciplinas práticas do eixo profissionalizante não adaptáveis ao formato remoto poderão ser retomadas de forma gradual, mediante parecer da Comissão de Acompanhamento do Retorno das Atividades Presenciais, respeitando o distanciamento social e garantindo o atendimento dos protocolos de biossegurança aos envolvidos (docentes, técnicos e discentes). (CEP- UEM, 2021, p.1)

Na Universidade Estadual do Paraná (UEM), o ensino remoto emergencial ocorreu durante todo o ano letivo de 2020 e 2021. Sendo que, no segundo semestre de 2021, foi disponibilizado, a oferta de atividades presenciais, para alguns cursos da instituição. Porém, a UEM por meio da RESOLUÇÃO N.º 023/2021-CEP orientou os departamentos de ensino, que seguissem as medidas de prevenção ao coronavírus com as seguintes instruções:

Art. 2º § 2º Caberá ao departamento interessado encaminhar a solicitação à referida comissão com informações sobre: local das aulas, status vacinal dos docentes e técnicos envolvidos, disciplina e carga horária, disponibilidade de Equipamentos de Proteção Individual (EPI's), número de alunos por turma, logística (fluxo de movimentação de pessoas) e procedimentos de manutenção da higienização e limpeza (CEP- UEM, 2021, p.1).

Na Instituição de ensino supracitada, foi oferecido a oportunidade de estudo em algumas disciplinas de maneira presencial, porém apenas as que foram consideradas, como impossibilitadas de serem ministradas presencialmente. A resolução ressalta, que a qualquer momento as atividades presenciais poderiam ser suspensas, tudo dependeria do cenário epidemiológico na região da instituição de ensino, tanto na sede Maringá, quanto nos polos.

No estado do Paraná, os sistemas de ensino estavam autorizados, a retornarem presencialmente desde o Decreto nº 6.637, de 20/01/2021. No caso da UNESPAR, a instituição seguiu o calendário acadêmico de 2020 na modalidade de ensino remoto e o ano de 2021 também ocorreu remotamente. Em 18 de março 2021, o Memorando nº. 008/2021-PROGRAD⁶⁴ apresentou orientações gerais para o ensino remoto emergencial 2021. Dentre os doze itens estudados no documento, destacamos o tópico 2:

⁶⁴ Memorando nº. 008/2021- PROGRAD de 18 de março de 2021, disponível: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/ensino-remoto-emergencial/atividades-remotas/008-memo-prograd-orientacoes-gerais-2021-ere.pdf/view>

Conforme comunicado da Reitoria, em janeiro de 2021, relativo ao Decreto Estadual que autoriza o retorno presencial das aulas e que reconhece a autonomia das universidades, a Unespar continua com as atividades presenciais suspensas, até que os Conselhos Superiores decidam sobre essa matéria (PROGRAD, 2021).

Desde o Decreto nº 6.637, de 20/01/2021⁶⁵, o Estado do Paraná autorizou o retorno às aulas presenciais em escolas públicas e privadas, bem como nas universidades públicas. Por este motivo, o Conselho Estadual de Educação do Paraná⁶⁶ emitiu normas para a organização do ensino híbrido, pois os estudantes não estariam todos os dias nas escolas, haveria um revezamento, por tanto as aulas ocorreriam na modalidade presencial para alguns estudantes, enquanto outros assistiriam as aulas de maneira remota.

A DELIBERAÇÃO N.º 01/2021 do CEE – PR conta com nove artigos, e orientou as instituições de ensino a se organizarem para a retomada das aulas presenciais, destacamos três artigos que compõem o texto, sendo estes, os mais relevantes para a nossa pesquisa, a saber:

Art. 3.º A retomada das aulas presenciais deverá ocorrer de forma gradual para preservar a saúde dos estudantes, dos profissionais do magistério e demais trabalhadores da Educação, recomendada às instituições de ensino a observação das orientações da sua mantenedora e do Poder Executivo Estadual.

Art. 4.º Para atender ao direito do estudante e ao cumprimento do período letivo de 2021, fica autorizada, a partir do retorno das aulas presenciais, excepcionalmente, a oferta por meio de sistema híbrido, composto por atividades realizadas nas instituições de ensino e nas residências dos estudantes, de maneira simultânea e/ou complementar.

Art. 5.º A organização do sistema híbrido ficará a critério da mantenedora e da instituição de ensino, respeitado o Projeto Político Pedagógico – PPP e o Plano de Curso da Instituição – PCI, as condições existentes de infraestrutura, assim como as normas vigentes no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. (CEE-PR, 2021, p.8)

Com base na citação supracitada, acreditava-se que as aulas na rede de ensino estadual do Paraná retornariam presencialmente no primeiro semestre de 2021, porém isso não aconteceu. O ano letivo iniciou de maneira remota até que as escolas estaduais e universidades organizassem o ambiente de ensino. Porém, a situação da pandemia estava crítica neste período no estado do Paraná. Em 26 de fevereiro de 2021, o governador

⁶⁵ Disponível em:

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=408347#:~:text=8%C2%BA%20Fica%20autorizada%20a%20retomada,na%20data%20de%20sua%20publica%C3%A7%C3%A3o.>

⁶⁶ Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/pr/arquivos_restritos/files/documento/2021-02/deliberacao_01_21.pdf

determina medidas restritivas de caráter obrigatório, por meio de decreto visando o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da pandemia da covid-19⁶⁷.

O decreto estadual nº 6983/2021 supracitado impôs medidas de restrição a vários setores da sociedade, tanto restrições de trabalho, quanto restrições de circulação. Dentre os vários tópicos do documento, destacamos, o art. 8º, “As aulas presenciais em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, cursos técnicos e em universidades públicas e privadas ficam suspensas a partir da publicação deste Decreto” (PARANÁ, 2021, p.5). E a situação de suspensão das aulas presenciais foi sendo prorrogada, decreto após decreto, até chegarmos ao segundo semestre de 2021.

Diante de todo o exposto, sabemos que as aulas nas instituições públicas do Estado do Paraná não voltaram presencialmente, no primeiro semestre de 2021, devido aos decretos emitidos pelo governo estadual. Porém, um fato fundamental é tratarmos da autonomia da universidade, pois mesmo diante da retomada das aulas presenciais, nas escolas estaduais, no estado do Paraná no segundo semestre de 2021 com todos os estudantes em sala, as universidades públicas citadas neste texto, a saber: UEM; UNESPAR e UTFPR não voltaram presencialmente com todos os estudantes e em todos os cursos e polos.

A autonomia universitária é garantida no texto de nossa Lei Maior, a Constituição Federal de 1988. O documento dispõe no Art. 207 que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p.123). Assim, foi devido à autonomia da universidade, garantida em forma de lei, que as aulas puderam continuar de maneira remota, até que houvesse um efetivo controle da contaminação pelo novo coronavírus.

Nos Estados Unidos da América, as universidades nunca permaneceram totalmente fechadas devido a covid-19. Em março de 2020, com o início da pandemia, algumas faculdades e universidades suspenderam as aulas presenciais nos EUA por alguns dias e/ou semanas, mas a suspensão ocorria de forma isolada, muitas vezes, em apenas alguns cursos da instituição. Outras faculdades optaram por manter aulas e demais serviços, apesar das reclamações de alguns estudantes. Em muitos casos, essas decisões são baseadas na localização individual ou na ausência de casos confirmados de covid-19 dentro de uma

⁶⁷ Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-6983-2021-parana-prorroga-ate-as-5-horas-do-dia-10-de-marco-de-2021-a-vigencia-do-decreto-n-6983-de-26-de-fevereiro-de-2021-e-adota-outras-providencias>

comunidade universitária, como podemos verificar, segundo John Lombardi, ex-presidente da Universidade da Flórida e do sistema da Universidade Estadual da Louisiana⁶⁸,

Cada instituição responderá de maneiras que dependem de seu tamanho, riqueza, características de seus constituintes e do risco provável associado a este vírus. Pequenas faculdades privadas também têm empresas menos complicadas do que suas colegas grandes e públicas, disse ele, o que torna mais fácil para elas fecharem temporariamente. Grandes instituições são mais complexas e atendem a uma ampla gama de constituintes, disse ele. Quando optarem pelo fechamento, essas instituições provavelmente sofrerão um forte impacto nas receitas (BURKE, 2020, p.2, tradução nossa)

As aulas nas universidades e faculdades, nos Estados Unidos da América continuaram presencialmente durante a pandemia, porém, houve alguns momentos, que o ensino foi totalmente *online*, um exemplo, a Northern Illinois University e seu sindicato de professores concordaram em suspender as aulas presenciais, quando e se a taxa de positividade do teste para covid-19 do campus atingisse 8%. A decisão foi tomada em 20 de agosto de 2021. Kerry Ferris, professor de sociologia da Northern Illinois e presidente do sindicato dos professores⁶⁹, disse que

A universidade nunca atingiu esse nível de transmissão durante o ano acadêmico de 2020-2021, que terminou com cerca de 70% dos cursos online e 30% presenciais. (De acordo com a universidade, a positividade do teste de vigilância semanal foi em média de 1-2 por cento no ano passado e cerca de 75 por cento das aulas foram ministradas online). Neste semestre, disse Ferris, cerca de 70% das aulas serão presenciais e 30% online. Portanto, atento ao número de casos aumentando rapidamente em outros lugares, o sindicato do corpo docente queria começar o ano com uma compreensão clara de quando as aulas seriam transferidas para a Internet, se necessário. (FLAHERTY, 2021, p.2, tradução nossa)

No Brasil, diferentemente dos EUA, as aulas na modalidade presencial nas universidades públicas, não foram mantidas durante o ano letivo de 2020 e primeiro semestre de 2021. Como já apresentado nesta pesquisa, algumas instituições ofertaram uma retomada gradativa de aulas presenciais, a partir do segundo semestre de 2021. O mesmo, aconteceu na

⁶⁸ Disponível em: <https://www.insidehighered.com/news/2020/03/12/why-are-some-colleges-closing-over-virus-concerns-while-others-stay-open>

⁶⁹ Disponível em: <https://www.insidehighered.com/news/2021/08/20/faculty-and-administration-decide-when-go-remote>

Índia, o país esperava reabrir as universidades no início de 2021⁷⁰, porém as universidades não puderam permanecer abertas, devido à covid-19,

Em meio ao recente aumento nos casos COVID-19, vários estados também anunciaram a promoção de alunos sem exames. As aulas físicas para todos os alunos foram canceladas no ano passado devido ao ataque do coronavírus e o aprendizado continuou online. No final de 2020 e no início de 2021, a maioria dos estados havia reaberto escolas e universidades, especialmente para alunos de exames do conselho. As instituições foram fechadas novamente, à medida que o número de casos de coronavírus aumentava em todo o país (DEKA, 2021, p.1, tradução nossa).

As aulas presenciais na Índia foram retomadas, a partir de setembro de 2021⁷¹, porém, foi em novembro de 2021, com a vacinação de ao menos, a primeira dose para os professores e funcionários das redes de ensino, que tanto nas escolas como nas universidades, a retomada efetiva nos ambientes de ensino ocorreu, sendo que os pais ou os estudantes universitários não foram forçados a frequentar as aulas presenciais; todos os sistemas de ensino promoveram aulas presenciais e remotas, o intitulado, ensino híbrido.

Ao analisarmos, os caminhos percorridos no ensino superior, no Brasil, Estados Unidos da América e Índia⁷² percebemos, que as tomadas de decisões, quanto a manutenção do ensino presencial ou a escolha pelo ensino remoto foram distintas. Vejamos alguns dados na tabela 02 sobre PIB, IDH e coeficiente de Gini.

Tabela 02 - PIB, IDH e GINI

País	PIB per capita - 2019	Índice de Desenvolvimento Humano – IDH - 2019	Coefficiente de Gini - 2021
Estados Unidos da América	65,134 \$	0,926	41,4
Brasil	8,755 \$	0,765	53,4
Índia	2,116 \$	0,645	35,7

Fonte: IBGE – Países⁷³ (2019) e Coeficiente de *Gini*⁷⁴ (2021)

⁷⁰ Disponível em: <https://www.ndtv.com/education/covid-19-list-of-universities-colleges-closed-in-different-states>

⁷¹ Disponível em: <https://www.ndtv.com/education/delhi-schools-colleges-reopening-today-covid-vaccine-must-for-teachers>

⁷² A escolha dos três países, deu-se com o intuito de escolher países que representam realidades distintas do Brasil. EUA por ser um país rico no ocidente e Índia por ser um país populoso e pobre no oriente.

⁷³ Disponível em: <https://paises.ibge.gov.br/>

⁷⁴ Disponível em: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/gini-coefficient-by-country>

Será que as condições socioeconômicas da população, nesses países, interferiram nas tomadas de decisões?

Devido à complexidade do tema, seria difícil fazer a correlação e afirmar, por exemplo, que somente a renda, o desenvolvimento humano e uma significativa descentralização da renda (coeficiente de *gini*) nos Estados Unidos favoreceram para a manutenção das aulas presenciais naquele país. No entanto, e retomando a fala de John Lombardi se referindo às grandes instituições de ensino superior americanas, o ex-presidente da Universidade da Flórida e do sistema da Universidade Estadual da Louisiana diz, “Quando optarem pelo fechamento, essas instituições provavelmente sofrerão um forte impacto nas receitas”. Importante ressaltar que as universidades americanas dependem em grande parte de recursos privados de grandes corporações as quais tem parcerias em pesquisa e desenvolvimento de produtos. Já no caso do Brasil, o financiamento das universidades públicas, que são as que mais desenvolvem pesquisa e extensão, vem em grande parte de recursos públicos.⁷⁵ Nesse sentido, a história da educação brasileira é marcada por disputas de projetos com concepções distintas acerca do papel do Estado e do planejamento, da relação entre os entes federados e, como substrato desta, da lógica de organização, gestão e financiamento dos sistemas, de suas redes e instituições. (DOURADO, 2016 *apud* MELLO, 2020, pag. 137).

Não é nossa intenção neste estudo, aprofundar questões relacionadas ao financiamento do ensino. No entanto, é importante pontuar que a origem do financiamento das instituições, dependendo de sua localização geográfica e políticas de governo, podem interferir nas tomadas de decisões. E, no caso das decisões de manutenção de aulas presenciais e/ou remotas no período pandêmico, fizeram do financiamento um aspecto importante.

Vale observar também com relação à tabela 02 que, apesar do PIB per capita de os indianos estar abaixo dos brasileiros, e o índice de desenvolvimento humano dos brasileiros também estar melhor do que da Índia, um dado que merece destaque, é o coeficiente de *gini* da Índia. Dos três países citados, a Índia possui o melhor índice, isso indica que no país, a maior concentração de riquezas está entre a maioria da população, diferente do Brasil em que

⁷⁵ Já existem no Brasil parcerias público-privadas, no entanto muito menores se comparadas com as universidades americanas.

10% da população mais rica, concentram 41,6% de toda a renda nacional, e 1% da população mais rica ganha 35 vezes mais, do que 50% dos mais pobres⁷⁶.

O coeficiente de *gini*, mede a concentração de renda, e quanto mais próximo de zero, melhor. Quanto mais próximo de zero, menor tende a ser a desigualdade, pois a riqueza do país estará mais dividida entre a população. Dos três países, o Brasil possui o maior índice de concentração de renda com base nos dados de 2021. Os dados da tabela 02 nos faz refletir, e nos ajudam a entender, a situação econômica e a qualidade de vida dos brasileiros, e sugere, entre outros, a dificuldade dos sistemas de ensino em implantarem aulas remotas, que atendessem a todos, ou até mesmo a retomada segura do ensino presencial durante a pandemia da covid-19, pois a realidade americana é diferente da brasileira, que é diferente da indiana. No caso brasileiro, se a exclusão digital, fruto da exclusão social, não fosse um entrave, pois a preocupação na maioria das famílias de trabalhadores ainda continua sendo por recursos básicos, como alimentação e moradia. Se a desigualdade social no Brasil não fosse tão gritante. Talvez essas conjecturas de tecnologias de informação e comunicação, possibilidades e limitações na escola pública seriam mais triviais. (MELLO, 2020, pag. 131).

O ensino remoto em caráter emergencial no Brasil, não foi tão breve como havia se imaginado no início da pandemia, pois ao se estender para o ano letivo de 2021, ficou evidente que, apesar dos desafios, esta era a medida mais segura para o momento. Os documentos que regulamentam o ensino, durante a situação de pandemia nas universidades públicas são vários, todos instituídos diante de um contexto novo, em que ensino e segurança precisavam caminhar juntos.

Além dos desafios impostos pelo ensino remoto, como a falta de acesso à internet e os dispositivos eletrônicos para acesso as aulas, há de se destacar a rejeição dos estudantes, que muitas vezes, diziam, “não gostar das aulas via plataformas digitais” e/ou reclamavam que não conseguiam aprender a distância. Essas falas vindas de crianças, adolescentes e adultos, tem gerado um equívoco, pois muitos estudantes e a sociedade em geral tem compreendido a educação a distância como sinônimo de ensino remoto. Cada umas das modalidades de ensino possuem uma estrutura própria. Analisaremos na próxima subseção as características que compõem o ensino remoto emergencial e suas similaridades e/ou diferenças com o ensino a distância.

⁷⁶ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/11/4964566-renda-do-brasileiro-e-a-menor-em-8-anos-aponta-ibge.html>

2.6 Ensino Remoto⁷⁷ e Educação a Distância⁷⁸: Semelhanças e Diferenças

Ao longo de nossa experiência, tanto como estudante, quanto como professores, temos notado que o ensino presencial se caracteriza por uma complexidade envolvendo questões referentes à planificação ou planejamento, implementação e avaliação de diferentes processos educativos e formativos no Ensino Superior. No entanto, quando se trata de transformações na realidade educacional, em caráter emergencial, como foi o caso da implantação do ensino remoto em cursos presenciais, desde 2020, a situação dos contextos de formação se tornam ainda mais complexos, uma vez que demanda mudanças quanto ao uso de diferentes tecnologias, bem como sua preparação ou planejamento e produção de atividades por meio de práticas formativas de modo a corresponder e atender às necessidades de aprendizagem e de formação dos estudantes.

No caso de futuros professores, ou seja, no que se refere aos cursos de licenciatura, esta realidade educacional tem evidenciado uma complexidade ainda mais peculiar, visto que além de atender as suas necessidades de aprendizagem, os professores formadores devem atender às necessidades do seu processo de formação, pois, ao final do curso, os novos professores encontrarão uma nova realidade educacional, ocasionada pelos impactos da pandemia nos sistemas de ensino brasileiro.

No entanto, antes de iniciarmos nossas discussões sobre a formação de docentes durante a pandemia da covid-19, há que se considerar as possíveis semelhanças e diferenças entre as perspectivas de Educação a Distância (EaD) e o Ensino Remoto no contexto do Ensino Superior, pois a oferta de EaD, nas Instituições de Ensino Superior (IES), tem sido recorrente e, uma vez que tivemos que nos adaptar aos processos educativos e formativos pelo ensino remoto, é fundamental entendermos tais concepções de formação.

Assim, na modalidade à distância, o ensino é mediado por meio de recursos tecnológicos pelos quais professores e estudantes são separados fisicamente, mas conseguem manter um contato, por meio de atividades síncronas, por meio das quais a interação acontece em tempo real, ou pelas atividades assíncronas, a partir das quais a interação acontece em tempos diferentes (GUSSO *et. al.*, 2020; FRANCISCO; OLIVEIRA, 2006). No que se refere às atividades síncronas e assíncronas, Francisco e Oliveira (2006, p.01-02) definem essas atividades, como sendo:

⁷⁷ Optamos por usar os termos “Ensino remoto” e não “Educação remota”

⁷⁸ Optamos pelo uso do termo “Educação a Distância” em função do documento da LDB, por apresentar um perfil e regulamentação própria para esta perspectiva educacional.

Serviços síncronos são aqueles que exigem que alunos e professores envolvidos com a comunicação estejam conectados no serviço ao mesmo tempo. A comunicação é interativa. Os principais serviços síncronos são: videoconferência e ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Os serviços assíncronos não necessitam que professor e aluno estejam conectados no mesmo espaço de tempo para que haja comunicação. Os principais serviços assíncronos são: correio eletrônico (*e-mail*), listas de discussão, *newsgroups*, mídias educativas e *downloading*. (FRANCISCO; OLIVEIRA, 2006, p.01-02)

E ainda, no que concerne às atividades assíncronas, além dos recursos apontados pelos autores, temos notado, ao longo da nossa experiência com o ensino remoto, o uso de ferramentas, tais como: *Google Classroom*, *Whatsapp*, *Moodle*, *Youtube*, *Streamyead*, *Canva*, *Facebook*, dentre outros. Enfim, a EaD e o ensino remoto podem ocorrer pelo uso de diferentes recursos tecnológicos.

Para a EAD, desde 1980 adotou-se como padrão o sistema *online*. Além disso, há duas modalidades de EaD, a saber: totalmente à distância em que o aluno estuda em casa com suporte por meio do ambiente virtual; e, o ensino híbrido, pelo qual o estudante tem aulas virtuais e também presenciais para realizar atividades com um tutor ou professor.

Entretanto, para que a IES possa ofertar a Educação a Distância, é necessário que considere o planejamento e as estratégias de gerenciamento específicas, de modo a possuir uma estrutura adequada, suporte técnico à equipe docente e universitária, bons materiais didáticos, ambiente virtual adequado, além de apoio pedagógico aos estudantes e à formação continuada de sua equipe.

Paralelo a esta possibilidade de perspectiva de EaD, com a pandemia da covid-19, muitas IES tiveram que desenvolver um trabalho docente pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), pelo qual as disciplinas curriculares pudessem ser ofertadas de maneira improvisada, a partir do uso de tecnologias digitais. Por essas razões, passamos a discorrer sobre o ensino remoto no sentido de caracterizá-lo. Moreira e Schlemmer (2020, p.9) sobre o ensino remoto afirmam que,

[...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do

professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Pela citação supracitada, compreendemos que o ensino remoto envolve diferentes ferramentas digitais para a transmissão do conhecimento. O ensino remoto permitiu-nos fazer o que já se fazia em sala de aula presencialmente por parte dos docentes, agora por meio dos recursos *online* ou ferramentas tecnológicas, tais como: *Google Classroom*, *Moodle*, *Facebook*, *Youtube*, *StreamYard*, *Canva*, *GSuite*, *e-mail*, *Whatsapp*, dentre outros recursos possíveis. No entanto, esta abordagem não foi utilizada de maneira previamente planejada, pois o ensino remoto foi instituído às pressas, devido à suspensão das aulas presenciais.

As instituições de ensino e os órgãos competentes, como o Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de garantir o acesso e a continuidade do ano letivo, acabaram por não levar em conta alguns aspectos importantes como apoio pedagógico e preparação da equipe docente, cuja falta poderia, de certa forma, comprometer a qualidade de ensino no contexto da universidade (GUSSO *et.al.*, 2020). Assim, para que a mediação pedagógica *online* seja possível, é necessário que os professores tenham desenvolvido as capacidades digitais necessárias, a fim de que consigam gerar reflexões críticas em suas práticas formativas, pelas técnicas ou ferramentas tecnológicas utilizadas.

Nessa perspectiva, para Moreira, Henrique e Barros, (2020, p.352),

A suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência. E na realidade, essa foi uma fase importante de transição em que os professores se transformaram em *youtubers* gravando videoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o *Skype*, o *Google Hangout* ou o *Zoom* e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom*. No entanto, na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo. É, pois, urgente e necessário transitar deste ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade. Mais do que a transferência de práticas presenciais urge agora criar modelos de aprendizagem virtuais que incorporem processos de desconstrução e que promovam ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas nas plataformas escolhidas (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p.352).

Além dessa necessidade de criação de modelos de aprendizagem virtuais, conforme os autores apontam, as mudanças de rotina e as incertezas impostas pela pandemia, por consequência da transição das aulas presenciais para o ensino remoto, fizeram com que muitos professores desenvolvessem um sentimento de medo, ansiedade e insegurança, pois com o aumento da sobrecarga de serviço e as expectativas da qualidade das aulas, o bom uso das tecnologias se tornou essencial (ALVES; BORNAT; MARTINS, 2020). Isso porque, o professor assume mais de uma função nas áreas: pedagógica, gerencial, tecnológica e social, pois além do ensino *online* ser comparado com o presencial, as metodologias e atividades mudam, mas os resultados e metas são os mesmos ou até superiores e a falta de capacitação da equipe docente quanto à utilização das ferramentas digitais pode comprometer a qualidade das aulas (ALVES; BORNAT; MARTINS, 2020).

Mesmo que ainda não seja possível evidenciar os impactos do ensino remoto no processo de aprendizagem, bem como de formação no caso de futuros professores em seus cursos de licenciaturas, diversas consequências já têm sido detectadas como cita Gusso *et al.* (2020, p.5), a saber:

- a) baixo desempenho acadêmico dos estudantes;
- b) aumento do fracasso escolar;
- c) aumento da probabilidade de evasão do Ensino Superior; e,
- d) desgaste dos professores, que estiveram sobrecarregados pelas múltiplas atividades e pelos desafios de lidar com a tecnologia a fim de promover o ensino.

No que concerne ao contexto da EaD no Brasil, vale ressaltar, no que tange a seu percurso histórico, que esta modalidade vem sendo utilizada há algum tempo. A história da EaD data pelo menos de 1904, quando foram instaladas as chamadas escolas internacionais, instituições privadas que ofereciam cursos por correspondência e também em 1904 o Jornal do Brasil registra, na primeira edição da seção de classificados, um anúncio que oferecia profissionalização por correspondência para datilógrafos (MAIA & MATTAR, 2007). Entre os anos de 1960-1990, surgiram o rádio e as TVs Educativas para auxiliarem na formação de mão-de-obra qualificada para a EaD. Souza (2020) afirma que a Educação a Distância em massa ainda é percebida em alguns programas, que utilizam dos recursos tecnológicos para a transmissão de conteúdos em busca da autoaprendizagem e tutorias reativas.

Somente transmitir conteúdos utilizando uma plataforma *online*, não caracteriza o processo educacional de Educação a Distância. Estas reflexões também devem fazer parte do Ensino Remoto. É essencial que professores e gestores tenham um olhar crítico para a prática

docente e utilizem diversas metodologias que se formam por meio da práxis da educação a distância, superando as “brechas” ou limitações que possam aparecer ao longo do processo educativo (SOUZA, 2020).

Um momento importante da Educação à Distância foi em 1996, com a criação da Secretaria de Educação à Distância (SEED)⁷⁹, vinculada ao Ministério da Educação, que tinha como função atuar como agente de inovação de processos de ensino e aprendizagem à distância. Em relação as suas atribuições, a SEED possui algumas competências como: propor e supervisionar políticas e programas de educação à distância, democratizar o acesso em todas as modalidades de educação, desenvolver conteúdos, programas e ferramentas para formação à distância, dentre outros.

A Educação a Distância (EaD) foi reconhecida como modalidade de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), no Art. 80. “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. A EaD deve estar organizada com abertura e regime especiais de funcionamento, bem como ser oferecida por instituições credenciadas pela União, a responsável por regulamentar os requisitos para a realização de exames e registro de diploma referentes aos cursos da Educação a Distância.

Segundo Almeida (2008, p.3):

[...] antes da LDB, com base em artigo referente ao ensino supletivo na Lei nº 5692 de 1971, os programas de educação a distância recebiam pareceres dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação, eram classificados como ‘experimentais’, e seu funcionamento permitido a título precário [...] A Portaria 2.253, um dos instrumentos legais que contribuiu para a regulamentação da Educação a Distância no Brasil, provocou grande repercussão no dia-a-dia do sistema educacional universitário [...] Ela trouxe para as Instituições de Ensino Superior (IES) a discussão de como desenvolver, pensar, propor e criar metodologias de ensino que vislumbrem novas maneiras de ensinar e aprender (ALMEIDA, 2008, p. 3).

Além disso, Almeida (2008) afirma que a Portaria nº 2.253/2001⁸⁰ foi um dos instrumentos legais que contribuiu para a regulamentação da EaD no Brasil. Para Maia (2002), esta Portaria nº 2.253/2001 trouxe credibilidade e assuntos desafiadores, como a realização e discussão de assuntos referentes à virtualidade, semipresencialidade, questões filosóficas, conceituais, afetivas e financeiras relacionadas a um novo paradigma de ensino. A

⁷⁹ SEED – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370>

⁸⁰ Portaria nº 2.253/2001, disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/portaria-2253-2001/>

Portaria nº 2.253/2001 proporcionou as Instituições de Ensino Superior (IES) a discussão de como desenvolver, pensar, propor e criar metodologias de ensino que vislumbrem novas maneiras de ensinar e aprender referentes à virtualidade. Com isso, a Portaria fez com que as IES discutissem sobre novas metodologias de ensino, com uso de tecnologias interativas, ambientes virtuais de aprendizagem e possibilidades de flexibilização e otimização curricular. E ainda, este documento, orienta que

Art. 1º As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º As disciplinas a que se refere o caput, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo (BRASIL, 2001, p. 18).

Assim, a partir do ano de 2001, universidades, faculdades e centros tecnológicos, com cursos reconhecidos pelo MEC, puderam oferecer até 20% da carga horária total de qualquer curso presencial na modalidade à distância.

Em 2017, o artigo 80 da LDB de 1996 foi regulamentado pelo Decreto nº 9057/2017⁸¹, na qual define em seu Art. 1º:

educação a distância a modalidade educacional que busca superar limitações de espaço e tempo com a aplicação pedagógica de meios e tecnologias da informação e da comunicação e que, sem excluir atividades presenciais, organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares (DECRETO nº 9057, 2017, Art.1).

A diferença entre a LDB de 1996 e o Decreto nº 9057/2017 é que a primeira aborda a Educação a distância em um âmbito geral e o segundo acrescenta informações direcionadas ao Ensino Superior. Desse modo, o Decreto nº 9057/2017 indica no Art. 2º “A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade à distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados”. Para tanto, reconhece a modalidade a distância como uma modalidade educacional que utiliza recursos tecnológicos para que professores e estudantes possam se comunicar, ainda que estejam em lugares diferentes.

⁸¹ Decreto nº 9057/2017, de 25 de maio de 2007, disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503

O Decreto nº 9057/2017 orienta em seu artigo 5º “§ 1º Os polos de educação à distância manterão infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino” e, quando o curso possuir atividades presenciais, estas deverão acontecer na sede de ensino, nos polos a distância ou em ambiente profissional, conforme determinam as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância⁸².

Ademais, outro documento fundamental a EaD são os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância⁸³ (2007), produzido pela SEED/ MEC. O documento não tem força de lei, ele é um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação, o texto indica oito itens a serem considerados na preparação dos cursos e programas a distância, a saber:

“(i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infra-estrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; (viii) Sustentabilidade financeira” (BRASIL 2007, p. 8).

Portanto, há diversos pontos básicos para se garantir a qualidade na EaD e cada IES pode acrescentar outros referenciais de acordo com a sua realidade. No que tange à Educação a Distância, o MEC (2007) define que

a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno constrói o conhecimento – ou seja, aprende – e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores) (MEC, 2007, p. 03).

É importante ressaltar que, no Brasil, as legislações não fazem distinção entre as modalidades dos cursos superiores, seja à distância ou presenciais e, por isso, a EaD possui algumas regras de funcionamento, como: as avaliações, estágios e similares, que devem acontecer de maneira presencial, bem como a duração dos cursos, que deve ser igual ao do ensino presencial.

⁸² Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1830/resolucao-ces-cne-n-1>

⁸³ Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>

A primeira legislação que apresentou medidas preventivas sobre a covid-19 foi a Lei nº 13.979/2020⁸⁴, que dispôs sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.

E como já visto neste texto, a Lei nº 14.040/2020⁸⁵ manteve grande parte das atividades das IES suspensas, orientando os profissionais da educação, em seu artigo 3º, que:

As instituições de educação superior ficam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, nos termos do caput e do § 3º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para o ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, desde que:

- I – Seja mantida a carga horária prevista na grade curricular para cada curso;
- e
- II – Não haja prejuízo aos conteúdos essenciais para o exercício da profissão (BRASIL, 2020, art. 3º).

O ensino remoto foi se construindo no Brasil, a partir do percurso da pandemia da covid-19. Normativas, Leis e decisões foram tomadas, sempre após a impossibilidade de retomada das aulas presenciais, pois frequentemente havia avaliação da situação epidemiológica pelos órgãos competentes em saúde pública. A tecnologia e todos os meios utilizados durante o ensino remoto construíram-se mediante um esforço gradativo, baseado em pesquisas e contínua aprendizagem.

A Educação a Distância caracteriza-se pelo uso intensivo de tecnologia e comunicação, diferenciando-se do ensino presencial pela sua característica principal: a separação física entre professor e aluno, além de levar a universidade, para regiões distantes dos centros urbanos, proporcionando o acesso à informação a um público, que, de outra forma, estaria excluído. Isso contribui para que a educação à distância esteja em crescimento constante, em função dos ambientes virtuais de aprendizagem, acessibilidade e comunicação.

A EaD possui a não obrigatoriedade de frequência diária das aulas, conforme estabelece a Lei maior do ensino no Brasil – Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB), através do §3º do art. 47⁸⁶: “É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos

⁸⁴ Lei nº 13.979/2020, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm

⁸⁵ Lei nº 14.040/2020, disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>

⁸⁶ Artigo 47 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11688647/artigo-47-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>

programas de educação a distância.” Porém, para que o Ensino à Distância tenha qualidade, é preciso que haja uma equipe bem constituída, envolvendo membros, tais como: Coordenador de polo, secretário, técnico em Informática, bibliotecário, tutor presencial e à Distância, dentre outros necessários. Para isso, é preciso um novo perfil de alunos e professores. Além do mais, professores e tutores devem ser preparados e atualizados, a fim de que possam mediar a aprendizagem, bem como os alunos deverão ser autônomos, comprometidos e ativos de modo a conseguir buscar as informações relevantes a seu aprendizado.

O uso de ferramentas tecnológicas para aulas e atividades síncronas e assíncronas no contexto de ensino remoto, possibilita diversas formas de interação entre professor e aluno e os auxilia na superação das dificuldades e limitações neste contexto de ensino. E ainda, o uso de ferramentas tecnológicas também pode contribuir com a redução dos impactos causados pelo isolamento social, propiciando maior segurança aos professores na implementação de suas aulas, que poderão planificar e desenvolver suas práticas formativas de maneira mais harmônica e coesa, bem como atender às necessidades de aprendizagem e de formação dos alunos (ALVES; BORNAT; MARTINS, 2020).

Com o advento do ensino remoto, a educação a distância voltou ao centro das discussões. No âmbito educacional, muitos estudantes tendem a questionar a implementação do ensino remoto. No entendimento de alguns pais e estudantes é muito dificultoso estudar de maneira *online*. No entanto, durante a pandemia da covid-19, os recursos tecnológicos foram essenciais para garantir a continuação do período letivo. O ensino remoto emergencial, não é sinônimo de educação à distância, porém o ensino remoto pode configurar-se como um novo modelo de ensino, vindo a migrar do emergencial para o permanente. É cedo para afirmarmos tal suposição, porém para Costa e Nascimento (2020. p.4) “é importante ressaltarmos que o ensino nunca mais voltará a ser o que era antes, ensino remoto abre precedentes para novas formas de aprender e reaprender e para descobrirmos um mundo de oportunidades que tem a educação”. Com o ensino remoto o professor precisou se reinventar, o que não foi fácil em tempos de distanciamento social, mas tratou-se de algo necessário.

Ainda que o ensino seja remoto, o professor deve considerar o aluno como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem e não deixar que as tecnologias substituam esse contato “mais humano”. Nesse sentido, as metodologias Ativas podem colaborar para qualificar o ensino remoto já que elas são fundamentais ao processo de aprendizagem, que tem como base a autonomia e o protagonismo do estudante. Por essa razão, trataremos destas questões no tópico a seguir.

2.7 O papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e as Metodologias Ativas na Formação Docente

A inserção de tecnologias no ensino sempre foi vista como uma tendência educacional moderna, vista por muitos como sinônimo de uma aprendizagem que pode ser significativa e inovadora. Os adeptos e os não tão adeptos desta tendência educacional sentiram-se obrigados a abordar o ensino mediado por tecnologias, pois com o início da pandemia em 2020, juntamente com a suspensão das aulas presenciais e pela implantação do ensino remoto em caráter emergencial, o uso dos meios digitais foi instituído em todos os contextos do ensino no Brasil, para que o ano letivo continuasse. Desse modo, as tecnologias encurtaram as distâncias entre as pessoas, facilitando as interações sociais e diminuindo as ausências impostas pelo isolamento social. Nesse contexto pandêmico, não convém aos docentes usarem as mesmas abordagens de ensino utilizadas no contexto do ensino presencial, pois, diante deste novo quadro educacional imposto pela covid-19, o docente necessita desenvolver práticas pedagógicas que promovam maior interação, participação e autonomia por parte dos estudantes, atitudes necessárias para a sua vivência em sociedade. Por essas razões, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) exercem um papel fundamental nas novas relações do indivíduo com o meio social.

Nessa perspectiva, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO julga que as TIC são capazes de contribuir para o acesso universal à educação, promovendo a equidade, a qualidade de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional de professores, bem como a melhoria da gestão educacional, ao propiciar uma combinação apropriada e organizada de políticas, tecnologias e capacidades de implementação nos ambientes educacionais.

O ensino por meio do uso de ferramentas tecnológicas é de extrema importância e contribui para a formação acadêmica e social do indivíduo. Porém, a tecnologia sozinha não é capaz de promover uma aprendizagem significativa, “[...] se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo” (MORAN, 2007, p. 12). Por isso, o papel do docente é essencial e indispensável. Nesse sentido, corroboramos com Goedert e Borges (2017, p.107), ao afirmarem que “essa perspectiva exige análise criteriosa do processo de mediação pedagógica, tanto tecnológico quanto humano, necessário para que a aprendizagem se efetive”. O professor passa a ser o mediador, buscando promover estratégias de ensino que possam efetivar o processo de aprendizagem.

No entanto, a UNESCO (2021) ressalta que o Brasil tem muito a melhorar com relação às capacidades profissionais dos professores, na utilização das TIC no contexto educacional. O modo como o sistema educacional insere as tecnologias ou como ocorre a não inserção destas tecnologias, pode afetar diretamente na exclusão digital em todo o país. Assim, a UNESCO enfatiza que,

Primeiro, as TIC são apenas uma parte de um desenvolvimento contínuo de tecnologias, a começar pelo giz e pelos livros, sendo que todos podem apoiar e enriquecer a aprendizagem.

Segundo, as TIC, como quaisquer ferramentas, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais.

Terceiro, várias questões éticas e legais, como as vinculadas à propriedade do conhecimento, ao crescente tratamento da educação como mercadoria, à globalização da educação frente à diversidade cultural, interferem no amplo uso das TIC na educação (UNESCO, 2021).

Os professores, normalmente, são alvos de discursos que destacam a importância do trabalho docente no processo educacional, principalmente, durante o momento de ensino remoto. Esse discurso precisa ser substituído por ações claras e concretas por meio de políticas públicas que promovam a capacitação docente no uso das tecnologias educacionais, pois os professores têm vivido um momento de ruptura de paradigmas e todos que ainda relutavam a usar das tecnologias educacionais viram-se obrigados a trabalhar nessa nova perspectiva. Ao mesmo tempo em que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) são instrumentos facilitadores no processo de ensino aprendizagem ao ampliar as possibilidades curriculares, por outro, trazem inúmeros desafios de natureza operacional como foi o caso da dificuldade de muitos professores ao lidar com a tecnologia, quando das aulas remotas na pandemia da Covid19. (MELLO, 2020, pag. 131).

Além disso, o processo educacional, vivenciado no contexto pandêmico, exigiu que os docentes tivessem criatividade para promover essa aprendizagem interativa. Daí a importância do letramento digital tanto para docentes, quanto para discentes. Diante disso, corroboramos com Coscarelli e Ribeiro (2005, p.3) ao ressaltarem que o letramento digital “diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis”, considerando o conceito de letramento digital como essencial no processo de ensino.

Dominar as tecnologias educacionais, não foi o único desafio durante o ensino remoto. As dificuldades quanto à falta de acesso aos recursos tecnológicos também não podem ser esquecidas, considerar a desigualdade social no Brasil no acesso aos bens de consumo, como computadores e redes de internet, é um fator de extrema importância, ao promovermos um

ensino remoto baseado nas tecnologias digitais. Nesse sentido, Mello (2020) destaca alguns desafios aos professores, pois eles precisam: compreender a importância das tecnologias da informação e comunicação no processo educacional, saber usar os diversos recursos disponíveis de forma equilibrada, despertar nos alunos o interesse em usar as tecnologias disponíveis fora do ambiente escolar, e ainda saber contornar os problemas decorrentes da exclusão digital que afeta boa parte dos alunos da rede pública de ensino.

Logo, em contexto pandêmico, o docente é fundamental, na mediação do uso das tecnologias tidas como artefatos, ferramentas ou instrumentos em suas mãos para implementar o ensino remoto. Em relação a estas questões, Gadotti (2003, p.15) enfatiza que

ser professor hoje, não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas atrás. É diferente. Diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante mudança, seu papel vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação que se tornou permanentemente necessária (GADOTTI, 2003, p. 15).

A formação inicial dos docentes pode não ter sido direcionada para a mediação dos conteúdos nos ambientes de aprendizagens virtuais. Porém, com a pandemia, os docentes se viram obrigados a gravar aulas *online*, criar, adaptar e/ou editar material didático, interagir com os próprios estudantes via aplicativos, tais como: *Whatsapp*, *Hangout*, *Google Meet*, dentre outros possíveis. Há que se considerar que muitos professores podem não ter sido capacitados para o uso das ferramentas digitais, além do fato de que alguns profissionais da educação não possuem recursos tecnológicos essenciais para a efetivação do seu trabalho.

Assim, a mediação do professor, que é um elemento de suma importância no processo de aprendizagem, tem exigido do professor habilidades que podem não ter sido desenvolvidas previamente. De acordo com Gadotti (2006, p.16), ser um mediador vai além de ser um “lecionador para ser um organizador do conhecimento, um mediador do conhecimento, um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador de aprendizagem”. O trabalho do professor não se resume apenas ao ato de lecionar dentro das salas de aula, o professor precisa de uma formação constante. Lecionar deve envolver os melhores meios para promover a aprendizagem, colocar os alunos em atividade, gerar neles motivos para aprender.

No que tange à concepção de mediação do professor, corroboramos com Teixeira e Barca (2019, p. 76) que pautados nos estudos de Vigotski afirmam:

Em uma perspectiva dialética, defendida por Vigotski, o professor é o organizador, administrador do meio educativo, o regulador e controlador da interação do meio educativo com cada aluno. [...] De um ponto de vista científico, o professor é o organizador do meio social educativo, das relações sociais que se processam na escola. Alguém que conduz o processo educativo com bases científicas. O professor não é a força motriz, a locomotiva do processo, mas o seu condutor, alguém que está profundamente inserido na organização intencional, planejada, estruturada de ações escolares que componham, com o conjunto da sociedade, as condições essenciais para a gênese personalidade humana consciente de seus alunos (TEIXEIRA; BARCA, 2019, p. 76)

A nosso ver, de acordo com a citação supracitada, tais afirmações devem ser consideradas pela sociedade e entendidas pelo próprio contexto educacional no sentido de contribuir para uma melhor situação de trabalho docente, a fim de que o professor possa, com isso, realizar seu trabalho mais apropriadamente, e cumprir com tantas tarefas fundamentais à formação humana, ao desenvolvimento humano e social, retornando, por sua vez, com possíveis contribuições à sociedade na qual se insere.

Ademais, para melhor entendermos as especificidades do papel do professor como mediador, Teixeira e Barca (2019, p.76) explicam que

A concepção de professor como “mediador”, atribuída a Vigotski e que predomina no Brasil, não encontra respaldo no sistema teórico do autor e se mostra, inclusive, incompatível com tal abordagem, uma vez que para Vigotski, a mediação é o processo e o ato de “uso de mediadores”, a saber: a mediação técnica (mediação por instrumentos técnicos) e a mediação simbólica (mediação por signos). Ora, sabemos que o professor não é um objeto, uma ferramenta, para ser “usada” pelo aluno. Ele é um ser humano, uma personalidade humana consciente. Na verdade, em consonância com a teoria de Vigotski, a mediação pedagógica, realizada pelo professor, seria uma modalidade de mediação simbólica e o mediador não seria o professor, mas a linguagem (sistema de signos) utilizada por ele para mediar semioticamente as relações sociais que se processam na escola (TEIXEIRA; BARCA, 2019, p.76).

Em outros termos, o trabalho docente é uma atividade mediatizada pela linguagem, portanto, ao fazer referência à mediação pedagógica, as autoras destacam que esta é uma modalidade de mediação simbólica. Ao considerarmos, que o professor continua sendo fundamental neste processo de mediação da aprendizagem, mesmo diante do contexto de ensino remoto, a partir do uso das tecnologias digitais, durante e após o contexto pandêmico, é necessário que, desde a formação inicial, o professor se aproprie do uso de tais tecnologias. Entretanto, de acordo com Estevan e Salles (2018, p.43 *apud* Goedert *et al* 2021, p.114), essa

prática formativa parece não ocorrer em muitos contextos de formação docente. Nesse sentido, as autoras explicam que

A análise de 14 pesquisas de pós-graduação realizadas entre 2010 e 2015, que tinham como objetivo discutir a formação inicial dos professores envolvendo temáticas relacionadas às tecnologias digitais, mostrou que há um “silenciamento das tecnologias digitais na formação inicial de professores” (ESTEVAN; SALLES, 2018, p. 43)

As Tecnologias da Informação e Comunicação já eram usadas na educação há alguns anos, porém passaram a ser utilizadas de maneira ampla durante a pandemia do coronavírus, devido a necessidade do isolamento social. As TIC não podem ser vistas como um fator isolado dentro do ensino, estas não são capazes, por si só, de promover mudanças significativas no processo educacional. As tecnologias digitais podem potencializar o aprendizado, desde que consideradas, mediante uma abordagem integradora e inserida no planejamento pedagógico. Além disso, as TIC tendem a ter um bom resultado quando associadas às metodologias ativas.

Para Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas no ensino estão na base das práticas formativas, que oferecem uma nova proposta, a fim de promover o protagonismo do estudante para com o seu próprio processo de aprendizagem. Com o intuito de entender melhor a concepção dos termos, buscamos uma definição em Bastos (2006), que nos apresenta as Metodologias Ativas como

Processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. É o processo de ensino em que a aprendizagem depende do próprio aluno. O professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir um objetivo. É um processo que estimula a auto aprendizagem e facilita a educação continuada porque desperta a curiosidade do aluno e, ao mesmo tempo, oferece meios para que possa desenvolver capacidade de análise de situações com ênfase nas condições loco-regionais e apresentar soluções em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual está inserido. (BASTOS, 2006, p.1).

Nas metodologias ativas, o professor passa a ser visto como um mediador no processo de ensino e aprendizagem, tendo como objetivo despertar e instigar os alunos por meio de propostas, que conciliem as capacidades abordadas nos sistemas de ensino, associadas aos projetos de vida dos estudantes. Nessas práticas, o aluno passa a ocupar a centralidade no processo de ensino e aprendizagem, lugar que antes era ocupado pelos docentes no ensino tradicional. As metodologias ativas propõem um novo modelo de estudante, que precisa ter

iniciativa para que os objetivos pedagógicos possam ser atingidos. Os modelos tradicionais de ensino formaram durante anos, alunos passivos⁸⁷, aqueles que só ouvem, copiam e repetem os conhecimentos vindos dos docentes. As metodologias ativas inserem problemas reais nos ambientes educacionais, para que durante a busca por soluções, os conhecimentos sejam construídos e reconstruídos pelos estudantes, e que eles cumpram as tarefas que foram propostas e se propuseram a fazer. A solução do problema abordado durante a aula pelo docente e a construção do conhecimento do discente são processos educativos desenvolvidos simultaneamente.

Uma metodologia ativa deve propor, portanto, uma tarefa que o estudante queira cumprir efetivamente, nos momentos em que o estudante se nega a realizar a atividade, o papel do professor deve ser primeiramente de ouvinte, propondo um diálogo, a fim de promover a reflexão no aprendiz sobre a importância da atividade proposta. A sua motivação interna está no fato de se sentir realizado ao cumprir aquela tarefa. As tarefas pertencentes às metodologias ativas pressupõem, que os discentes também decidam sobre os caminhos que trilharão para resolver os problemas para que, de maneira integrada à execução da tarefa, construam seus conhecimentos.

O trabalho com as metodologias ativas se estrutura com base na necessidade dos estudantes em realizar pesquisas, levantar hipóteses, testar essas hipóteses para conferir sua validade, argumentar e ouvir, debater para ser capaz de defender uma ideia e ver a aplicação dela durante as aulas e a sua aplicabilidade além do ambiente escolar. O professor, por sua vez, precisa propor tarefas que permitam aos estudantes realizar tais atividades e monitorar o desenvolvimento de tais atividades, para que ele possa realizar as intervenções necessárias junto aos estudantes.

Essas intervenções realizadas pelos docentes têm por objetivo fazer os apontamentos necessários para que os aprendizes descubram os possíveis caminhos e os critérios que devem ser usados para que possam escolher qual será o melhor caminho para a solução do problema proposto. A busca pela aprendizagem é uma ação conjunta, entre professores e alunos, pois

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos,

⁸⁷ Aluno passivo: Os alunos que espera que os professores “cumpra seu trabalho de ensinar, e resistem a necessidade de serem mais pró-ativos na aquisição de sua aprendizagem (Active Learning USP,2016). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4136121/mod_resource/content/1/Aprendizado%20Ativo_final.pdf –

com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (BACICH; MORAN, 2018, p.41).

Nesse contexto, o professor não deixa de ter responsabilidade sobre o processo de ensino, mas também não se torna aquele que decide ou julga pelos alunos qual é a melhor opção, pois sua função é a de mediador no processo de aprendizagem. Assim, retomamos a proposta de Freire (2020), ao defender que educar é um ato de conhecimento da realidade concreta, um processo de aproximação crítica da própria realidade que possibilita ao educando compreender, refletir, criticar e agir sobre o mundo em que vive de maneira ativa.

As metodologias ativas vão ao encontro da pedagogia proposta por Freire, considerando que as situações geradoras de aprendizagem abordam uma formação crítica e transformadora dos sujeitos, uma proposta de educação libertadora, em contraposição a uma educação bancária, na qual os conhecimentos são transmitidos somente pelo professor.

Os desafios propostos pelo ensino remoto demonstraram uma mudança de paradigmas. No entanto, mesmo antes do contexto pandêmico, a educação brasileira necessitava de uma reformulação. Nesse sentido, Sacristán e Gómez (2000, p. 11) propõem que há necessidade de “repensar os processos de ensino aprendizagem, de modo que o propósito de formar cidadãos para intervir de forma relativamente autônoma e racional nos intercâmbios sociais da sociedade democrática orientem e configurem as práticas educativas”. A formação docente inicial e continuada precisa abordar novas metodologias de ensino, as TIC e as metodologias ativas não devem ser vistas apenas como uma tendência educacional abordada em pesquisas acadêmicas. As metodologias ativas precisam estar presentes na formação dos professores e em suas práticas docentes.

Antes de as metodologias ativas e as TIC estarem no centro das tendências pedagógicas, Freire (2020, p.28) destacava que, “na verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Além disso, Freire (1996) já discutia como a curiosidade e a mediação do professor constroem uma aprendizagem efetiva. Discorreremos sobre a autonomia dos estudantes e a formação de docentes, com base em Freire (2020) na próxima subseção.

2.8 Docentes e Discentes de Licenciatura: Uma construção pela autonomia estudantil

A autonomia tende a ser definida como a capacidade de agir de maneira independente, sem a intervenção de terceiros. Para Freire (2020), ser autônomo não é uma habilidade nata, a autonomia é um processo de construção gradativa. O conceito de minoridade apresentado por Immanuel Kant, em 1783, é o oposto do conceito de autonomia, a minoridade refere-se à falta de capacidade do indivíduo em agir e compreender o mundo por si próprio, sempre necessitando da tutela do outro.

Ser menor, ou seja, ter alguém que nos guia, é extremamente fácil e cômodo, os que possuem a tarefa de serem guias da minoridade encontram nesta tarefa um campo fértil para gerar a submissão, o medo e a dependência. Por isso, é tão difícil para o homem sair do seu estado de minoria. Porém, sempre haverá pensadores por si mesmos, os próprios tutores, aqueles capazes de opinar e decidir por si mesmos, passaram pelo processo do esclarecimento. O esclarecimento é definido por Kant como a capacidade do homem de sair do seu estado de minoridade, sendo a minoridade o ato de rompimento da dependência intelectual do outro, esta dependência é caracterizada como uma opção do próprio indivíduo.

Nesse sentido, associamos o conceito de Esclarecimento de Kant, com o conceito de autonomia de Freire (2020), em que os discentes necessitam romper com o conceito de dependência, um dos saberes indispensáveis ao professor, desde o princípio de sua experiência formadora, é que este assumo-se “como sujeito também da produção do saber” (FREIRE, 2020 p. 24). Todos os estudantes, principalmente os futuros e atuais professores precisam entender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2020 p. 24). A autonomia discente é necessária em qualquer momento histórico, porém, no contexto pandêmico tornou-se indispensável, pois os estudantes que ainda estavam presos à minoridade, acabaram por não conseguir dar continuidade a sua aprendizagem de maneira efetiva.

Os estudantes que ainda não haviam desenvolvido sua autonomia compreenderam, durante o ensino remoto, que o conhecimento é resultado da pesquisa, da busca e da interação entre docente e discente. A aprendizagem para Freire (2020) e as metodologias ativas estão centradas no aprendiz, o papel do professor deixa de ser o de transferir o conhecimento. Definido por Freire (2020) o “ensino bancário”, é um método em que o conhecimento do docente é depositado no discente, não havendo curiosidade no estudante. Por isso, o autor defende que cabe ao educador a função de mediador, devendo reforçar, estimular e promover a capacidade crítica do educando. Para o autor (2020, p.28),

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2020, p.28).

A verdadeira aprendizagem acontece, quando o educando motivado pela busca do conhecimento, descobre sua capacidade de pesquisar, questionar e aprender, a partir da sua própria intervenção no mundo. A curiosidade tem uma função essencial no processo de aprendizagem. Para Freire (2020), a curiosidade é inerente ao ser humano e é essa curiosidade diária, doméstica que, mediada e estimulada pelo professor, se transformará em conhecimento. O autor (2020, p.83) destaca que, “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino”. Partindo das metodologias ativas e da citação supracitada de Freire (2020), destacamos que a curiosidade é promovida por meio de situações problemas, nas quais os estudantes estão inseridos, com isso, a pesquisa estimula a curiosidade já existente no indivíduo e promove nele o prazer em executar uma tarefa dada.

As metodologias ativas não condizem com o ensino tradicional, aquele modelo de ensino centrado no professor, esse modelo não cabe mais na sala de aula do século XXI, principalmente, neste novo ambiente escolar em que as aulas aconteceram remotamente, devido ao contexto de pandemia da covid-19. É necessário que a formação docente inicial e continuada abordem propostas que auxiliem e orientem os educadores para as práticas educativas, práticas estas que sejam direcionadas ao desenvolvimento da autonomia do estudante, sendo necessário o uso das metodologias ativas, podendo ou não, usar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

As metodologias ativas e as tecnologias aplicadas ao ensino, muitas vezes são abordadas como o caminho efetivo para a aprendizagem, no entanto, conforme Freire (2020, p. 35) explica, “divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado”. Ensinar, aprender e pesquisar são características indissociáveis nos seres humanos, para Freire (2020, p. 30), “o professor deve ser capaz de praticar a *didiscência* – docência-discência’, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. O docente comprometido com sua aprendizagem é um constante pesquisador.

O contexto do ensino remoto exigiu que os docentes buscassem novos rumos para o ensino, entretanto, a tarefa de pesquisar não é um fato exclusivo do momento pandêmico, os

professores diariamente estão em processo de aprendizagem. Ou pelo menos deveriam. O professor tende a ser um aprendiz autônomo, pois devido a sua trajetória estudantil, as habilidades de autoestudo e autonomia já foram desenvolvidas. É o que expressa Freire (2020, p. 31) acerca do seu próprio comportamento como professor,

Enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade (FREIRE, 2020, p. 31)

É fato que o ensino remoto emergencial trouxe o que Morin (2015) chamou em sua obra “Introdução ao Pensamento Complexo”, e que podemos fazer um paralelo, de “o desafio da incerteza”, uma vez que as aulas remotas introduziram um novo modelo de sala de aula, que ainda não havíamos vivenciado ou imaginado na educação brasileira. Entendemos a função essencial do professor no contexto educacional durante a pandemia, porém ressaltamos as incertezas, aflições, medos e dúvidas, que foram sendo introduzidas pelo contexto pandêmico. Mediante a nova realidade de se lecionar de dentro de suas casas, os professores abriram-se às críticas, às fragilidades e aos conflitos existenciais. Tornou-se impossível durante a pandemia delimitar a profissão do professor, apenas ao ato docente, o professor não era apenas um profissional a compartilhar seu conhecimento, tornou-se o fiel amigo, ouvinte, aconselhador e incentivador, pois a pandemia trouxe a complexidade para as relações sociais.

Mediante a situação de calamidade imposta pela covid-19, boa parte dos docentes e discentes uniram-se, muitas vezes, em um diálogo constante de compreensão e autoajuda. Todos os agentes no contexto educacional juntaram-se às funções pessoais (pai, mãe, esposo, esposa, filhos, entre outras), às tarefas de ensino (professor, gestor, estudante), normalmente, exercendo mais de uma função simultaneamente e no mesmo espaço. Para Freire (2020) os indivíduos sempre estão em constante interação e troca de conhecimento, independente do período vivido.

É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, [...] sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2020, p.57).

A aprendizagem perpassa a vida humana em todas as suas fases, tanto na vida pessoal como profissional. E foi durante o contexto pandêmico, que as discussões sobre a formação inacabada do professor ganharam destaque, mediante as dificuldades vivenciadas pelos docentes. Os professores são profissionais que estão continuamente em processo de aprendizagem e atualização, porém a pandemia instalou uma nova realidade educacional e os cursos/capacitações realizados ao longo da trajetória profissional, não haviam, em sua maioria, preparado os docentes para as mudanças que seriam impostas pelo ensino remoto.

A formação continuada tem o propósito de promover constantemente a atualização de novos saberes à prática pedagógica. O professor é um constante pesquisador porque tem consciência da sua inconclusão. Para Freire, (2020, p. 57) “não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade”. Os indivíduos, a partir dos desafios encontrados no seu dia a dia, exploram, pesquisam e tendem a solucionar os problemas que os afligem, a consciência humana gera a necessidade de buscar conhecimento constantemente.

A prática docente não pode ser considerada como um ato heroico, o professor não pode ser visto como, um indivíduo que mesmo diante das dificuldades e impossibilidades, realiza seu trabalho com êxito. É função das políticas públicas educacionais oferecer capacitação contínua e ferramentas adequadas para a execução do trabalho docente. O ensino remoto nos evidenciou algumas situações que não são problemas resultantes apenas da pandemia, mas sim problemas que evidenciam o descaso com a educação em todos os segmentos de ensino no Brasil, ao longo dos anos, tais como: a falta de recursos tecnológicos para estudantes e professores, falta de capacitação para o uso das tecnologias educacionais, falta de políticas e de suporte de inclusão educacional, dentre outros. Nesse sentido, Mello (2020, pag. 139) colabora destacando que, a falta de investimento tecnológico em termos quantitativos, qualitativos e inclusivos nas escolas públicas; a precarização dos cursos presenciais em universidades públicas, que por sua vez, colocam em risco a formação inicial de qualidade; o aumento dos cursos EaD de licenciatura, que torna mais complexa uma equalização entre as modalidades (presencial e EaD) e a formação continuada; o avanço conservador e negacionista da ciência; os projetos de militarização de escolas; o projeto Escola sem Partido; o não atingimento das metas do PNE; refletem um cenário de incertezas de médio e longo prazo para a educação no Brasil.

Após um ano de ensino remoto em caráter emergencial, autoridades governamentais discutiam a retomadas das aulas presenciais, porém, a sociedade questionava o risco de contaminação pelo coronavírus que a retomada das aulas poderia ocasionar. Em relação a

essas questões, podemos recorrer a uma afirmação de Freire (2020, p. 64-65) que apesar de feita em outro momento histórico, é extremamente atual, sendo adequada também para o contexto da pandemia, diz ele,

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (FREIRE, 2020, p. 64-65).

A educação em nosso país tem aparecido na voz de políticos, os quais a usam como palanque. Contudo, é na prática docente que o ensino formal se concretiza e, na maioria das vezes, o trabalho do professor é realizado a partir de seus próprios recursos financeiros, pesquisas e indagações. É no ato de ensinar que o professor efetiva a educação como uma forma de intervenção no mundo, pois, como Freire (2020) ressalta, os conteúdos bem ou mal ensinados são capazes de reproduzir ou desmascarar a ideologia dominante, ou seja conteúdos bem ensinados contribuem para diminuir a ideologia dominante, conteúdos mal ensinados reforçam as desigualdades e fortalecem os detentores do poder, porém, algo que a educação jamais foi, ou seja, ou pode ser é neutra, pois educar é um ato político. Para Mello (2020), fica difícil crer que a classe dominante toleraria uma educação equivalente para todas as classes, ou seja, uma educação emancipadora e legitimamente comprometida com a concepção do ser humano em sua plenitude para a classe dominada. Nesse sentido, o autor ressalta, como exemplo, o ensino de História que deve ser crítico e reflexivo diante de tantos ataques à educação pública, nos últimos anos, respaldado pelos mais altos escalões do poder no País.

A ideologia fatalista, apontada por Freire (2020), é definida como a aceitação de que as relações de poder social são determinadas e que o bom professor, deve estimular, acreditar ou perpetuar com a ideia de predestinação dos fatos. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada” (Freire,2020, p. 99). Este pensamento tem feito de alguns sistemas de ensino, um ambiente que reforça e mantém o poder da ideologia dominante.

Para Freire (2020, p.100), “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo”. o professor deve posicionar-se, a fim de, indagar, questionar, ter uma luta política para não recriar cada vez

mais, uma sociedade injusta, oferecendo em contrapartida uma sociedade mais justa e humana.

O docente que efetivamente deseja contribuir com a promoção de uma sociedade mais justa, precisa promover uma prática educativa autônoma, a partir da decisão do estudante. Não há autonomia, sem o processo inicial de decidir. A decisão promove por meio da escolha, as consequências positivas ou negativas que poderão levar os estudantes à aprendizagem, “não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso, é que a decisão é um processo responsável” (FREIRE, 2020, p.104). As metodologias ativas trabalham com a decisão dos estudantes. Eles precisam opinar, discutir e decidir qual caminho trilhar para solucionar um problema e a mediação do docente é essencial nesse processo.

A autonomia é uma construção para a liberdade, mediante as decisões que foram construídas gradativamente, por meio de um processo de mediação participativa, entre docente e discente. Nessa perspectiva, Freire (2020, p.105) destaca que “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas”. Mediar as atividades pedagógicas é contribuir sem intervir na tomada das decisões, pois o ato de decidir deve ser uma atitude particular do estudante ou daquele grupo que tem o objetivo de resolver um determinado problema. Se o docente intervém na tomada de decisão para evitar o erro ou a frustração, evitará o processo de autonomia estudantil.

Desenvolver a autonomia estudantil é uma tarefa para todos os segmentos educacionais, pois, não podemos esperar que tenhamos universitários autônomos, se durante toda a caminhada escolar, o estudante não pôde decidir sobre seus atos, tendo sempre um tutor que realizava as decisões por ele, mantendo-o ao que Kant chamou de um estado de minoridade onde: o sujeito é o próprio culpado dessa minoridade, desde que, é claro, a causa dela não se encontre na falta de entendimento, mas sim na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a ajuda de outrem. Logo, cabe ao professor a função de contribuir com experiências, que promovam a tomada de decisão do estudante para uma prática de liberdade. Corroboramos com Freire, (2020, p.105), ao afirmar que

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências

estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2020, p. 105).

As várias citações de Freire (2020) mostram que a autonomia, algo tão cobrado dos estudantes durante o ensino remoto, é uma construção gradativa, ela deve ser abordada desde os anos iniciais do ensino fundamental. Os futuros professores, que estavam em formação inicial durante o contexto da pandemia, puderam ter uma dupla reflexão, como Freire (2020) denomina de *dodiscência*, ou seja, formar sua prática docente, com base no ser discente.

2.9 Síntese da seção

Diante das informações apresentadas nesta primeira seção, entendemos o quanto o vírus SARS-CoV-2, que gerou a pandemia do novo coronavírus, esteve vinculado a fatores socioeconômicos. Inicialmente, apresentamos dados sobre a desigualdade no Brasil, que corrobora com as discussões sobre o fato de que, a sociedade em que o vírus se aloja é determinante para o controle ou expansão da doença, já que as populações marginalizadas, segregadas foram as que mais sofreram as mazelas da pandemia. Em seguida, discorreremos sobre o ensino durante o contexto pandêmico, apontando o quanto às relações sociais precisam ser consideradas, ao se pensar em educação. A Teoria da Complexidade de Morin (1990) respaldou nossas análises, a fim de evidenciar que o ensino remoto em caráter emergencial não deve ser visto à parte, é necessário contextualiza-lo na sociedade. Com isso, destacamos que, apesar dos desafios impostos pela pandemia no âmbito educacional, o conhecimento não parou de ser produzido. A maioria das universidades continuaram no desenvolvimento de suas pesquisas, muitas destas contribuíram diretamente para o enfrentamento do coronavírus, produzindo vacinas, máscaras, álcool em gel e materiais hospitalares. A universidade continuou a formar profissionais, pessoas que enfrentaram o contexto da covid-19 e que tem a missão de cuidar de um povo que sofreu e ainda sofrerá as mazelas de uma pandemia que vitimou milhões de brasileiros.

Destacamos nesta seção que o ensino remoto foi instituído em caráter de emergência, primeiramente, por trinta dias, em seguida, a medida provisória foi se estendendo até chegar ao contexto educacional em forma de lei. Entendemos que, apesar dos desafios impostos pela pandemia, as instituições de ensino não poderiam parar. O ensino durante a pandemia acabou por discriminar ainda mais os estudantes que já estavam em situação de negligência. A falta de acesso à internet e dispositivos tecnológicos, mostraram-se como um dos maiores desafios.

Discorrer sobre a educação a distância (EAD) e o ensino remoto nos proporcionou estabelecer as principais semelhanças e diferenças entre essas modalidades de ensino. As duas evidenciam a necessidade de novas metodologias para as práticas docentes, envolvendo tanto o uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), quanto de recursos tecnológicos.

Os cursos de licenciatura, durante o ensino remoto, têm tido a oportunidade de oferecer aos futuros docentes novas abordagens de ensino que poderão contribuir para o futuro da educação no país. A autonomia estudantil tem sido necessária durante a pandemia e é essencial em qualquer contexto de ensino. As metodologias ativas precisam ser vistas como um caminho para a prática docente, e as políticas públicas devem inserir de maneira efetiva em todo o campo educacional, os recursos tecnológicos necessários para garantir um ensino de qualidade.

Na próxima seção, apontaremos como alguns cursos de licenciaturas, nas universidades públicas, organizaram a disciplina de Estágio Supervisionado no contexto de pandemia. Discorreremos sobre as atividades que necessitaram ser adaptadas, quais foram suspensas, quais foram os maiores desafios e quais foram as aprendizagens oriundas deste contexto de ensino remoto. Para tanto, utilizaremos uma revisão de literatura, intitulada de Estado da Arte para entendermos como está a produção de conhecimento científico sobre o tema.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL - ESTADO DA ARTE

A preocupação com a formação de professores no Brasil surge após a independência. Porém, segundo Saviani (2009) Comenius, no século XVII, já preconizava a necessidade da formação de docentes, contudo “o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores foi instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres” (SAVIANI, 2009, p.143). No entanto, apenas no séc. XIX, após a revolução francesa é que surgiram as Escolas Normais, sendo estas instituições de ensino responsáveis por formar professores.

No Brasil, Saviani (2009) define seis períodos que compõem a formação de docentes, nos últimos dois séculos, a saber:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

De todos os períodos definidos por Saviani (2009), citaremos o sexto período, pois o contexto atual de formação de docentes é reflexo das políticas públicas implementadas, a partir de 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96⁸⁸.

Na referida Lei, no título VI que se refere aos profissionais da educação encontramos:

⁸⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Art. 61. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (BRASIL, 2020, p. 42- 45).

Pela citação supracitada, percebemos que a formação inicial de docentes deve proporcionar atividades de estágio supervisionado e atividades de prática de ensino. Normalmente, os termos: práticas de estágio e práticas de ensino acabam sendo vistos como sinônimos por alguns profissionais da educação. Nos propomos, a esclarecer o uso destes termos, pois a diferenciação entre estes, será necessária para compreendermos com maior clareza, as medidas de implementação do Estágio Supervisionado em alguns cursos de Licenciatura expostos nesta seção. Para tanto, vejamos que a Resolução CNE/CP N.º. 2, 2002⁸⁹ estabelece que:

Art. 1.º. A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas nas quais **a articulação teoria-prática** garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I- 400 (quatrocentas) horas de **prática como componente curricular**, vivenciadas ao longo do curso;

II- 400 (quatrocentas) horas de **estágio curricular supervisionado** a partir do início da segunda metade do curso; (RESOLUÇÃO CNE/CP N.º. 2, 2002, p.1) grifo nosso).

Embora, a citação não explicita de maneira clara, a prática como componente curricular é uma dimensão do conhecimento, que deve estar presente nos cursos de formação de docentes como uma forma de reflexão sobre a atividade profissional. Para trazer mais clareza, buscamos no Parecer CNE/CES N.º. 15/2005⁹⁰ que nos apresenta que

A prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas

⁸⁹ Resolução CNE/CP N.º. 2, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

⁹⁰ Parecer CNE/CES N.º. 15/2005. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pces001505.pdf?query=M%C3%89DIO

atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. (PARECER CNE/CES Nº. 15/2005, p.3).

Com base em nossas leituras, compreendemos que o estágio é compreendido como a ação docente, enquanto a prática deve ser compreendida como uma área curricular. Essa nossa explanação, tem como objetivo trazer maior clareza para as informações que serão apresentadas a seguir, sobre as resoluções emitidas pelo Conselho Nacional de Educação, a fim de orientar as Instituições de Ensino Superior sobre a oferta dos cursos de Licenciatura por meio do ensino remoto, principalmente à disciplina de Estágio Supervisionado.

Em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE/CP Nº. 5/2020⁹¹, o documento prevê orientações para a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da covid-19. O parecer aborda todas as etapas da educação e traz algumas orientações gerais para todas as instituições de ensino. Primeiramente, gostaríamos de pontuar como o documento sugere que ocorra as atividades, por meio do ensino remoto, sendo:

Que a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem [...] as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, *blogs*, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas[...]; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais. (PARECER CNE/CP Nº. 5/2020, p.8-9).

O trecho supracitado oferece uma instrução para as atividades pedagógicas para todas as instituições de ensino do país, não apenas para as IES. O Parecer CNE/CP Nº. 5/2020 considera observar “a realidade das redes de ensino e os limites de acesso dos estabelecimentos de ensino e dos estudantes às diversas tecnologias disponíveis” (PARECER

⁹¹ Parecer CNE/CP Nº. 5/2020. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf

CNE/CP Nº. 5/2020, p.8). O documento reforça a necessidade de repensar a prática docente, a fim de se considerar propostas inclusivas e que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais, em um momento tão delicado, que exigiu o fechamento dos sistemas de ensino do país.

Retomemos o ensino superior, tendo como base o Parecer CNE/CP Nº. 5/2020. O documento retoma, por meio de dados estatísticos emitidos pelo censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), informações sobre a quantidade de estudantes universitários matriculados na EaD. “Nota-se que desde 2008 a participação da EaD nas matrículas totais mais que dobrou. Cursos de licenciatura possuem hoje 816.888 matrículas a distância” (PARECER CNE/CP Nº. 5/2020, p.16). Os dados estatísticos apresentados no Parecer justificam a capacidade das IES em ofertar o ensino remoto, sem grandes perdas, embora saibamos que ensino remoto e EaD possuem suas diferenças.

No documento supracitado, encontramos à informação de que as IES conseguem com maior facilidade garantir o cumprimento das Portarias MEC nº 343/2020 e 345/2020 (Portarias já apresentadas nesta dissertação). O documento ainda reforça a necessidade de repensar a oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais, mesmo após o fim da pandemia. Para tanto, justifica-se que

Muitas das mais de 2.500 Instituições de Educação Superior do país já possuíam tecnologias digitais de informação e comunicação, capazes de ofertar, em sistemas AVA e outras plataformas tecnológicas de EaD, cursos superiores, no nível de especialização e, agora, Mestrados.[...] Aqui se trata de ampliar a oferta de cursos presenciais em EaD e de criar condições para realização de atividades pedagógicas não presenciais de forma mais abrangente a cursos que ainda não se organizaram na modalidade a distância, com a experiência já admitida de oferta de 40% de atividades a distância para cursos presenciais, sistemas AVA e outras plataformas tecnológicas de EaD (PARECER CNE/CP Nº. 5/2020, p.16).

A citação supracitada, informa sobre as capacidades do Ensino Superior diante da implementação do ensino remoto. Importante ressaltar que não iremos discutir em detalhes essa citação, pois com a revisão de literatura - Estado da Arte, veremos relatos de alguns docentes sobre o quanto foi possível, proporcionar e garantir a oferta do Ensino Remoto Emergencial na disciplina de Estágio Supervisionado. No entanto, para Morin (2020) essa citação apresentada no CNE, pode ser compreendida como ‘crise é oportunidade’, sendo quase providencial que a “necessidade de isolamento social venha a conduzir uma progressiva

conversão do ensino presencial em educação a distância” (Morin, 2020, p.6). Como vemos na própria citação, há um grande interesse em se ampliar a oferta do ensino presencial em EaD.

O Parecer CNE/CP N°. 5/2020 aborda de maneira específica os cursos de Licenciatura e fornece orientações para a oferta da disciplina de Estágio. O documento reforça que “seria de se esperar que, aos estudantes em fase de estágio, ou de práticas didáticas, fosse proporcionada, nesse período excepcional da pandemia, uma forma adequada de cumpri-lo a distância” (PARECER CNE/CP N°. 5/2020, p.17). A partir desta citação, o documento traz as orientações de como pode ser proporcionado a disciplina de Estágio para os cursos de licenciatura.

O documento orienta que a atividade de estágio, seja substituída por atividades práticas, ou seja, relembremos que a prática é um componente curricular que proporciona atividades formativas, vejamos que:

No caso dos cursos de licenciatura ou formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc.

A substituição da realização das atividades práticas dos estágios de forma presencial para não presencial, com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, podem estar associadas, inclusive, às atividades de extensão das instituições e dos cursos de licenciatura e formação de professores.

Dessa forma, permite-se aos acadêmicos o aprofundamento acerca das teorias discutidas em sala e complementam a aprendizagem com a aplicação prática, inclusive de forma não presencial, dada sua experiência com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, sobretudo, nos cursos da modalidade EaD, mas não exclusivamente a eles (PARECER CNE/CP N°. 5/2020, p.17).

Portanto, o documento orienta que as atividades de estágio possam ser substituídas por atividades práticas, por meio das próprias atividades de extensão e pesquisa ofertadas pelas IES. “As atividades de aprendizado podem ser vinculadas a programas de extensão que irão contribuir para a formação de profissionais de nível superior especializado” (PARECER CNE/CP N°. 5/2020, p.17). A escolha pelas atividades de extensão para substituir a oferta das atividades de estágio é justificada no texto, como uma maneira de possibilitar aos licenciandos a conclusão do curso, vale ressaltar que o texto apresenta ainda, mais onze justificativas pela escolha das atividades de extensão como resposta ao Estágio Supervisionado Remoto.

O PARECER ressalta que a oferta das atividades práticas não presenciais dependerá de cada projeto curricular específico da disciplina de estágio, devendo informar as metodologias, infraestrutura e meios de interação entre as áreas e os campos de estágio. A documentação e a prática adotada devem ser informadas à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES).

Por meio da autonomia das universidades é de responsabilidade destas, a condução de projetos acadêmicos, porém deve-se respeitar os parâmetros e normas legais estabelecidas. O PARECER CNE/CP Nº. 5/2020 destaca que as universidades podem seguir, o disposto na Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019⁹², “as instituições de educação superior podem considerar a utilização da modalidade EaD como alternativa à organização pedagógica e curricular” (PARECER CNE/CP Nº. 5/2020, p.18). A Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 trata sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Portanto, as Universidades presenciais puderam proporcionar 800 horas de carga horária a distância e adotar medidas adequadas quanto ao retorno às atividades presenciais para cursos e instituições que não possuíam anteriormente a modalidade EaD.

Considerando a influência do PARECER CNE/CP Nº. 5/2020 nas discussões sobre a oferta da disciplina de Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura, procuramos saber se as atividades de estágio tem sido objeto de discussão também dos docentes, que ministram tal disciplina, por meio de pesquisas que relatam os caminhos traçados por alguns professores durante o ensino remoto.

Para verificarmos algumas produções sobre a formação de docentes em tempos de pandemia, fizemos um mapeamento acerca das pesquisas brasileiras realizadas sobre a relação entre o ensino remoto emergencial e a disciplina de Estágio Supervisionado. Com esse encaminhamento, buscamos compreender a) o que se tem produzido sobre esse tema, a fim de verificarmos os resultados, os avanços e as lacunas deixadas pelas pesquisas já concluídas; b) como tais pesquisadores têm compreendido a oferta da disciplina de Estágio Supervisionado por meio do Ensino Remoto Emergencial.

Para alcançarmos os objetivos propostos nesta seção, primeiramente, acessamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da (CAPES) para buscarmos pesquisas envolvendo a pós-graduação *strictu*

⁹² Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>

sensu. No portal da CAPES não havia o filtro referente ao ano de 2021, portanto não foi possível encontrar nenhuma Tese ou Dissertação sobre o tema buscado. A BDTD possuía o filtro referente ao ano de 2021, mas não tivemos nenhum resultado de acordo com nossas palavras-chave. Justificamos, o uso do filtro 2021 nos bancos de dados, devido ao fato de que a pandemia da covid-19 se iniciou no Brasil em 2020, portanto não seria possível encontrarmos alguma dissertação sobre este tema ainda no mesmo ano.

Em seguida, verificamos o *Scientific Electronic Library* (sciELO) e o portal de periódicos da CAPES para a procura de artigos. Por termos, também, a intenção de verificarmos as derivações possíveis sobre o modelo de oferta da disciplina de Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em tempos de pandemia, fez-se necessário utilizarmos variações à palavra pandemia, procurando abordar as várias possibilidades de significação, por isso, as palavras-chave foram: Formação Inicial de Docentes e “Estágio Supervisionado”; Pandemia e “Estágio Supervisionado”; Ensino Remoto e “Estágio Supervisionado”; covid-19 e “Estágio Supervisionado”. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram utilizadas aspas para as outras palavras-chave.

A busca por estas pesquisas foi realizada entre os meses de outubro e dezembro de 2021. Os artigos selecionados no sciELO e na CAPES foram publicadas nos anos de 2020 e 2021, pois a pandemia da covid-19 e o ensino remoto, correspondem até o momento desta pesquisa, a estes dois anos. Os dados encontrados, conforme as palavras-chave utilizadas, foram os seguintes:

Quadro 01 – Resultados da Pesquisa

Bases		Palavras-Chave				Total
		Formação Inicial de Docentes e “Estágio Supervisionado”	Pandemia e “Estágio Supervisionado”	Ensino Remoto e “Estágio Supervisionado”	Covid-19 e “Estágio Supervisionado”	
DISSERT. E TESES	BDTD	0	0	0	0	0
	ARTIGO	3	0	0	0	3
	SCIELO	20	23	24	10	76
	CAPES					
TOTAL		23	23	24	10	79

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a busca do material, iniciou-se a análise dos títulos, das palavras-chave e dos resumos, pois necessitávamos selecionar, apenas os materiais que abordassem o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. E durante a pesquisa, foi possível perceber que

alguns descritores, tal como: pandemia e “estágio supervisionado” trouxeram resultados de outros campos do conhecimento, a saber: psicologia, enfermagem.

A busca dos artigos resultou em uma quantidade baixa de textos, portanto todos os 79 artigos foram analisados, inicialmente os títulos, num segundo momento, os resumos e palavras-chave foram lidos e separados de acordo com a temática de cada pesquisa. A primeira análise nos textos foi a fim de identificar, quais pesquisas estavam duplicadas.

Neste momento, também foi possível identificar que dois textos não eram artigos, tratando-se de dois dossiês temáticos de divulgação de textos acadêmicos, sendo estes: O Estágio Curricular Supervisionado em Matemática nos contextos de ensino presencial, remoto e híbrido - Dossiê Temático da Revista Bahiana de Educação Matemática (RBEM) e a Apresentação do Dossiê Temático: O Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura: Panorama e Possibilidades no Contexto do Ensino remoto da Revista de Estudos em Educação e Diversidade (REED).

Quadro 02 – Pesquisas Duplicadas e Dossiês

Artigos Duplicados	Divulgação de Dossiês Temáticos	Total
18	2	20

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 79 textos encontrados, 20 foram excluídos por estarem duplicados e/ou não serem artigos. Compreende-se por texto duplicado, o artigo que apareceu mais de uma vez no resultado de um descritor, tratando-se da mesma pesquisa. As pesquisas duplicadas ocorreram em grande parte, nas buscas cuja palavras-chave foram: Pandemia e “Estágio Supervisionado” e Ensino Remoto e “Estágio Supervisionado. Vários textos possuíam no título as mesmas palavras-chave, por exemplo, a pesquisa de Oliveira e Carneiro (2021), intitulada “Estágio Supervisionado e Ensino Remoto: Experiências de Formação de Professores em Tempos de Pandemia na UFJF” apareceu no resultado dos descritores “pandemia” e “ensino remoto”, portanto trata-se de uma pesquisa duplicada. Após, está primeira análise foram selecionados 59 artigos.

Neste segundo momento, realizamos a leitura dos resumos e das palavras-chave de cada artigo, para que pudéssemos separar os artigos de acordo com a nossa temática de pesquisa. Durante a leitura, percebemos que o estágio supervisionado tem sido tema de

estudos em várias pesquisas, nos últimos dois anos, porém muitas vezes, não está direcionado apenas a formação de docentes e ao contexto pandêmico.

Diante das diferentes formas de abordagem do tema, optamos por classificar as produções em sete categorias: 1) Não corresponde aos anos de 2020 e/ou 2021; 2) Não aborda o estágio supervisionado em cursos de licenciatura; 3) Não discute o contexto de pandemia e/ou ensino remoto no estágio supervisionado; 4) Não aborda o Estágio Supervisionado na Formação Inicial de Docentes; 5) Não aborda pelo viés dos professores formadores os desafios e as contribuições do Estágio Supervisionado durante o contexto de pandemia; 6) Não apresenta o trabalho dos professores formadores nas disciplinas de Estágio Supervisionado; 7) Aborda as vivências dos professores formadores da disciplina de Estágio Supervisionado na Formação inicial de docentes, durante o contexto de pandemia.

Para auxiliar o leitor a entender as particularidades de cada uma das 59 pesquisas, optamos por apresentar as categorias em quadros, que foram divididos em três colunas: com autor e ano em que a pesquisa foi publicada, título do texto e a descrição, ou seja, com trechos, que apresentam objetivos, metodologia ou conclusões que justifique o porquê de classificarmos as pesquisas em tal categoria.

Categoria 1. Não corresponde aos anos de 2020 e/ou 2021 – estão inclusas nesta categoria pesquisas anteriores ao período pandêmico, mesmo utilizando o filtro de pesquisa apenas para os dois últimos anos. O quadro 3 apresenta pesquisas que foram publicadas antes de 2020, e outras que foram escritas anteriormente, porém publicadas a partir de 2020.

Quadro 03 - Artigos anteriores ao período pandêmico

Categoria 1		
Autor	Título	Descrição
FONTOURA, H.A. (2019)	Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia: Narrativas de Docentes em Formação	Abordou pela pesquisa quantitativa as contribuições do estágio supervisionado em um curso de Pedagogia da UFRJ. A coleta de dados foi feita pela narrativa autobiográfica de 32 discentes e resultou em dados que unem teoria e prática.
SÁ, Q.S.; ALMEIDA, R.S. (2019)	Estágio Supervisionado em Geografia: Reflexões a Formação Docente	Apresentou pelo relato de experiência as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas no estágio supervisionado em duas escolas públicas (uma municipal e uma estadual) no município Pariconha/AL entre os anos de 2018 a 2019.
MACHADO, A.S. (2021)	A Regência no Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática: um Relato de Experiências e Vivências sobre o Saber, o Fazer e o Saber Fazer Docente numa Formação Online	Relatou vivências de sala de aula, entre 2010 e 2017, enquanto professor da disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

PEROZA, M.A.R.; CAMARGO, D. (2019)	A Experiência de Encontro entre Sujeitos Aprendentes: Aspecto da Formação Docente Vivenciado no Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil	Apresentou, como aspecto da formação inicial de docentes, as reflexões acerca da experiência de encontro vivenciada por acadêmicos do Curso de Pedagogia com as crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil, proporcionada pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado para Docência na Educação Infantil.
MARQUES, Y.S.; POPAZOGLO, F. (2020)	O Papel do Estágio Curricular Supervisionado na Formação Docente na Área de Ciências Naturais: Concepções dos Estagiários quanto a Prática de Ensino	Objetivou dar atenção ao discurso dos graduandos, que realizaram o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em 2019, pela Universidade Federal de Uberlândia. A fim de aprofundar a compreensão que os estagiários tem sobre diversas práticas de ensino.
SILVA, R.S. (2016)	O Estágio Curricular supervisionado no Curso de Letras da UNEMAT/Cáceres: Implicações Teóricas na Prática do Ensino de Língua Inglesa	Refletiu sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa no Curso de Letras, no semestre 2014/2. Trata-se de uma reflexão sobre a prática docente no Estágio, a partir do subsídio teórico recebido nas aulas teóricas e na orientação para as atividades de regência pela Universidade do Estado do Mato Grosso para o curso de Letras.
VASCONCELOS, S.O.S et al. (2021)	Estágio Supervisionado e Formação Docente: um Estudo dos Relatórios de Estágio dos Discentes de Licenciatura em Computação	Analisou as produções acadêmicas de uma turma de Estágio Supervisionado do município de Limoeiro do Norte, Ceará, pelas experiências nas escolas no 1º semestre do ano de 2019. Buscou-se apresentar análise documental dos relatórios de estágio, e as preocupações, motivações e percepções sobre a realidade escolar, a função pedagógica do professor de computação e as contribuições que se podem trazer aos ambientes escolares.

Fonte: Elaborado pela autora.

As produções acadêmicas apontadas no quadro 3 da categoria 1 não apresentam relação com a nossa pesquisa, pois tratam-se de textos escritos antes do período pandêmico, portanto não apresentam nenhuma informação relevante a nossa temática de pesquisa. Seguimos com as análises, para vermos o que a próxima categoria apresenta.

Categoria 2. Não aborda o estágio supervisionado em cursos de licenciatura – estão inclusas nesta categoria pesquisas nas áreas da saúde.

Quadro 04 - Artigos da área da saúde

Categoria 2		
Autor	Título	Descrição
RODRIGUES, J.V.S. et al. (2020)	Estágio Supervisionado em Psicologia da Saúde durante a Pandemia da COVID-19	Relatou as experiências de discentes do curso de bacharelado em psicologia da saúde. O Estágio Supervisionado foi realizado em um ambulatório de medicina, em uma IES privada, na cidade de Belém do Pará em julho de 2020.
MOREIRA, C.L.; TONON, T. C. A. (2021)	Desafios de Estudantes Concluintes do Curso de Bacharelado em Enfermagem, diante do Estágio Supervisionado e a Pandemia	Evidenciou o contexto acadêmico referente ao estágio supervisionado do Curso de Bacharelado em Enfermagem durante a pandemia. Trata-se de um estudo bibliográfico, com ênfase nos estagiários que contribuíram para o enfrentamento dos casos de

	da COVID-19	contaminação pelo vírus SARS-CoV-2, diante da instabilidade do sistema de saúde.
MORAES, A.S. et al. (2021)	Estágio Supervisionado em Psicologia da Saúde durante a Pandemia da COVID-19 no Hospital Santa Casa de Misericórdia do Pará	Relatou as experiências dos discentes do curso de Bacharelado em Psicologia, através das vivências do Estágio Supervisionado em Psicologia da Saúde, durante a pandemia da covid-19. O estágio foi realizado no Hospital Santa Casa de Misericórdia em Belém- PA.
FERNANDES, J.D. et al. (2021)	Estágio Curricular Supervisionado de Enfermagem em tempos de Pandemia da COVID-19	Apresentou os atos administrativos do Ministério da Educação do Brasil relacionados ao Estágio Curricular Supervisionado na área da saúde, durante a pandemia da covid-19 e as repercussões no curso de enfermagem. Trata-se de estudo com abordagem teórico - reflexivo, com base na literatura sobre Estágio Curricular Supervisionado no Brasil.
MATOS, S.A. et al. (2021)	Estágio Curricular Supervisionado em Enfermagem em tempos de Pandemia por COVID-19 numa Unidade de Atenção Primária à Saúde no Interior do Amazonas	Descreveu a experiência vivenciada por graduandos, no Curso de Enfermagem em meio a pandemia. Trata-se de um relato de experiência sobre o Estágio Curricular Supervisionado II, dos discentes do 10º período do curso. O estágio ocorreu no final de 2020 em uma UBS localizada em um município do estado do Amazonas.
LEAL A.L.; MELO A.T. (2021)	Estágios Supervisionados de Enfermagem e a Dimensão Humana da Formação na Concepção dos Docentes	Compreendeu os sentidos de humanização na relação docente-discente durante os estágios supervisionados nos serviços de Atenção Terciária à Saúde, de um curso de Graduação em Enfermagem do interior de Pernambuco.
CARVALHO, B.R. et al. (2021)	Estágio Curricular Supervisionado I: a Atuação do Acadêmico de Enfermagem na realidade da ESF em tempos de Pandemia	Relatou a vivência de uma acadêmica de enfermagem do 9º semestre, na realidade da ESF. Trata-se de um relato de experiência ocorrido no interior da Bahia de fevereiro a julho de 2021.
SOUZA, L.B. et al. (2020)	Estágio Curricular Supervisionado em Enfermagem durante a Pandemia de Coronavírus: Experiências na Atenção Básica	Relatou as experiências de estudantes de enfermagem durante o Estágio Curricular Supervisionado na Atenção Básica no Rio Grande do Sul, no Cenário da Pandemia de Coronavírus. O estágio foi desenvolvido em uma Estratégia Saúde da Família e compreendeu o período de março a maio de 2020.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os artigos apresentados na categoria 2, também não foram capazes de contribuir com nossa pesquisa, os textos relatam a importância do estágio supervisionado para a formação dos profissionais da saúde e destacam os desafios vivenciados pelos estagiários, devido ao contexto de pandemia.

Categoria 3. Não discute o contexto de pandemia e/ou o ensino remoto no estágio supervisionado – refere-se as pesquisas produzidas durante os anos de 2020 e 2021 que abordam o Estágio Supervisionado em cursos de Licenciatura, mas não discutem o tema proposto.

Quadro 05 - Artigos que não discutem a pandemia na formação de docentes

Categoria 3		
Autor	Título	Descrição
PENTEADO, R.Z.; SOUZA NETO, S. (2021)	A Docência como Profissão: o Portfólio como Dispositivo e Política na Formação de Professores no Estágio Supervisionado em Educação Física	Analisa se o portfólio, nas políticas de Formação Docente e no Estágio Supervisionado (ES) da Educação Física (EF), que configura um dispositivo de formação e de profissionalização do ensino. Uma pesquisa qualitativa, documental, de 12 portfólios produzidos por estagiários em EF de uma universidade pública do Brasil.
MORAES, J.J.P. (2021)	Estágio Supervisionado e Formação Docente em Geografia: Experiências de estudantes de Licenciatura da PUC Minas na Casa Viva – Belo Horizonte – MG	Discorre sobre a Formação Docente no Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Também relatou práticas de ensino abordadas e observadas por quatro estagiários vivenciadas na Instituição Escolar Casa Viva.
SANTOS, V.H.P.M.; SOUZA, T.B. (2020)	O Estágio Supervisionado como Espaço de Reflexão sobre a Práxis Docente na Formação Inicial de Professores de Química do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)-Nilópolis	Compreendeu a percepção que os licenciandos do curso de Licenciatura em Química da IFRJ <i>campus</i> Nilópolis possuem sobre a contribuição e importância do Estágio Supervisionado em sua formação docente.
MEDEIROS, E.A.; CASTRO, K.K.V. (2020)	O Estágio Supervisionado na Área de Gestão Escolar na LEDOC/UFERSA – Dispositivo de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente?	Apresentou reflexões a respeito do Estágio Supervisionado na área de Gestão Escolar, no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semiárido (LEDOC/UFERSA). Caracterizado como um relato de experiência profissional dos/as professores/as-formadores/as, como também pelos relatórios conclusivos produzidos a respeito das atividades vividas no Estágio.
GOMES, C.R. (2021)	O Estágio Curricular Supervisionado na Formação Docente: Percepções de Estudantes e Professores de uma Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música	Abordou o Estágio Curricular Supervisionado como componente do processo de Formação Docente de Licenciatura em Educação do Campo de uma Universidade brasileira. É um estudo de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e se caracteriza como um estudo de caso, com o objetivo principal de compreender a importância do Estágio Curricular Supervisionado na formação docente para o meio rural.
MACIEL, A.O. et al. (2020)	Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica: Possibilidades para a Formação Docente Crítica	Analisa o papel do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e da Residência Pedagógica como possíveis espaços de formação docente crítico-reflexiva. Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa realizada com os coordenadores de ECS de uma universidade pública no Ceará.
MARTINS, L.R.D.R. et al. (2020)	O Estágio Supervisionado em educação Infantil e a Formação Docente em Educação Física	Analisa as disciplinas de Estágio Supervisionado relacionadas à Educação Infantil nos cursos de Licenciatura em Educação Física, identificando as orientações pedagógicas contidas nos documentos norteadores da primeira etapa da educação básica.
FERRAGINI, N.L.O.; SILVA, E.D. (2021)	Autoavaliação e Estágio Supervisionado na Formação Inicial Docente: Perspectivas Crítico-Reflexivas	Analisa a discursividade crítica mobilizada e construída na produção da autoavaliação de licenciandos do curso de Letras-Português. Trata-se de um estudo quali-interpretativo, pautado em excertos de autoavaliações.
CARRASCOZA,	Estágio Supervisionado na	Analisa a importância do Estágio

L.S.; SILVEIRA, R.S. (2021)	Instituição de Ensino Superior como Direito Humano aliado a Formação da Identidade Docente	Supervisionado no Ensino Superior como um Direito Humano aliado a Formação da Identidade Docente. Apresentou uma análise crítico-reflexiva sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, associado a Formação de Docentes.
BORGES, V.J. (2020)	Parceria na Form (Ação) Docente: O Estágio Curricular Supervisionado como lugar de Fronteira dos Cursos de Formação e a Educação Básica	Apresentou o Estágio Curricular Supervisionado como promissor para a relação institucionalizada de parceria entre Universidade e Escola para a formação docente.

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 5 supracitado, também não tivemos êxito em nossas análises, pois as produções acima, mesmo sendo publicadas durante o período pandêmico, não discutem as temáticas do ensino remoto e da pandemia da covid-19. Seguimos nossa análise, em busca das pesquisas que mais se aproximam de nossa temática.

Categoria 4. Não aborda o Estágio Supervisionado na Formação Inicial de Docentes – consta neste grupo pesquisas de mestrado, assim o Estágio em Docência é abordado na pesquisa, mas não se trata da formação inicial dos docentes.

Quadro 06 - Artigos sobre o Estágio em Docência em Programas de Pós-graduação

Categoria 4		
Autor	Título	Descrição
VIANA, D.S.B.; MENDUNI-BORTOLOTI, R.D.A. (2021)	Estágio Supervisionado Contribuindo com o Processo Formativo de uma Mestranda em Estágio de Docência na Pandemia	Apresentou um relato de experiência sobre a realização do Estágio de Docência/CAPES durante um Curso de Mestrado em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB. Foi realizado em 2021 em uma turma de 5º semestre do curso de Licenciatura em Matemática.
QUALHO, V.A.; VENTURI, T. (2021)	Articulação Teoria e Prática no Estágio Supervisionado Remoto em Biologia: Vivência, Formação e Percepções em tempos de Pandemia	Relatou as experiências vivenciadas no Estágio de maneira remota devido a pandemia. O relato apresenta a observação, planejamento e docência de uma mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. A instituição de ensino que ocorreu o estágio foi, o Colégio Estadual Barão do Rio Branco, Ensino Fundamental e Médio na cidade de Palotina- PR. O artigo não destaca em qual turma/série foi realizado o estágio, porém descreve as etapas da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

As duas pesquisas que compõem este grupo, não abordam a Formação Inicial de Docentes, porém o trabalho de Qualho e Venturi (2020) foi um achado fascinante e nostálgico. Pois, a pesquisadora é natural de Palotina-PR e o Colégio Estadual Barão do Rio Branco é a instituição na qual a autora desta dissertação cursou o ensino fundamental. Relembrar esse momento foi motivante. Porém, os dois textos não correspondem as necessidades do estudo.

Categoria 5. Não aborda pelo viés dos professores formadores os desafios e as contribuições do Estágio Supervisionado durante o contexto de pandemia. Estão inclusas nesta categoria, trabalhos que descrevem e relatam a prática docente dos estagiários, pela própria voz dos discentes.

Quadro 07 - Artigos que relatam a Prática Docente dos Estagiários

Categoria 5		
Autor	Título	Descrição
CORREIA, V.C.P. et al. (2021)	Formação Docente e o Estágio Curricular Supervisionado: Desafios e Possibilidades em tempos de Pandemia	Relatou as práticas pedagógicas ocorridas durante o Estágio Curricular Supervisionado em uma escola privada no norte do Estado da Bahia. O texto apresenta práticas lúdicas e recreativas para o ensino e aprendizagem de Matemática para os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.
SILVA, A.P.S. et al. (2021)	Prática Docente como tema no Estágio Supervisionado em Educação em tempo de Pandemia da Covid-19	Apresentou pelo relato de experiência os desafios do Estágio Obrigatório realizado no Fundamental II por um curso de Licenciatura em Pedagogia. O instrumento foi um roteiro de observação, em uma escola pública do Estado de Minas Gerais na cidade de Canápolis – MG.
SILVA, F.F.F.L. et al. (2021)	O Estágio Supervisionado e a Pandemia: Relato de Experiência de Alunos de Graduação em Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina	Descreveu a experiência de Estágio Supervisionado no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I de três alunos estagiários. A prática de estágio ocorreu de maneira assíncrona, em forma de projeto para revisar os conteúdos já trabalhados em sala pela professora regente. O projeto ocorreu em três turmas de 8º anos no Colégio de Aplicação da UFSC, no início do ano letivo de 2021.
FERREIRA, M.; ROSA, P. A. L.; COSTA, B.S.R.; (2021)	As Dificuldades de Aprendizagem Observadas no Estágio Supervisionado do Nível Fundamental em tempos de Pandemia	Apresentou a experiência dos discentes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Pará (UEPA). Devido ao fechamento das escolas, três estudantes do 7º e 8º anos, sendo duas do ensino público e uma da rede privada, foram convidadas a realizarem as atividades de aprendizagem com os estagiários fora do ambiente escolar. A intervenção ocorreu por meio de jogos lúdicos e teve um resultado satisfatório para a aprendizagem das adolescentes.
ANDRADE, S. V.R.; BEZERRA, R. C.; CAETANO, R. S. (2021)	Estágio Curricular Supervisionado na Pandemia da Covid-19: (Re)pensando a Formação Inicial do Professor de Matemática	Apresentou a (re) organização do Estágio Curricular Supervisionado, da Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – campus Foz do Iguaçu, frente a esta realidade.
SANTOS, J. C.; MOREIRA, J. S.; SILVA, J.N. D. (2021)	Uma Experiência de Estágio Supervisionado no Ensino Remoto: um Trabalho com a Cesta Básica	Relatou as experiências vivenciadas através do desenvolvimento de uma oficina no Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e foi realizado, por meio do ensino remoto. Foi realizada uma oficina por dois licenciandos, intitulada “Um trabalho com a cesta básica” em uma escola municipal na cidade de Vitória da Conquista – Bahia.
MAUAD, S.; FREITAS, L. G. de (2021)	Ensino Remoto Emergencial e o Estágio Supervisionado em Educação em tempos de Pandemia da Covid-19	Investigou os desafios vivenciados por discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará, <i>campus</i> Universitário de Altamira, durante a Atividade Curricular de Estágio Supervisionado realizado, por meio do

		Ensino Remoto emergencial. Participaram dessa pesquisa vinte estudantes de duas turmas que ingressaram nos anos 2016 e 2017.
MESQUITA, C.; TEIXEIRA, C.; PIRES, M.V. (2021)	Percepções dos Estudantes sobre o Estágio Supervisionado em Contexto de Ensino Remoto	Analisa as percepções dos estudantes envolvidos em estágios sobre as competências, dificuldades, oportunidades e ameaças que sentiram em contexto de ensino remoto, por meio de uma linha metodológica interpretativa, usando o questionário como técnica de coleta de dados.
FERRAZ R. D.; FERREIRA, L.G. (2021)	Estágio Supervisionado no Contexto do Ensino Remoto Emergencial: Entre a Expectativa e a Ressignificação	Analisa os sentidos do Estágio Supervisionado no Ensino Remoto, com um estudo de abordagem qualitativa pelos aspectos formativos-pedagógicos dos alunos/as –estagiários/as em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, ofertados no ano de 2020.
MORAIS, E. M. de (2021)	O Estágio Supervisionado de Formação Docente em tempos de Ensino Remoto: Os Desafios de uma Formação Crítica e Reflexiva	Refletiu acerca do Estágio Supervisionado de Formação Docente em contexto de ensino remoto. Problematicizou o estágio por meio de uma pesquisa qualitativa, com estudos bibliográficos e do diário formativo dos estagiários do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte.
SOUZA, J. C. S. de.; SOARES, W. M. (2021)	Estágio Supervisionado na Formação Inicial do Docente de Matemática no Contexto do Ensino Remoto: Reflexões sobre a Experiência do Instituto Federal de Brasília - <i>Campus</i> Estrutural	Apresentou por meio do relato de experiência o resultado de uma reflexão sobre a oferta das disciplinas de Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Brasília - <i>Campus</i> Estrutural no contexto do ensino remoto. Realizou-se o levantamento de informações em documentos oficiais, Planos de Trabalho do Estágio supervisionado, Fichas de Avaliação, diários de classe, dentre outros. Foram analisados os dados das referidas turmas nos semestres de 2020.1, 2020.2 e 2021.1, sendo 14 alunos de Estágio II e 13 alunos de Estágio III.
PROENÇA, M. C. de.; MENDES, L. O. R.; OLIVEIRA, A. B. de (2021)	Estágio Curricular Supervisionado no Contexto do Ensino Remoto: Análise da Visão de Futuros Professores de Matemática	Analisa a visão de futuros professores de matemática sobre a vivência no Estágio Curricular supervisionado no contexto do ensino remoto. Participaram 13 futuros professores de matemática que estavam no terceiro ano do curso, os quais responderam a duas questões sobre o estágio na forma de ensino remoto. A pesquisa é qualitativa e de cunho descritivo, de modo que os dados foram analisados na perspectiva da Análise de Conteúdo.
BATISTA, C.P.; CREPALDI, N.P.; SANTOS A. R. (2021)	O Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa em Contexto de Ensino Remoto	Descreveu e analisou as atividades desenvolvidas durante o Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa, no ensino médio, no contexto de pandemia, vivenciadas por uma formanda do Curso de Letras a Distância da Universidade Estadual do Paraná (UEM) no ano letivo de 2020.
DAS CHAGAS, I. B.; FERREIRA, A. R. C. (2021)	Vivências no Ensino de Álgebra no 7º ano em Contexto Remoto a partir de uma Experiência no Estágio Supervisionado	Relatou as discussões e práticas vivenciadas na disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por meio de Ensino Remoto Emergencial diante da Pandemia de covid-19. Destaca-se os estudos e as discussões realizadas pela estagiária, com atividades práticas da sala de aula, para refletir sobre as aulas de equação no 7º ano a partir de estudos sobre pensamento

		algébrico na Educação Matemática em contexto de Ensino Remoto Emergencial.
DA SILVA, L.R.P. et al (2021)	Estágio Supervisionado Remoto: Vivenciando a Formação Docente em um Excepcional Contexto	Apresentou pelo relato de experiência o Estágio Supervisionado em Física dos estudantes de Licenciatura em Física pela Universidade Federal do Piauí. O estágio foi realizado em uma Escola Municipal em Teresina – Piauí, com estudantes dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. Os estagiários elaboraram materiais complementares, as aulas transmitidas pela televisão e atenderam as turmas via <i>whatsapp</i> para sanar as dúvidas.

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 7 com os artigos da categoria 5, encontramos trabalhos que relatam os desafios, as dificuldades e os impedimentos dos estagiários na disciplina Curricular de Estágio Supervisionado, como também nas atividades práticas de observação e regência. Destacamos, o texto de Ferreira, Rosa e Costa (2021) que descreve as atividades práticas dos discentes de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Pará (UEPA), o estágio foi realizado entre setembro e dezembro de 2020. As atividades de regência foram aplicadas com três estudantes, sendo estas: uma estudante de rede pública do 7º ano, uma estudante da rede privada do 7º, e uma estudante da rede pública de ensino do 8º ano.

As estudantes selecionadas possuíam dificuldades de aprendizagem e poderiam vir a reprovar. As atividades de regência ocorreram fora do ambiente escolar, a aluna do 7º da rede pública de ensino recebeu as atividades presencialmente. Já as demais, foram orientadas a distância, vejamos o relato dos professores estagiários, no que se refere as atividades e exercícios propostos.

Logo, foram repassados vários exercícios resolvidos, no qual o passo a passo das resoluções era explicado por meio da ferramenta de áudio do *whatsapp*, para que a aluna pudesse se familiarizar com as atividades que posteriormente seria sua avaliação na disciplina. Ao resolver os exercícios sempre surgiam dúvidas que eram explicadas de forma remota. Esta rotina auxiliou na minimização das dificuldades, o que melhorou seu desempenho na matéria (FERREIRA; ROSA; COSTA, 2021, P.5).

Os estagiários destacaram ao longo do texto, que a estudante supracitada não estava acompanhando as aulas regulares de maneira remota, o que agravou as dificuldades de aprendizagem. Porém, com o atendimento direcionado pelo *WhatsApp*, a estudante conseguiu sanar suas dificuldades e ser aprovada no final do ano letivo de 2020. O artigo destaca as atividades práticas que foram desenvolvidas com as estudantes, com jogos e ludicidades.

Os textos que compõem a categoria 5 possuem relatos riquíssimos sobre o Estágio Supervisionados em Contexto de pandemia, porém estes textos relatam as dificuldades pelas

vozes dos discentes, nossa pesquisa procura relatos dos professores formadores sobre alguns dos caminhos traçados pelos docentes, a fim de minimizar a ausência do Estágio Supervisionado na modalidade presencial.

Categoria 6. Não apresenta ou cita superficialmente, o trabalho dos professores formadores nas disciplinas de Estágio Supervisionado – estão inclusas nesta categoria artigos que relatam pela voz dos docentes, as atividades práticas dos discentes na disciplina de Estágio Supervisionado e/ou apenas discussões bibliográficas sobre a formação de docentes em contexto de pandemia

Quadro 08 - Artigos que não descrevem o trabalho docente na disciplina de Estágio Supervisionado

Categoria 6		
Autor	Título	Descrição
SOUZA, E.M.F. (2021)	Ergolinguística e Teoria Dialógica da Linguagem: Aporte Metodológico para o Estágio Supervisionado no Formato de Ensino Remoto na Pandemia da COVID-19	Apresentou noções da Teoria Dialógica da Linguagem e da Ergolinguística. Abordou bases teóricas e metodológicas para investigar o ensino remoto, por meio da problematização do pensamento Bakhtiniano e da ergolinguística como linguagem e trabalho.
MORAIS, J.A.; ANDRADE, M.R.M. (2021)	Conversas da Escoluniversidadescola por meio do Estágio Supervisionado em Inglês: Vivências Críticas durante a pandemia em 2020	Discutiu a relação desenvolvida entre a escola e a universidade na disciplina de estágio supervisionado, por meio das perspectivas da decolonialidade. A coleta dos dados ocorreu por meio de um questionário enviado as docentes da escola, em que os estagiários atuaram, a fim de identificar a importância da presença do estágio na escola.
LIMA, F.J.; SILVA, R. da (2021)	Para além das aparências: desafios e percepções diante da oferta do Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática do IFCE <i>campus</i> Cedro no contexto do ensino remoto	Discutiu estratégias de ações para a oferta das disciplinas de Estágios Supervisionados no formato remoto. O trabalho caracteriza-se como estudo de caso e tomou como objeto de análise documentos que tratam sobre a retomada do componente curricular nas licenciaturas, com enfoque analítico no plano de trabalho do curso de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), <i>campus</i> Cedro. As discussões apontam proposições e orientações institucionais para a realização dos estágios no formato remoto e seu respectivo plano de execução no curso.
SILVA, T. D. da. (2020)	Estágio Supervisionado Curricular na Licenciatura em Música: Formação e Vivências em Tempos de Ensino Remoto	Apresentou pela voz da docente as atividades desenvolvidas pelos discentes no Componente de Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), refletindo sobre seus benefícios e desafios para a formação docente.
MEDEIROS, E. A. et al. (2021)	Entrevista com a Professora Maisa Helena Altarugio: O Estágio Supervisionado nos Cursos de Formação Docente: Panorama e Possibilidades no Contexto de Ensino Remoto	A professora entrevistada apresentou, sobre sua perspectiva a Formação de Docentes durante o Ensino Remoto, trazendo reflexões e indagações sobre o momento vivido.
SOUZA, E.M.F.; FERREIRA, L.G.	Ensino Remoto Emergencial e o Estágio Supervisionado	Abordou o Estágio Supervisionado nas licenciaturas no contexto de pandemia. Apresentou desenhos

(2020)	nos Cursos de Licenciatura no Cenário da Pandemia da Covid-19	didáticos para a execução do estágio por meio da tríade de sujeitos institucionais que o sustentam, instituição, discentes e escola.
CERNEV, M.K. (2021)	O Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura em Música: Discutindo a Aprendizagem Colaborativa para a Formação Docente na Contemporaneidade	Discutiu a Formação dos professores de música durante o ensino remoto emergencial, pela perspectiva dos licenciados. Participaram do estudo 11 licenciados do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília (UnB) no primeiro semestre de 2020, entre agosto e dezembro.
VELOSO, F.S.; WALESKO, A.M.H. (2020)	Estágio Supervisionado Remoto de Línguas Estrangeiras em Tempos de Pandemia: Experiências e Supervisões na UTFPR	Objetivou compartilhar experiências de formação de professores de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal do Paraná (UTFPR). O texto cita brevemente o trabalho das docentes durante a disciplina de Estágio Supervisionado, porém destaca as experiências dos licenciados com trechos que relatam a prática docente dos discentes na disciplina de Estágio Supervisionado, assim como as aprendizagens e desafios que os estudantes enfrentaram para realizarem a atividade de regência. O texto apresenta informações sobre a disciplina de Estágio Supervisionado II em Línguas Estrangeiras Modernas Neolatinas (Língua Espanhola e Italiana) e Línguas Estrangeiras Modernas Anglogermânicas (Língua Inglesa e Alemã).
MENDES, C. B.; MAIA, J. S. S. BIANCON, M. L. (2021)	Impactos do Ensino Remoto: a Questão do Estágio Supervisionado Obrigatório em Ensino de Ciências e Biologia numa Universidade Estadual Paranaense em Tempos de Pandemia	Discorreu sobre as implicações do cenário de pandemia na realização do Estágio de licenciandas/os do Curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Estadual Paranaense. O texto apresenta a função, o desenvolvimento e os objetivos do Estágio na formação inicial docente em decorrência dos processos educativos em regime remoto tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica. O artigo ressalta as dificuldades encontradas pelos estagiários para desenvolverem as atividades de observação e regência nas escolas públicas estaduais do Estado do Paraná e enfatiza as dificuldades vivenciadas pelos docentes que atuam nas escolas em que as/os licenciandas/os estagiaram.
MONTEIRO, K.F.; GAIO, V.M.; SOUZA, G.F. (2021)	O Ensino Remoto e o Estágio Supervisionado em Gestão na Educação Básica: Um caminho possível?	Relatou a necessidade das docentes em reestruturar a disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão na Educação Básica do Curso de Pedagogia em um Universidade Pública no Paraná. O texto apresenta as atividades realizadas pelos estagiários, durante o estágio para que os licenciados pudessem compreender o trabalho do gestor e do diretor escolar através de entrevistas virtuais.

Fonte: Elaborado pela autora.

As publicações que compõem o quadro 8 apresentam relatos sobre os estágios supervisionados ocorridos durante o contexto de pandemia. Estas pesquisas não serão discutidas, porque nos comprometemos em selecionar os textos que apresentam relatos e vivências por parte dos docentes durante o ensino remoto.

Portanto, apresentamos em seguida, os textos que mais se aproximam do nosso objeto de pesquisa, a fim de identificarmos, uma parte do que tem sido produzido nos dois últimos anos, sobre nossa temática.

Categoria 7. Apresenta pela voz dos docentes, as dificuldades e os caminhos traçados para a efetivação da disciplina de Estágio Supervisionado. Nesta categoria encontram-se os artigos que mais se aproximam do nosso objeto de pesquisa, portanto apontaremos os relatos dos docentes, quanto a continuação das aulas de Estágio Supervisionado em diferentes cursos de graduação. A fim de identificar, alguns dos caminhos seguidos nas universidades e os principais desafios e impedimentos para o trabalho docente. Nesta categoria, não apresentaremos no quadro 9 a descrição dos textos, pois as pesquisas serão analisadas a seguir.

Quadro 09 - Alguns dos caminhos traçados pelos docentes da disciplina de Estágio Supervisionado durante o ensino remoto

Categoria 7	
Autor	Título
SALES, A.O de.; JARA, D.G.; SILVA, D. (2021)	Acadêmicos Indígenas e o Estágio Supervisionado em Contexto de Pandemia
ARAÚJO, H.M.C.; MARIN, V.; SOUZA JUNIOR. (2021)	Estágio Supervisionado na formação de professores de Matemática, na modalidade a distância: reflexos da pandemia
XAVIER, L.S.; FREIRE, C.M.; GOMES, A.R. (2021)	Tecnologias Digitais e Práticas Docentes na Pandemia: (Re)Inventando o Estágio Supervisionado em Letras
BURIGATO, S. M. M. S.; SANTOS, C. M. dos (2021)	Condições e Restrições do Estágio Supervisionado no Ensino Remoto, no Curso de Matemática - Licenciatura Da UFMS
ZANON, T.X.D. (2020)	Entre <i>Lives</i> , Textos e Contextos: o Estágio Supervisionado na EJA em Tempos de Ensino Remoto
OLIVEIRA, R.R.A.; CARNEIRO, R.F. (2021)	Estágio Supervisionado e Ensino Remoto: Experiências de Formação de Professores em Tempos de Pandemia na UFJF
ARAÚJO, L.C. D. (2021)	Estágio Supervisionado e Ensino Remoto Emergencial: O (Im)Possível e o Inédito Viável em um Curso de Licenciatura em Língua Inglesa

Fonte: Elaborado pela autora.

Destacamos, nesta categoria, os artigos publicados nos últimos dois anos, que mais se aproximam com a nossa temática de pesquisa. Ou seja, buscamos nos setes artigos que aqui serão analisados: Quais caminhos foram traçados pelos docentes de Estágio Supervisionado em Cursos de Licenciatura, para garantir a oferta e a qualidade desta disciplina, em tempos de ensino remoto? Para tanto, muitas vezes apresentaremos trechos dos trabalhos dos discentes, para compreendermos com maior clareza, as atividades que foram propostas pelos docentes, pois as atividades desenvolvidas pelos licenciandos, em grande parte, refletem os estudos, as análises e os caminhos traçados pelos docentes dos cursos de Estágio Supervisionado.

Sales; Jara; Silva (2021) apresentam as dificuldades impostas pelo ensino remoto no curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD por meio do artigo: “Acadêmicos Indígenas e o Estágio Supervisionado em

Contexto de Pandemia”. No primeiro semestre de 2020 o calendário letivo esteve suspenso, no segundo semestre, a Universidade decidiu por ofertar disciplinas através de ensino remoto, criando o Regime Acadêmico Emergencial (RAE). Esse sistema de ensino não era obrigatório e somente alguns acadêmicos fizeram os componentes curriculares que foram ofertados, pois a falta de acesso à internet era um grande problema.

As professoras/pesquisadoras destacam a importância da ação-reflexão no trabalho docente, pois

No início desse ano (2021), pensando em possibilitar aos acadêmicos terminarem o curso, já no sistema Regime acadêmico por módulos e fases (RAEMF), o Componente Curricular de Estágio Supervisionado foi ofertado. O número de matriculados para cursar este componente curricular foi de dezoito estudantes indígenas. O trabalho foi iniciado sem que se soubesse o que seria feito para que esses acadêmicos pudessem estagiar e cumprir com essa exigência do curso (SALES; JARA; SILVA, 2021, p.2)

Diante do novo desafio imposto pela pandemia, as professoras começaram a ministrar a disciplina de Estágio Supervisionado, com dúvidas sobre como proceder, a fim de garantir a prática de estágio. No entanto, no segundo semestre de 2020 e no ano letivo de 2021, quando já havia regulação para a oferta do estágio durante o período pandêmico, e uma relação de acadêmicos matriculados para aulas de estágio, caminhos foram traçados conforme as possibilidades encontradas. As professoras criaram um grupo no *WhatsApp* para se verificar a possibilidade de ministrar aulas síncronas. Após uma conversa com os estudantes, foi disponibilizado material via *WhatsApp*, *e-mail* e *Google Drive* para as aulas de Estágio Supervisionado.

As professoras elaboraram planos de aula, que atendessem ao ensino de maneira diferenciada, sendo: o ensino na área de linguagens com vistas ao ensino das línguas indígenas, ensino de português como segunda língua, artes e educação física. Para tanto, Sales; Jara; Silva (2021) buscaram na Pedagogia Freireana pressupostos para o trabalho de estágio, tanto das docentes para com os estagiários, assim como dos estagiários para com a comunidade escolar indígena, pois “os conteúdos aplicados aos alunos deveriam corresponder as condições reais das pessoas e fazer parte do cotidiano delas. E no que tange a Educação escolar indígena é preciso pensar os conteúdos de acordo com as condições reais de uso” (SALES; JARA; SILVA, 2021, p.4). E foi por meio desta proposta, que os discentes orientados pelas professoras, iniciaram os trabalhos para desenvolverem as atividades práticas de estágio.

Os procedimentos adotados para a realização dos trabalhos de estágio, por parte dos discentes, foram basicamente: estudo, reflexão, ajuste nos planos de aula, gravação das videoaulas e avaliação da experiência. Os estagiários se organizaram em grupos, de acordo com as aldeias, alguns discentes não contavam com outros acadêmicos na sua aldeia, dessa forma realizaram as atividades sozinhos. Tendo em mente os seus objetivos, os estagiários começaram a pensar em quais conteúdos trabalhariam e de que forma. É neste momento, que as pesquisadoras destacam que,

Foram abertas as portas para as tecnologias, tentou-se usá-las de forma consciente, de maneira que contribuísse com o processo de ensino-aprendizagem dos professores em formação, dos formadores, e dos discentes que estão nas escolas sedentos de conhecimento. (SALES; JARA; SILVA, 2021, p.8).

Mesmo diante das dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos, os professores em formação buscaram superar os problemas encontrados. As professoras Sales; Jara; Silva (2021, p.8) destacam que: “as gravações das aulas se concretizaram diante de muitos desafios, vários acadêmicos indígenas contavam apenas com o celular para desenvolver todo trabalho solicitado para a conclusão do estágio”, as pesquisadoras reforçaram a ausência de internet banda larga por parte dos estagiários, pois os mesmos utilizavam a internet apenas por pacotes de dados de telefonia, o que dificultava o acesso as aulas gravadas e aos materiais.

No entanto, “os obstáculos não pararam por aí, (os discentes) tiveram de aprender a utilizar os recursos tecnológicos, muitos deles sequer sabiam como organizar um slide para utilizar em suas aulas” (SALES; JARA; SILVA, 2021, p.8). A aprendizagem durante o período remoto esbarra nas questões socioeconômicas discutidas nesta dissertação, pois as professoras destacam, que neste período de ensino remoto:

Muitas dificuldades foram diagnosticadas. Mesmo os estudantes fazendo uso de celulares, smartphones, notebook, terem aprendido durante o curso sobre multimeios, gravações e o uso da internet como instrumento passível de valorização das línguas indígenas, essas informações não eram iguais. Alguns possuíam mais acesso, mais dificuldade que outros. A depender do nível de contato com a cidade e com as tecnologias. Esse período pandêmico escancarou problemas sociais, econômicos de ensino, acesso e permanência de indígenas no ensino superior (SALES; JARA; SILVA, 2021, p.5).

O trabalho das professoras, nos apresenta uma perspectiva muitas vezes esquecida na formação de docentes, ou seja, os povos indígenas. Repensar, ler e saber das dificuldades impostas pelo ensino remoto nas comunidades indígenas reforça a necessidade de políticas

públicas que possam garantir o acesso e a permanência de todos nos sistemas de ensino do país. A comunidade indígena tem sido alvo de violências e abandonos no Brasil ao longo dos anos, portanto é cada vez mais necessário que as universidades, por meio de pesquisas, como no texto de Sales; Jara; Silva (2021) apontem, evidenciem e informem a sociedade sobre as desigualdades e o abandono de políticas educacionais para estes povos.

Para as pesquisadoras o trabalho desenvolvido durante o ensino remoto na disciplina de Estágio é considerado de extrema aprendizagem tanto para as docentes, quanto para os discentes/professores em formação e ressalta que quinze estudantes dos deztoitos matriculados na disciplina de estágio supervisionado, do curso de formação intercultural indígena *Teko Arandu* foram aprovados. Apesar dos desafios e impedimentos impostos pelo ensino remoto, as professoras nomeiam os licenciandos como “guerreiros”, pois buscaram incansavelmente meios para concluírem o trabalho de estágio.

A seguir, apresentamos o segundo texto que compõem nossas análises, intitulado: “Estágio Supervisionado na formação de professores de Matemática, na modalidade a distância: reflexos da pandemia”. Muitas vezes, acredita-se que as dificuldades com o ensino remoto ocorreram apenas nos cursos da modalidade presencial de ensino, porém Araújo; Marin e Souza Júnior (2021) destacam que a disciplina de Estágio Supervisionado por ser uma atividade prática, mesmo compondo o currículo do Curso de Licenciatura em Matemática EaD apresentou dificuldades e a busca por novos encaminhamentos se fez necessária, assim como nos cursos de graduação presenciais.

O estudo de Araújo, Marin e Souza Junior (2021) tem como cenário um curso de Graduação em Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, ofertado na Universidade Federal de Uberlândia, instituição pública, localizada em Minas Gerais. O Estágio de Prática Pedagógica I, estava ocorrendo no primeiro semestre de 2020, quando ocorreu a crise sanitária provocada pelo coronavírus. Os professores informam que do total da carga horária da disciplina, 15 horas são destinadas a discussões teóricas, amparadas pela *plataforma moodle* (mesmo quando não havia a pandemia, pois trata-se de um curso EaD) e o restante da carga horária, as 90 horas restantes, são desenvolvidas de forma prática em escolas que abrangem os anos finais do Ensino Fundamental.

Com o fechamento dos sistemas de ensino, os pesquisadores informaram que o “Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, através da Resolução nº 8/2020, apontou orientações para a realização do Estágio Supervisionado em meio a pandemia” (ARAÚJO; MARIN; SOUZA, 2021, p. 6) A resolução deu plenos poderes aos Colegiados de Curso e aos Núcleos Docentes Estruturantes para deliberarem sobre a oferta

dos estágios curriculares, na forma presencial ou remota, desde que houvesse autorização dos órgãos competentes de saúde, para a retomada presencial das atividades.

A coordenação do curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, nomeou uma Comissão interna, para oferecer subsídios para a tomada de decisão, sobre como ocorreriam as aulas de Estágio Supervisionado. Assim, devido as decisões da Comissão “todos os professores precisaram gravar videoaulas e aprender a utilizar sistemas de videoconferência, como o *Skype*, o *MConf RNP*, o *Google Hangout*, *Google Meet* ou o *Zoom* e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom*” (ARAÚJO; MARIN; SOUZA, 2021, p. 6). Os professores destacam a ausência de tempo para compreender as diversas ferramentas disponíveis para o ensino remoto como um desafio, que precisou ser superado às pressas.

Após as orientações e acompanhamentos dos professores orientadores de estágio, os discentes do curso de matemática necessitaram organizar e preparar as atividades práticas, para realizarem as aulas de regência que também ocorreram de maneira remota. Diferentes ferramentas digitais foram usadas, para atender e preparar os estagiários para as atividades, que seriam desenvolvidas, a saber:

As atividades remotas síncronas ocorreram pelo *MConf RNP* e *Google Meet*. As webconferências realizadas pela *MConf RNP* tiveram participação do professor orientador, tutor, coordenador de estágio e alunos-estagiários. As atividades síncronas realizadas através do *Google Meet* ocorreram no campo de estágio e envolveram os professores supervisores de estágio, os estudantes do Ensino Fundamental e os alunos-estagiários. Já, as atividades remotas assíncronas aconteceram por meio do AVA (ARAÚJO; MARIN; SOUZA, 2021, p. 14).

Os professores reforçam que os encontros síncronos aconteciam uma vez por semana, com o objetivo de orientar os alunos-estagiários em relação as documentações comprobatórias do Estágio Supervisionado na escola, documentos que autorizavam a regência e também para a realização das diferentes atividades de nível teórico e as orientações para as observações no campo de estágio remoto.

Ao reelaborarem a disciplina de Estágio Supervisionado, os pesquisadores ressaltam a necessidade em se manter “as interações decorrentes dos papéis discursivos da tríade professor formador/professor supervisor /estagiário” (ARAÚJO; MARIN; SOUZA, 2021, p. 16). Para garantir as relações de troca mútua de aprendizagem, a Comissão Interna do curso destacou que ao ser ofertado a disciplina de Estágio Supervisionado, alguns elementos precisam ser preservados, sendo estes a;

- a) realização de aulas *on-line* com o grupo de estagiários para planejamento e elaboração da proposta de estágio;
- b) formação para uso de ambiente digital, tanto para licenciandos, como para docentes;
- c) realização de encontros virtuais com o (a) professor (a) da educação básica para apresentação e ajustes necessários à proposta de estágio. (ARAUJO; MARIN; SOUZA, 2021, p. 17)

Para os professores, todas as orientações estipuladas pela Comissão Interna foram atendidas, pois a utilização das tecnologias na disciplina de Estágio Supervisionado ocorreu de várias maneiras, podendo ser no AVA, com destaque aos fóruns de discussão e *chats*, como na forma de interação entre professor orientador, tutor e aluno-estagiário e também relacionados com a utilização das videoaulas, web conferências e *softwares* para o apoio ao conteúdo disponibilizados. Araújo; Marin e Souza (2021) esclarecem que:

A partir das ferramentas disponíveis no *moodle*, os estudantes encontravam anexados os conteúdos, assistiam aos vídeos programados, se localizavam para acessar as webconferências, além dos materiais e as propostas de estudo da componente curricular de Estágio de Prática Pedagógica. Também, efetuavam a postagem de tarefas e estabeleciam comunicação com os participantes os envolvidos (no caso, o tutor, o professor orientador e o coordenador de tutoria). Junto ao trabalho do AVA, as webconferências que ocorreram semanalmente, contaram com o suporte do Centro de Educação a Distância (CeaD) da universidade, nos quais foi utilizado o *MConf RNP*, além desse era disponibilizado para essa interação o *Google Meet* e o *Microsoft Teams* (ARAUJO; MARIN; SOUZA, 2021, p. 19).

Araújo; Marin e Souza (2021) afirmam que a autonomia dos estudantes da EaD foi primordial para o sucesso do trabalho docente na disciplina, juntamente com a importância dos aspectos tecnológicos para que ocorressem as aulas. A tecnologia propiciou aulas tanto na universidade como nas escolas, promovendo diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e no ambiente escolar.

Diferentemente, do texto das professoras Sales; Jara; Silva (2021) o trabalho de Araújo; Marin e Souza (2021) não destaca as dificuldades de acesso à internet, nem os problemas socioeconômicos do nosso país. Para nós, a questão da falta de internet e dispositivos tecnológicos não foram pontuadas no trabalho dos autores, por se tratar de um curso oferecido pela modalidade a distância, pois espera-se que todos os estudantes da EaD tenham acesso à internet ao optarem por essa modalidade de ensino. Veremos, no próximo artigo, qual o caminho trilhado pelos docentes e se houve algum impedimento na oferta da disciplina de Estágio Supervisionado.

O terceiro artigo que compõe nosso estudo é dos autores Xavier; Freire; Gomes (2021) o trabalho “Tecnologias Digitais e Práticas Docentes na Pandemia: (Re)Inventando o Estágio Supervisionado em Letras” relatou as experiências docentes construídas e mediadas no curso livre “Escola em Cena”, o curso teve como parâmetro as bases curriculares dos componentes dos Estágios Supervisionados e Práticas Pedagógicas do curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - DCH - *Campus IV*.

Os autores destacam que devido ao contexto pandêmico, com a suspensão das aulas presenciais, o Departamento de Ciências Humanas, *campus IV*, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) buscou possibilidades pedagógicas, para que as atividades acadêmicas não parassem, a fim de manter o vínculo dos discentes com o meio universitário, além do desenvolvimento profissional e cognitivo. Para tanto, os autores apresentam o trabalho com o Curso Livre: “Escola em Cena” que

Foi então pensado por professores de Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica, do Colegiado do curso de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas como forma de mediar as diversas perspectivas de aprendizagem, considerando a reconfiguração dos espaços educativos, num cenário em que a tecnologia acabou se tornando uma importante aliada às práticas do ensinar e aprender. Tais práticas refletem a formação de professores, estando o referido curso centrado no exercício docente, abarcando ementas de componentes curriculares como os Estágios Supervisionados e as Práticas Pedagógicas (XAVIER; FREIRE; GOMES, 2021, p.7).

O curso livre foi uma atividade extensionista na área de Ensino desenvolvida pelos professores, como forma de se fazer “presente” a trajetória acadêmica dos estudantes, num contexto tão conturbado e desafiante. A atividade englobou conteúdo dos componentes curriculares, tendo uma duração de 110 horas.

A proposta, “Escola em Cena” oportunizou aos discentes (professores em formação) à prática reflexiva sobre a produção de materiais didáticos e as práticas pedagógicas contextualizadas com os avanços tecnológicos, por meio da produção digital de cenários educativos, com diversos objetos educacionais tecnológicos e abertos que pudessem ser compartilhados nas mais diversas redes digitais de comunicação, a fim de promover visibilidade ao trabalho desenvolvido pelo grupo, tendo em vista a promoção de novas possibilidades do fazer pedagógico. Para tanto,

Os cenários educativos propostos consistiram em representações digitais de espaços comunicativos de caráter formativos onde seriam postados diversos

objetos educacionais tecnológicos produzidos pelos alunos cursistas, a saber: qualquer invento ou recurso tecnológico com aplicação prática para o desenvolvimento educacional como videoaulas, jogos, questionários, *e-books*, *podcast*, atividades interativas, exercícios, sequências didáticas, imagens, projetos, protótipos, etc. Os objetos que compuseram os cenários foram produzidos digitalmente, postados ou linkados de tal modo que pudessem ser considerados abertos e que suportassem alterações dos internautas e usuários, além de conter inspirações teóricas, contextuais e metodológicas, atrelados a uma determinada temática de escolha de cada grupo (XAVIER; FREIRE; GOMES, 2021, p.7).

A atividade “Escola em Cena” foi estruturada, a partir do princípio do aluno como protagonista dos processos de aprendizagem. Os discentes precisaram seguir, as etapas para o desenvolvimento da atividade, a saber: “a) definição do cenário escolar; b) definição dos objetos educacionais a compor cada ambiente do cenário; c) aprofundamento conceitual e teórico sobre os objetos a serem produzidos e d) produção de objetos educacionais tecnológicos educativos” (XAVIER; FREIRE; GOMES, 2021, p.7). Por ser uma atividade de atuação protagonista, os discentes tiveram liberdade nas proposições apresentadas e os docentes atuaram como mediadores do processo, ajudando-os a refletirem sobre os cenários e objetos pensados, contribuindo com ideias para que percebessem as fragilidades, os caminhos e as potencialidades de cada produção.

Os conteúdos, os temas trabalhados na atividade “Escola em Cena” foram diversos, devido a participação ativa dos alunos e o diálogo com professores de outras instituições educativas, sendo no Brasil (UNEB e Universidade Estadual de Maringá) e de Portugal (Universidade da Madeira). Os temas abordados foram muitos, como:

Multiculturalismo na escola; Currículo; Metodologias ativas; Recursos educacionais abertos; Aprendizagens colaborativas; Cultura Visual; Multiletramentos, Educação e Tecnologia; Educação Social; Mediação docente; Planejamento, Avaliação, Leitura, Escrita e Gestão escolar; Políticas Públicas Educacionais, entre outros (XAVIER; FREIRE; GOMES, 2021, p.8).

Os temas abordados foram trabalhados por meio da criação de cenários educacionais. Sendo estes, espaços virtuais como: “*websites*, redes sociais, *blogs*, entre outros ambientes digitais, onde atividades e estratégias didático-pedagógicas foram elaboradas e publicizadas, tendo em vista o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e Literaturas” (XAVIER; FREIRE; GOMES, 2021, p.8). O artigo apresenta os seis espaços educacionais produzidos pelos discentes. Dentro de cada cenário, os discentes produziram diferentes temas para os

componentes curriculares de cada curso. No texto é possível ter acesso a todas as atividades produzidas, pois há os *links* que direcionam para cada página da web desenvolvida.

Dentre os vários cenários educacionais produzidos, o artigo apresenta em maiores detalhes o cenário educacional digital “Escola Literomusical da Bahia (ELIMBA)”⁹³. O projeto objetivou estratégias e possibilidades de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, a partir do trabalho com a música e a literatura, trabalhando com diferentes estilos e ritmos musicais, assim como diversos gêneros literários. O projeto uniu a pesquisa e a produção de objetos educacionais, para abordar os diversos gêneros da rede digital.

Desse modo, foram construídos e adaptadas sequências didáticas, radioaulas/*podcasts*, atividades complementares, lista de sugestão de leitura e resenha, fotos/imagens (memes, charges), videoaulas, músicas/paródias, enquetes no *Instagram* e *Youtube*, ideias de concursos literários/musicais, lista de sugestão de séries, documentários e filmes, entre outros objetos, como mecanismos potencializadores do aprender nas redes digitais. (XAVIER; FREIRE; GOMES, 2021, p.9).

As atividades do cenário educacional digital “Escola Literomusical da Bahia (ELIMBA)” foram disponibilizadas, em um site principal desenvolvido pela plataforma do *Wix*. Também foram utilizados, outros ambientes virtuais como *Instagram*, *Wattpad* e *Youtube*. “Cada um desses ambientes virtuais dispôs de materiais produzidos, como videoaulas, podcasts, jogos educativos, sequências didáticas, vídeos, áudios, fotos, memes, atividades, dentre outros materiais que consolidaram a proposta estabelecida” (XAVIER; FREIRE; GOMES, 2021, p.9). O artigo apresenta como navegar no site criado para este cenário educacional, mostrando através de imagens como ter acesso a alguns dos materiais produzidos.

Para os pesquisadores, as atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado por meio da “Escola em Cena” trouxeram avanços e vantagens em diversos aspectos, sendo estes:

i) Possibilidade de liberdade criadora; ii) Trabalho de modo interativo e colaborativo; iii) Oferta de experiências formativas na rede; iv) Possibilidade de abordagens dos conhecimentos específicos da Língua, numa visão transdisciplinar e relacional; v) Favorecimento da presença de diferentes gêneros textuais; vi) Promoção do uso de diferentes plataformas digitais; vii) Oportunizar o trato com a diversidade (XAVIER; FREIRE; GOMES, 2021, p.16).

⁹³ Disponível em: <https://luciano20116.wixsite.com/elimbauneb2020>. Acesso: 27 dez. 2021.

Os resultados obtidos neste artigo apontam para o sucesso, do trabalho desenvolvido na formação de novos professores. O texto não apresenta as possíveis dificuldades, que o ensino remoto impôs aos sistemas de ensino. Também não ressalta os possíveis prejuízos da ausência das atividades de observação e regência em sala de aula, para a formação dos professores. No entanto, aborda o trabalho satisfatório e inspirador desenvolvido pelos docentes, juntamente com os discentes do Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Na disciplina de Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica, os docentes oportunizaram a prática de produção de materiais didáticos e práticas pedagógicas que abordaram os avanços tecnológicos e também propiciou a produção digital e a inovação da prática pedagógica.

Este artigo contribui com a temática de nossa pesquisa, ao apresentar um trabalho rico em recursos tecnológicos oferecidos e produzidos pelos discentes, que estando em processo de formação inicial necessitam desenvolver habilidades e capacidades que irão auxiliar e ampará-los em suas futuras práticas docentes. Portanto, o artigo mostrou que o caminho trilhado pelos docentes foi a execução do curso livre “Escola em Cena” um trabalho desenvolvido em conjunto com os licenciandos.

No quarto texto de nossa análise, continuamos nossa busca pelos caminhos docentes e as possíveis dificuldades da disciplina de Estágio Supervisionado em tempos de pandemia. No trabalho de Burigato e Santos (2021) “Condições e Restrições do Estágio Supervisionado no Ensino Remoto, no Curso de Matemática - Licenciatura Da UFMS” desenvolvido pelas professoras do curso de Matemática – Licenciatura de Campo Grande da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O texto nos informa que o curso prevê 102 horas para a disciplina de Estágio Supervisionado II. As docentes destacam no texto, as atividades que devem compor a disciplina de estágio, sendo estas:

Observação e análise do cotidiano escolar da escola de Ensino Fundamental. Análise de livros didáticos de matemática. Observação e análise de aulas de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental (preferencialmente 8º e 9º anos). Participação na regência de aulas de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de aulas de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. Regência de aulas de matemática para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Discussão de temas envolvendo relações de gênero, cidadania, direitos humanos e educação ambiental (UFMS, 2019, p. 34 *apud* BURIGATO; SANTOS, 2021, p.10).

As atividades supracitadas são realizadas em sua maioria, dentro dos ambientes escolares, porém com a suspensão das aulas presenciais, as docentes da disciplina de Estágio

Supervisionado II necessitaram repensar as atividades a serem desenvolvidas para que atendessem as exigências do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Matemática.

Sendo assim, descreveremos os caminhos trilhados pelas pesquisadoras, para garantir que todas as atividades de estágio fossem realizadas, apesar do contexto de ensino remoto. Primeiramente, o desenvolvimento do componente curricular do Estágio Supervisionado II ocorreu pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). As atividades foram desenvolvidas na plataforma do *Moodle*, a escolha desse ambiente ocorreu pelo fato de ser um recurso de fácil manuseio pelos alunos e que permitia a interação entre os estudantes e a professora da disciplina de estágio.

Vale ressaltar que a escolha por esta plataforma de ensino, (via *Moodle*) se deve pelo fato de que a professora orientadora da disciplina de Estágio Supervisionado II tem experiência de nove anos em cursos na modalidade de Educação à Distância (EAD), tendo assim, familiaridade com este ambiente. No entanto, os acadêmicos não estavam adaptados a este sistema de ensino.

Quando o ensino remoto em caráter emergencial foi instituído, a disciplina de Estágio Supervisionado II já havia iniciado presencialmente e os estagiários já haviam tido contato com a escola em que atuariam. Portanto, a primeira atividade que compôs a disciplina foi a análise do Projeto Político Pedagógico da escola que os estagiários atuariam. Para as professoras, com esta atividade:

Os acadêmicos puderam entender e compreender o quanto o PPP da escola é um documento norteador para a atuação de todos os envolvidos no ambiente escolar, inclusive para o professor. Nessa proposta, além de terem essa compreensão, a atividade proporcionou aos acadêmicos conhecerem algumas ferramentas do *Moodle*, como o *Wiki*, onde os acadêmicos distribuídos em grupos (que presencialmente acompanhariam as atividades de uma mesma escola) estudassem e desenvolvessem um texto em conjunto com os colegas sobre o PPP. Tal recurso foi interessante conhecer e manusear, visto que esses acadêmicos não o conheciam, e que foi uma condição importante para o desenvolvimento de um trabalho em grupo no ensino remoto (BURIGATO; SANTOS, 2021, p.14).

A atividade de análise do PPP foi desenvolvida, devido as restrições impostas pela pandemia. E neste contexto, a segunda atividade adaptada foi a análise dos livros didáticos de 8º e 9º anos, utilizados nas escolas em que os estudantes tiveram contato inicial para estagiar. As pesquisadoras compreendem que “o livro didático é um recurso muito utilizado pelos professores, ou algumas vezes o único utilizado, assim é de suma importância que desde a formação inicial os acadêmicos façam uma leitura crítica sobre este recurso” (BURIGATO;

SANTOS, 2021, p.14). A leitura crítica do livro didático ocorreu fundamentada nas orientações e discussões propostas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Com a produção escrita dos estagiários, as professoras puderam identificar a compreensão dos estudantes, sendo que estes identificaram a importância de se buscar livros didáticos que possibilitam um trabalho mais contextualizado, que explore diferentes situações, já que os livros analisados possuíam exercícios superficiais e descontextualizados.

Devido a problemática de que os estagiários não teriam contato com os professores regentes das escolas em que atuariam, e nem haveria a possibilidade de interação com os adolescentes, a professora da disciplina de Estágio Supervisionado II propôs a atividade de dinâmica de observação de sala de aula. Para tanto, foi proposto aos estagiários que participassem e se comportassem como estudantes do 8º ou 9º anos. Esta dinâmica buscou contemplar as atividades de observação, participação e regência previstas na ementa do estágio. A professora ressalta que com nesta atividade, o objetivo era,

Proporcionar ao acadêmico uma experiência tanto com relação ao tempo necessário para ministrar a aula preparada, como também de prepará-lo para responder possíveis questões e/ou dúvidas que um aluno daquele nível poderia ter com a aula que ele havia planejado e que estava apresentando. Foi sugerido que eles usassem algum recurso didático na sua aula como, por exemplo, jogos, *software*, materiais manipuláveis, etc. Buscando meios que favorecessem tanto a construção de um conceito matemático, objetivo de ensino da aula, como também os momentos de interação entre os participantes durante a aula via *Google Meet*. Assim, foi acordado que as questões e dúvidas que seriam suscitadas pelos colegas da turma, para o acadêmico que estava ministrando a regência, deveriam condizer com o que um aluno, por exemplo, do 8º ano faria ao professor em sala de aula. Tais condições para o desenvolvimento da disciplina permitiram que os alunos vivenciassem momentos de estudo, favorecendo discussões sobre possíveis situações do ambiente escolar, que contribuiriam para a sua formação (BURIGATO; SANTOS, 2021, p.16).

A atividade de simulação de sala de aula foi uma tentativa de proporcionar possíveis situações que ocorrem durante a regência, tais como a necessidade de: domínio dos conteúdos trabalhados, controle do tempo das atividades, linguagem clara para a explanação dos conhecimentos, atividades contextualizadas e situações reais que instigam os estudantes.

No artigo, as professoras informam que a atividade de sala de aula simulada, contemplou os momentos de observação de sala de aula, pois “O acadêmico deveria escolher duas regências, uma do 8º e outra do 9º ano, para fazer o seu relatório de observação” (BURIGATO; SANTOS, 2021, p.18) nesta atividade, os estudantes relataram a prática docente de outro colega de turma, enquanto este atuava como regente durante a simulação.

A atividade de simulação também contemplou o quesito participação, pois “o estudante deveria auxiliar um colega na elaboração de uma aula com uso de algum recurso e de um tutorial de como utilizar o recurso em sala de aula” (BURIGATO; SANTOS, 2021, p.18) como resultado desta proposta de atividade temos um plano de aula de regência elaborado em dupla. Porém, cada acadêmico ministrou duas aulas, uma aula ele/ela elaborou sozinho e outra aula, que foi elaborada com a participação de um colega de turma.

Outra atividade proposta na disciplina de Estágio Supervisionado foi a elaboração de um vídeo. As autoras justificam essa atividade, devido à grande quantidade de vídeos que foram produzidos por professores da educação básica e enviados aos seus estudantes com o ensino remoto. Assim, a produção do vídeo

Foi uma atividade para ser realizada em dupla, a ideia era que eles procurassem algum recurso para tornar mais interessante o vídeo, de modo que não fosse a simples leitura de alguns slides. Mas que eles conseguissem, por exemplo, resolver alguma atividade passo a passo para que os alunos pudessem acompanhar a explicação e as representações que estavam sendo utilizadas pelo estagiário (BURIGATO; SANTOS, 2021, p.20).

A elaboração do vídeo foi a última atividade a ser desenvolvida na disciplina e pelos relatos dos estudantes, a produção permitiu uma nova vivência e a aprendizagem de novas ferramentas digitais. O vídeo e as outras atividades desenvolvidas na disciplina, sendo: estudo do PPP; a análise do livro didático e as aulas simuladas, proporcionaram momentos de discussão e reflexão sobre o ambiente escolar.

O texto de Burigato; Santos (2021) relata o trabalho de uma das pesquisadoras, como docente na disciplina de Estágio Supervisionado II, por isso, em alguns momentos deste texto, o termo professora foi usado no singular. No entanto, a escrita do texto ocorreu de forma conjunta. No artigo, todas as atividades descritas durante a disciplina de estágio apresentam trechos dos relatórios dos estudantes, o que enriquece as informações apresentadas pelas pesquisadoras. O texto não apresenta informações quanto a quantidade de estudantes que realizaram a disciplina de estágio, nem se houveram desistências ou impedimentos. Porém, as pesquisadoras destacam que a disciplina foi imposta pela instituição UFMS e os acadêmicos que não cursassem seriam reprovados, independente se o estudante possuía ou não acesso à internet.

Os estudos de Araújo; Marin; Souza Junior (2021), Xavier; Freire; Gomes (2021) e Burigato; Santos, (2021) apresentam trabalhos de sucesso nas disciplinas de Estágio Supervisionado. O resultado deste trabalho esteve atrelado a um assunto já discutido nesta

dissertação, ou seja, o acesso à internet e as ferramentas tecnológicas. No texto de Sales; Jara; Silva, (2021) o trabalho das docentes é dificultado devido à falta internet dos discentes, que habitam regiões afastadas dos grandes centros, pois os estudantes vivem em comunidades indígenas em que não há internet de banda larga. Seguindo com nossas análises, observamos no quinto texto as estratégias usadas pela docente, a fim de garantir a manutenção e a qualidade da formação dos futuros docentes por meio do estágio supervisionado.

O quinto artigo apresentado é um relato de experiência de uma professora de Estágio Supervisionado IV, coordenadora de curso, presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e do Colegiado do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) *campus* Cachoeira de Itapemirim. Neste artigo, “Entre *Lives*, Textos e Contextos: o Estágio Supervisionado na EJA em Tempos de Ensino Remoto” Zanon (2021) compartilha conosco seu plano de trabalho docente na disciplina de Estágio Supervisionado IV – EJA.

Zanon (2021) apresenta em forma de quadro as ações na disciplina de estágio, as semanas, os temas abordados, as atividades propostas/desenvolvidas e a metodologia empregada pela docente. A disciplina ocorreu durante 18 semanas e envolveu 15 licenciandos em atividades síncronas e assíncronas desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) via *Moodle*, por intermédio do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância do IFES (CEFOR) e do *google meet*. Para a professora, a escolha do AVA via *Moodle* foi acertada, pois este ambiente,

Proporciona interação através de ferramentas, como fórum de dúvidas e de discussão, produção de textos coletivos (*Wike*), questionários, base de dados, diários, livro, jogos, entre outros. Além disso, permite que o conteúdo das disciplinas seja acessado a qualquer hora e lugar, oferece a possibilidade de interação entre os alunos e destes com o professor por meio do *chat* e dos fóruns. Ademais, a plataforma dispõe de *plug-ins* de acessibilidade que possibilitam a navegação por estudantes que apresentem alguma necessidade educativa especial e, assim, proporciona experiências diferenciadas de aprendizagem a todos os envolvidos (ZANON, 2021, p.15).

Mesmo com tantos recursos digitais, a professora inquietava-se com o seguinte questionamento: “Quais ações formativas podem ser desenvolvidas em tempos de ensino remoto para aproximar o licenciando em Matemática da sala de aula da EJA?” (ZANON, 2021, p.3). A resposta exigia que a docente (re)organizasse “as atividades dos licenciandos nas escolas campo de estágio, a fim de lhes possibilitar reflexões teóricas e práticas que permitissem realizar mediações pedagógicas em turmas de EJA” (ZANON, 2021, p.3). E com base na pergunta supracitada destacaremos as ações formativas desenvolvidas pela docente

em tempos de ensino remoto para aproximar o licenciando em Matemática da sala de aula da EJA.

O Estágio Supervisionado IV corresponde ao 8º período do curso de Licenciatura em Matemática da UFES e tem como tema: “O despontar de saberes na formação do professor de matemática: relatos de vivências e experiências na EJA” (ZANON, 2021, p.6). A carga horária total de estágio é de 420 horas diluída em períodos e temas, por isso estes possuem objetivos específicos em função do assunto e do nível. Vejamos, como a professora reorganizou algumas atividades do componente curricular de estágio.

As aulas foram organizadas entre aulas síncronas (*lives*) ocorridas via *google meet* e aulas assíncronas (atividades de leitura e/ou escrita). Destacamos, como exemplo a aula da semana 7, vejamos como essa aula foi estruturada com base no excerto abaixo:

Tema: As questões curriculares que perpassam a EJA.

Atividades: Aprender experiências acerca de práticas que podem ser incorporadas para o ensino, a aprendizagem e a avaliação em matemática nas turmas de EJA.

Metodologia: Aula síncrona com Roda de Conversa em formato de *live*.
Tema “Práticas de matemática na EJA: experiências com o ensino, a aprendizagem e a avaliação” (ZANON, 2021, p.13-14).

Nesta *live*, a aula contou com a presença de três professores convidados, cada um destes profissionais atua em segmentos de ensino diferentes, a saber: EJA (Educação de Jovens e Adultos); PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e turmas de EJA no Sistema Prisional. Cada um dos profissionais pôde contribuir com informações diferenciadas sobre como lecionar com jovens e adultos, e pelos relatórios de estágio desenvolvidos pelos licenciados, essa aula da semana 7 foi muito apreciada pelos estagiários.

Para as aulas assíncronas a professora utilizou vários recursos, sendo alguns destes: Uma palestra ministrada pelas supervisoras escolares da Superintendência Regional de Educação de Cachoeiro de Itapemirim (SRECAC); Estudo e análise das “Orientações Curriculares para a EJA Semipresencial (Segundo Segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio) da SEDU/ES” (outros textos também foram destacados no artigo); Responder questionários *online*; e Realizar um Plano Trabalho Docente baseado nas Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs).

O Plano de Trabalho Docente desenvolvido pelos estagiários foi desenvolvido por meio de etapas de operacionalização, Zanon (2021) explica esse processo e o tempo dedicado a estas atividades, a saber;

As semanas 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 foram dedicadas à “Operacionalização do Estágio Supervisionado IV na EJA: etapas de observação, coparticipação e regência” e ocorreram de 01/02 a 19/03/21. Ao todo, foram dedicadas 42 aulas de 50 minutos para o desenvolvimento destas etapas. Por estarmos em formato APNPs, propus a elaboração de atividades docentes simuladas a partir do trabalho colaborativo em equipe, uma prática instituída no processo formativo de futuros professores de matemática do curso em questão (ZANON, 2021, p.15).

Para a realização deste Plano de Trabalho, a professora utilizou atividades docentes simuladas para que os estagiários não planejassem as atividades distantes da realidade educacional do EJA. Os licenciados organizaram-se em quatro grupos para realizarem as atividades, cada grupo recebeu um Tema; Tarefas a serem desenvolvidas e os Tópicos que cada Plano de Trabalho deveria abordar, vejamos como exemplo, as atividades que foram solicitadas ao grupo 1, que com o tema, deveria “Explorar as ideias das operações de multiplicação e divisão como conhecimento base para a aprendizagem de fração em turmas do segundo segmento da EJA” (ZANON, 2021, p.16). Com relação a descrição das tarefas, o grupo recebeu as seguintes orientações:

TAREFA 1) Com base nos textos estudados nos seminários, cada grupo deve elaborar um instrumento diagnóstico para identificar o que os estudantes da EJA sabem acerca das ideias de multiplicação e divisão com as quais operam. O instrumento deve conter de três a cinco questões e os professores/estagiários devem descrever como seria a aplicação, a correção e a sistematização dos dados/informações/conhecimentos obtidos com as respostas dos estudantes. *Lembrem-se de que cada texto estudado nas semanas anteriores propunha um modo diferente de se trabalhar com a matemática na EJA.*

TAREFA 2) Supondo que o instrumento diagnóstico tenha sido aplicado e considerando que os professores convidados que participaram de nossa *live* salientaram que os estudantes da EJA têm dificuldades em trabalhar com as operações em questão, o grupo de estagiários deve criar uma sequência de, no mínimo, três aulas, mostrando como seria o trabalho articulado com as ideias das operações e o novo conceito que se deseja trabalhar (fração/percentagem) (ZANON, 2021, p.16).

A mediação da professora, durante o planejamento das atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários, proporciona a aquisição de várias habilidades e de modelos de ensino. Como critério para o Plano de Trabalho, a professora solicitou aos discentes:

“Planejar a sequência de aulas, tendo por base a Escala *Cuisenaire* na qual se trabalhe com dificuldades em relação às operações de multiplicação e divisão e o conceito de fração” (ZANON, 2021, p.16). A atividade docente realizada pelos estagiários foi formulada pela simulação de atividades, que compõem o dia a dia dos professores do EJA e simulando o ambiente presencial da sala de aula. Portanto, as aulas elaboradas pelos discentes não eram adaptadas ao ensino remoto.

O texto de Zanon (2021) nos traz relatos bem sucedidos da proposta de trabalho da pesquisadora, em sua turma de Estágio Supervisionado IV. Embora, a professora não pontue as possíveis dificuldades de recursos e acesso tecnológicos por parte dos discentes, há informações, que pela sua própria voz, justificam o sucesso de seu trabalho. Vejamos, que,

O planejamento inicial foi feito com base em meu conhecimento de quem eram os estudantes-estagiários, pois os acompanho desde a disciplina Estágio Supervisionado I. Antes mesmo de planejar as ações formativas, eu já sabia das potencialidades, limitações, tipos de tarefas de que eles mais gostavam (ir até a escola; textos com abordagens acerca de aspectos do cotidiano; trabalhos em grupo) e de quais eles menos gostavam (executar trabalhos sozinhos e que demandassem muito tempo). Esse acompanhamento longitudinal fez-me valorizar e reconhecer a diferença que faz no planejamento docente, quando o professor caminha junto aos seus alunos por um período maior e pode proporcionar momentos individuais e coletivos (ZANON, 2021, p.24).

A trajetória, que a professora já havia caminhado com estes estudantes, foi fundamental na realização do trabalho. Conhecer os discentes possibilita planejar com clareza as atividades e as metodologias. No entanto, essa não é uma realidade de todos os cursos de licenciatura no país. Como o ensino remoto emergencial foi instituído em março de 2020, um docente que tenha assumido uma turma nova naquele mesmo ano (normalmente no mês de fevereiro), não teria ou teria um mínimo conhecimento sobre a turma em que iria trabalhar.

O contato, que a professora já possuía com os estudantes, facilitou os momentos de diálogo. A interação professora – alunos permite um trabalho mais rico, pela confiança estabelecida entre as partes, para a autora “esse processo permitiu que os licenciandos, ao longo do tempo, se tornassem mais autônomos e confiantes, ao relatarem seu desenvolvimento e não se sentissem julgados por mim” (ZANON, 2021, p.24). E foi todo esse conhecimento sobre os estudantes, que possibilitou a professora um planejamento de ações, que como resultado temos o êxito em suas atividades.

Em nossa próxima análise, os autores destacam os principais desafios e aprendizagens na disciplina de Estágio Supervisionado. O artigo de Oliveira; Carneiro (2021) “Estágio

Supervisionado e Ensino Remoto: Experiências de Formação de Professores em Tempos de Pandemia na UFJF” é o quinto texto que apresentaremos para análise. O artigo pontua os caminhos traçados pelos docentes, com o trabalho na disciplina de Estágio Supervisionado em Licenciatura em Matemática e Sociologia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) de maneira breve, pois as discussões maiores no texto estão centradas nos impedimentos e pontua os “desafios e aprendizagens relatados pelos professores e licenciandos no desenvolvimento dos estágios a partir das atividades realizadas e dos nossos registros como docentes responsáveis pelas disciplinas” (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2021, p.3). Mesmo não apresentando em detalhes a prática docente como ocorreu no texto de Zanon (2021) o texto de Oliveira; Carneiro (2021) foi selecionado, pois as dificuldades impostas pelo ensino remoto no trabalho docente, também é um dos objetivos de nossa dissertação.

A Faculdade de Educação da UFJF é a instituição responsável pelas disciplinas de Estágio Supervisionado. “No início do ano letivo de 2020, em 02 de março, havia 528 alunos matriculados em disciplinas de estágio supervisionado na Faculdade de Educação – Faced” (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2021, p.9). A UFJF conta com 14 cursos de licenciatura, nas modalidades presencial e a distância. Sendo que todas as atividades presenciais foram suspensas em 18 de março de 2020 devido a pandemia da covid-19.

Os debates para a retomada do ano letivo iniciaram-se a partir de junho de 2020, ou seja, de março a setembro de 2020, a UFJF manteve apenas as atividades de pesquisa e extensão. Os autores destacam no texto, os longos debates e as várias questões que foram analisadas ao considerarem a retomada das atividades por meio do ensino remoto, a saber:

Os debates traziam à tona questões desfavoráveis e favoráveis. Entre as desfavoráveis pela realização dos estágios, apontavam-se as desigualdades educacionais, potencializadas com o ensino remoto, haja vista as dificuldades de acesso à internet e a equipamentos eletrônicos que viabilizassem aos estudantes o acompanhamento das atividades. Indicou-se, também, a oferta remota do ensino que poderia ter um formato cujos professores e estudantes pudessem não se adaptar; a perda pedagógica, por ser a escola o local privilegiado de atuação docente, podendo ocorrer, dessa forma, um empobrecimento na formação dos futuros professores, visto que as escolas não estavam funcionando de forma presencial; a preocupação em sobrecarregar os professores supervisores de estágio, que estavam também se adaptando ao novo formato e buscando novas metodologias e recursos didáticos para trabalhar com seus alunos virtualmente (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2021, p.10-11).

Para os autores, a rotina escolar tem características próprias, que jamais poderão ser transpostas ao ambiente virtual, portanto o estágio ocorrido de maneira remota não permitirá

aos futuros professores conhecerem a cultura do ambiente escolar. Oliveira e Carneiro (2021, p. 12) afirmam no artigo que “desde os primeiros debates na Faced, colocamo-nos favoráveis à oferta da disciplina de estágio supervisionado para os estudantes concluintes”. Os autores justificam a citação supracitada, pelo fato dos licenciandos concluintes já terem estado nos espaços escolares e porque estes futuros professores podem vir a atuar no próprio ensino remoto, ou até mesmo no ensino híbrido, já que este último tem sido uma tendência na área educacional.

Com escolas fechadas e sem a autorização da UFJF para realizar atividades presenciais, os autores/professores de Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura em Matemática e Sociologia sabiam que a oferta das disciplinas, não poderia ser feita da mesma maneira que anteriormente. Portanto, os professores pesquisaram e reestruturaram alguns componentes curriculares na disciplina de estágio, segundo Oliveira; Carneiro (2021),

Foram propostas aos licenciandos atividades como: webnários que discutissem a Educação em contexto de pandemia, os desafios docentes, as desigualdades educacionais que se potencializaram nesse período, bem como a atuação dos professores de Matemática e de Sociologia em período remoto. Além disso, foram propostos seminários com professores de diferentes redes que estavam atuando remotamente em 2020; análise dos materiais didáticos disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, denominados Planos de Estudos Tutorado (PET), que incluem apostilas e videoaulas no canal Rede Minas; análise dos materiais disponibilizados na Plataforma *Moodle*, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado pelo Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF; criação de recursos didáticos e planejamento de aula para o ensino remoto; e, finalmente, entrevistas com professores, alunos da educação básica e responsáveis por esses estudantes, com a finalidade de compreenderem os desafios postos a todos (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2021, p.14).

Todos os licenciandos do curso de Matemática e Sociologia foram orientados, a realizarem o estágio. O estágio ocorreu no Colégio de Aplicação João XXIII (ensino remoto) por ser uma instituição de ensino mantida pela UFJF, portanto havia um alinhamento do calendário entre a universidade e o colégio. Após o início das disciplinas, as dificuldades começaram a surgir, para os autores “ainda que já tivéssemos uma larga experiência com Educação a Distância e com o uso de tecnologias digitais, não havíamos trabalhado dessa forma com os nossos alunos no presencial, sobretudo no estágio supervisionado” (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2021, p.15). A fim de reorganizar as atividades da disciplina, ficou decidido não trabalhar apenas com aulas síncronas, pois as limitações/dificuldades de acesso à internet poderiam comprometer os estudos dos estagiários.

As aulas síncronas foram distribuídas ao longo do semestre, junto com atividades assíncronas. No entanto, “com os licenciandos de Sociologia, essa dinâmica não funcionou muito bem e, diante disso, foi criado um grupo de trabalho em um aplicativo de mensagem” (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2021, p.15). Para o curso de matemática ficou decidido que haveria encontros síncronos e atividades assíncronas quinzenalmente, para os licenciandos compartilharem o caminhar de seus trabalhos.

Para os professores, os licenciandos-estagiários também enfrentaram seus desafios. O novo formato de ensino, as mudanças de rotina, os afazeres domésticos e questões econômicas comprometeram o desempenho e a dedicação na disciplina. Oliveira; Carneiro (2021) nos informam que,

Alguns estudantes precisaram retornar para a casa de seus familiares, outros iniciaram trabalhos temporários e, muitas vezes, possuíam como recurso para estudar apenas o celular, que já é, neste contexto, um equipamento muito importante, mas também muito precário para um estudo adequado. A leitura e a escrita são mais cansativas e há nele outros aplicativos que se interpõem e dificultam a concentração. Talvez por todas essas questões, um relato comum que obtivemos foi sobre o cansaço físico e emocional em que se encontravam, o que deixou transparecer todas as inseguranças relativas à finalização de um processo formativo (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2021, p.17-18).

A citação supracitada refere-se à realidade dos estudantes, porém sabemos que o sucesso no trabalho docente está ligado à disposição, autonomia e comprometimento dos discentes, principalmente no ensino remoto. No artigo, os autores ainda destacam o medo e a insegurança dos licenciandos de Sociologia, que após anos de dedicação e estudos temem não encontrarem trabalho, devido as recentes reformas educacionais que colocaram a Sociologia não mais como uma disciplina, e sim como um conteúdo curricular obrigatório no Ensino Médio.

O trabalho com as entrevistas permitiu aos licenciandos compreenderem, pela fala dos professores da educação básica, estudantes e seus familiares, as inquietações e todas as dificuldades que compreendiam o ensino remoto. Os estagiários ouviram dos estudantes da educação básica,

Muitos relatos de adoecimento e, também, de descomprometimento, como: acessar a plataforma e voltar a dormir; ou, então, compartilhar respostas das atividades por aplicativos de mensagem. Acolheram as angústias dos professores que entrevistaram, que questionavam sempre as câmeras e os microfones desligados, ou seja, a sensação de uma fala vazia.

Acompanharam as angústias perante as dificuldades com o uso das tecnologias. E, por fim, aprenderam nas entrevistas as angústias das famílias que compartilhavam apenas um aparelho celular, utilizando após o retorno de seu responsável para casa, depois do trabalho OLIVEIRA; CARNEIRO, 2021, p.18).

A oportunidade, que os licenciandos tiveram com as entrevistas, proporcionou a experiência de ouvir, conhecer e compreender todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, diante dos desafios impostos pelo ensino remoto. Nesse contexto de pandemia, o estágio passou por muitas mudanças, envolvendo todos os atores, Oliveira e Carneiro (2021) compreendem que o ensino remoto também pode ser um espaço que ofereça formação para os estagiários, que podem vir a atuar nesta modalidade de ensino, por isso, é necessário que a universidade ofereça aos estudantes, futuros professores a capacitação para atuarem no ensino remoto, durante a formação inicial.

O texto de Oliveira; Carneiro (2021) contribui com nossa pesquisa, por destacar as questões socioeconômicas dos estudantes, como um fator de suma importância, no sucesso do trabalho docente no ensino remoto. Novamente, a dificuldade de acesso à internet e recursos tecnológicos foi destaque no artigo, para os autores “passadas duas ofertas de estágio supervisionado em formato remoto, reconhecemos as perdas pedagógicas tão temidas nos debates acalorados realizados na Faced” (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2021, p.20). Apesar, das experiências de sala de aula, que não puderam ser vivenciadas, os professores reforçam “a riqueza de experiências que temos construídos no estágio remoto[...] que, certamente, farão dos estagiários, professores mais atentos aos desafios” (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2021, p.20). O trabalho dos docentes foi reestruturado, a fim de minimizar os impactos da ausência do Estágio Supervisionado presencial na formação dos futuros professores, porém o próprio ensino remoto se constitui como um ambiente de novas aprendizagens e formações de profissionais mais críticos.

Nosso último artigo apresenta uma análise dos caminhos trilhados por professores de Língua Inglesa no Estágio Supervisionado. O artigo de Araújo (2021) “Estágio Supervisionado e Ensino Remoto Emergencial: O (Im)Possível e o Inédito Viável em um Curso de Licenciatura em Língua Inglesa,” descreve o trabalho docente e discente realizado em uma universidade pública do estado de Minas Gerais no curso de Licenciatura em Língua Inglesa. No respectivo curso, há três professoras que ministram as disciplinas de Estágio Supervisionado. Após, a autorização do Ministério da Educação e da PROGRAD da Instituição, para a oferta da disciplina de Estágio Supervisionado pela modalidade remota, as docentes, juntamente com uma estudante da Graduação e duas da Pós-Graduação em Letras

formaram um grupo de trabalho para facilitar o processo de planejamento da disciplina. Segundo, Araújo (2021),

Entre as ações desse grupo estavam a busca por referências bibliográficas mais adequadas ao novo contexto de ensino, discussões sobre possibilidades de atividades remotas para os licenciandos e sobre a flexibilização dos campos de estágio, e a montagem de um cronograma único para os Estágios 1, 2 e 3 (ARAÚJO, 2021, p.3).

A necessidade de repensar a disciplina de Estágio Supervisionado ocorreu de maneira conjunta, incluindo docentes, discentes e pesquisadoras, a fim de contribuir de maneira mais significativa para o novo formato de ensino. O texto de Araújo (2021) apresenta informações sobre as aulas síncronas das disciplinas de Estágio 1 e 2, ministradas entre os meses de agosto e dezembro de 2020. Quanto ao modelo das aulas, o artigo informa que,

As aulas síncronas aconteceram na plataforma Microsoft Teams, ofertada gratuitamente pela Universidade aos docentes, discentes e servidores técnico-administrativos em virtude do ERE. Os encontros síncronos de cada disciplina ocorreram uma vez por semana, ao longo de 12 semanas letivas (ARAÚJO, 2021, p.6).

Com o objetivo de facilitar a comunicação entre todos os envolvidos, além das aulas síncronas, cada professora de Estágio criou um grupo de *WhatsApp* para sua respectiva turma. O objetivo dos grupos eram que fossem compartilhadas dúvidas, questões sobre a disciplina e dificuldades encontradas. “A criação dos grupos de *WhatsApp* foi uma forma possível de facilitar a comunicação, além de reduzir a sensação de isolamento entre os licenciandos ao possibilitar um senso de coletividade” (ARAÚJO, 2021, p.6). O grupo de mensagens instantâneas buscava fortalecer o vínculo entre os participantes da disciplina de Estágio, pois a sensação de impotência diante das situações impostas pela pandemia, desmotivavam tanto docentes, quanto discentes. Com relação ao sentimento de impotência, Araújo (2021) informa que “tal angústia se manifesta não somente no professor, mas também nos alunos ao se depararem com situações vivenciadas como impotência no processo educativo” (ARAÚJO, 2021, p.10). O conceito de impotência é valioso quando refletimos sobre a educação em todos os seus aspectos, pois esse sentimento nos leva a questionamentos e a busca por respostas.

As aulas da disciplina de Estágio 1 e 2 também contavam com um encontro assíncrono por semana. Por tanto, havia uma aula síncrona e outra assíncrona por semana, até o período da prática, quando os estudantes foram liberados para as atividades de campo. “As atividades assíncronas compreenderam leituras, discussões e avaliações disponibilizadas no *Moodle*,

plataforma virtual de ensino” (ARAÚJO, 2021, p.18). Além das aulas síncronas, os estudantes receberam orientações individuais com a professora da disciplina, para o planejamento das atividades de campo e escrita do relatório final de estágio.

No que diz respeito as atividades práticas de estágio, Araújo (2021) nos informa que “a observação de aulas e a regência de classe praticamente não puderam ser realizadas pelos licenciados” (ARAÚJO, 2021, p.19). Esta fala justifica-se pelas limitações impostas pelo ensino remoto, pois,

Os campos de estágio estavam funcionando exclusivamente de forma remota e, com poucas exceções, assíncrona. Mesmo nos casos em que houve aulas síncronas acompanhadas pelos licenciandos, não houve contato direto com os alunos das escolas. Sendo assim, uma das características peculiares do estágio remoto foi a ausência de interação dos licenciandos com os discentes das escolas. Também o contato com os supervisores de estágio ocorreu de forma restrita, frequentemente por *WhatsApp* e videochamada (ARAÚJO, 2021, p.18).

Os licenciandos não puderam ter um contato direto com os estudantes, e o texto de Araújo (2021) não nos apresenta detalhes de como ocorreram as atividades de observação e regência, mas o texto nos informa que “uma opção encontrada por alguns licenciandos para realizar sua prática foi a condução de pesquisas nos campos de estágio” (ARAÚJO, 2021, p.19). Para tanto, alguns estudantes realizaram entrevistas com os professores supervisores da escola; outros optaram pela análise crítica de documentos como o Programa de Estudos Tutorados (PETs) elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, os PETs são materiais didáticos com o conteúdo curricular que seria ministrado presencialmente.

Devido as dificuldades encontradas pelos discentes, Araújo (2021) nos informa que,

A proposta dos professores dos cursos de licenciatura da faculdade de Letras contempla a flexibilização das atividades de estágio, inclusive para alternativas à regência de classe e à observação, dadas as limitações contextuais. Dessa forma, sugere-se considerar a produção de materiais didáticos para o contexto remoto, a pesquisa com professores e alunos, a análise crítica dos PETs, a análise da prática dos supervisores de estágio no ERE, entre outras possibilidades” (ARAÚJO, 2021, p.15-16).

O replanejamento da disciplina de Estágio Supervisionado pelas docentes foi flexível e sofreu alterações ao longo da disciplina, conforme as limitações iriam surgindo. Um grande desafio pontuado por Araújo (2021) referente a regência dos estagiários foi a baixa participação dos alunos das escolas, “percebida pelo escasso retorno das atividades propostas além do pequeno volume de interações nas aulas síncronas, assíncronas e nos grupos de

WhatsApp” (ARAÚJO, 2021, p.23). No entanto, a falta de interação nas aulas também foi vivenciada pelas docentes, que relatam a sensação de fala vazia pela ausência das câmeras ligadas na sala de aula virtual, porém as próprias professoras justificam, que muitas vezes, quando as câmeras estão ligadas, a aula tende a ter uma conexão comprometida, para Araújo (2021) o problema com o uso das câmeras ocorre,

Devido à baixa qualidade da conexão com a internet ou dos aparelhos utilizados, bem como à alta demanda por conexões simultâneas, o uso das câmeras atrapalhe e, às vezes, inviabilize a aula síncrona. A falta de resposta do outro, aqui sentida ela ausência do olhar durante as interações de ensino e aprendizagem, seja por razões técnicas ou de outra ordem, parece ser um aspecto que merece maior aprofundamento (ARAÚJO, 2021, p.19).

De acordo com a citação supracitada, novamente o desafio de acesso à internet e os recursos tecnológicos é pontuado como um desafio e uma limitação para o efetivo trabalho docente. Em tempos de ensino remoto, a internet tornou-se o principal veículo de comunicação nos sistemas de ensino, torna-se um trabalho dificultoso para os professores, quando há ausência de dispositivos eletrônicos adequados para os estudantes, e também quando os discentes possuem acesso precário à internet.

Após nossas leituras e análises dos sete artigos que compõem a Categoria 7, percebemos que apenas três destes enfatizam as dificuldades com o ensino remoto, devido as limitações de acesso à internet. Os três artigos podem ser visualizados, no quadro a seguir.

Quadro 10 - Artigos que apresentam a falta de acesso à internet, como uma dificuldade imposta pelo ensino remoto

AUTORES	TÍTULO
SALES, A.O de.; JARA, D.G.; SILVA, D. (2021)	Acadêmicos Indígenas e o Estágio Supervisionado em Contexto de Pandemia
OLIVEIRA, R.R.A.; CARNEIRO, R.F. (2021)	Estágio Supervisionado e Ensino Remoto: Experiências de Formação de Professores em Tempos de Pandemia na UFJF
ARAÚJO, L.C. D. (2021)	Estágio Supervisionado e Ensino Remoto Emergencial: O (Im)Possível e o Inédito Viável em um Curso de Licenciatura em Língua Inglesa

Fonte: Elaborado pela autora.

Os três artigos apresentam as dificuldades impostas pelo ensino remoto, devido à falta de recursos tecnológicos e de internet por parte dos discentes. No entanto, essa dificuldade não impediu os docentes de ministrarem as disciplinas de Estágio Supervisionado. Os professores formadores buscaram caminhos, adaptaram as aulas, foram flexíveis nas escolhas e nas propostas de atividades de ensino, que seriam solicitadas aos discentes. O caminho do diálogo e da autoavaliação foi constante.

3.1 Síntese da seção

Este trabalho de estado da arte propôs analisar alguns caminhos que foram traçados por docentes e por algumas instituições públicas de ensino superior, a fim de atender os estudantes dos cursos de licenciatura, em destaque na disciplina de Estágio Supervisionado, apesar dos desafios impostos pelo contexto pandêmico.

As dificuldades não foram impedimentos, as dificuldades foram transformadas em caminhos, uma mudança tão flexível nas práticas de ensino dos professores, só foi possível, devido a constante pesquisa que todos os docentes realizaram, a fim de ministrarem a disciplina de Estágio Supervisionado com a maior qualidade possível e minimizando ao máximo, as limitações que seriam impostas aos licenciandos.

Os sete artigos, por nós analisados, fazem uma retomada histórica do início da pandemia da covid-19 e da disseminação no vírus do Brasil. Assim como, todos os artigos apresentaram as Leis; Regulamentos; Normativas e Resoluções que estruturaram a oferta do Ensino Remoto em Caráter Emergencial nas Universidades Públicas do país, emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) e/ou Conselho Nacional de Educação (CNE). Os artigos também destacaram os documentos deliberados pelas próprias Instituições de ensino, (onde os autores atuam) que autorizaram a oferta do Estágio Supervisionado de maneira remota, assim como as discussões realizadas pelos docentes e respectivos colegiados, pois conforme já apresentamos em nossa dissertação, cada Instituição de Ensino Superior teve autonomia para decidir sobre como ocorreria a suspensão e/ou a retomada do calendário letivo no ano de 2020.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES

Nesta seção, descreveremos o contexto de produção, os participantes e o local de desenvolvimento da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos, abrangendo a geração de dados, tanto no que diz respeito aos instrumentos de coleta, quanto aos procedimentos e/ou critérios de análise e o tratamento dos dados, retomando os objetivos e apresentando as perguntas de pesquisa, bem como a natureza da pesquisa.

Para a coleta dos dados, utilizamos um questionário *online*, primeiramente como experiência piloto para a qualificação, para depois, fazermos os possíveis reajustes e enviá-lo aos participantes da pesquisa, que são os docentes que ministram a disciplina de Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura da Unespar, *campus* de Campo Mourão, no Estado do Paraná. Optamos pelo questionário *online* pelo fato de nos possibilitar a obtenção de uma amostra mais abrangente de dados em curto espaço de tempo. Os procedimentos utilizados na análise dos dados são pautados na perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sócio Discursivo - ISD por meio das propostas de Bronckart (1997/2009) e Bulea (2010), no que se refere à sistematização dos dados pela identificação de “temas (SOT) e subtemas ou temas desdobrados a partir dos temas centrais (STT)” (SOUZA, 2019), com base nas percepções dos docentes, obtidas em suas respostas ao questionário.

4.1 O contexto de produção da pesquisa

A temática desta pesquisa surgiu a partir da inquietação e dos desafios vividos pela própria pesquisadora durante a implementação do ensino remoto em caráter emergencial, devido a pandemia da covid-19, no contexto do Ensino Superior. Os docentes de todos os segmentos de ensino do Brasil tiveram que adaptar suas aulas presenciais para plataformas digitais de ensino de maneira repentina, muitos desses professores não receberam informações precisas sobre como iniciar o novo modelo de trabalho, assim como, muitos não foram capacitados para atuarem por meio do ensino remoto com tecnologias e ferramentas digitais. As incertezas e os desafios presenciados pela pesquisadora, que teve a oportunidade de vivenciar o ensino remoto como docente em uma instituição de ensino superior no contexto particular, na área de formação de docentes, e também como discente neste programa de pós-graduação, motivaram os pesquisadores (orientanda e orientador) a registrar os desafios e as

aprendizagens pela voz dos docentes da Unespar, *Campus* de Campo Mourão-PR, ocorridas no decorrer do ano letivo de 2020 e 2021.

Com o intuito de entender o contexto de produção constitutivo de nossa pesquisa, discorreremos sobre: o emissor, que diz respeito aos professores formadores participantes da pesquisa; o receptor que é a pesquisadora, que acolhe e recebe os dados obtidos por meio do questionário *online*; e o lugar, ou seja, o ambiente dos cursos de licenciatura de um dos *campi* da Unespar, no interior do Estado do Paraná.

A coleta dos dados ocorreu por meio do *Google Forms* pelo qual o questionário *online* foi disponibilizado. Ressaltamos a importância do momento de envio do questionário, pois consideramos como parte do momento de produção, o contexto mais amplo no qual vivemos, que é o cenário pandêmico ou o tempo da pandemia.

Ademais, ainda no que se refere aos participantes e o local da pesquisa, envolvemos docentes da Unespar, *campus* de Campo Mourão-PR, dos seguintes cursos: Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, sendo estes, os únicos cursos de licenciatura oferecidos neste campus pela instituição. O questionário produzido pelo *Google forms* foi enviado por *e-mail* aos docentes que ministram a disciplina de Estágio Supervisionado dos respectivos cursos, juntamente com uma Carta Convite e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), logo após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da Unespar. Os participantes desta pesquisa foram escolhidos devido a sua formação e atuação acadêmica voltada a área da educação e por contribuírem para a formação dos futuros docentes, os quais têm vivenciado seu processo de formação pelo ensino remoto.

No que concerne à aplicação do questionário, obtivemos dados de 13 professores formadores participantes, que se dispuseram a responder o questionário *online*. O envio do questionário online, ocorreu de 05 de julho de 2022 a 22 de julho de 2022, no total 49 docentes que compõem os cursos de Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia foram convidados a responderem o questionário. Observemos, no quadro 11, a quantidade de professores convidados, divididos por curso de graduação e a quantidade de questionários respondidos, de acordo com cada curso.

Quadro 11 - Professores convidados a responderem o questionário por curso

CURSO	QUANTIDADE DE ENVIOS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
GEOGRAFIA	9	6
HISTÓRIA	12	3
LETRAS	10	0
MATEMÁTICA	9	3
PEDAGOGIA	9	1
TOTAL	49	13

Fonte: Elaborado pela autora.

A quantidade de respostas não foi tão grande, quanto a esperada. Porém, um fator que pode justificar a baixa quantidade de respostas, é que alguns dos coordenadores de estágio revelaram, que as disciplinas de estágio e as orientações são ministradas por professores contratados e que, tais contratos, são feitos por dois anos podendo ser prorrogado. No entanto, o coordenador do curso de História nos informou, que dos 12 (doze) professores que trabalharam no programa em 2020 e 2021, apenas 01 (um) destes, ainda está na Instituição.

O estágio supervisionado, se constitui como uma etapa muito importante na formação dos futuros docentes, portanto a ausência de um quadro efetivo de professores para compor as atividades práticas de ensino, pode acarretar perdas, defasagens e comprometer a formação dos discentes. Não duvidamos da capacidade, comprometimento e formação dos professores contratados, porém enfatizamos que um quadro efetivo de docentes pode proporcionar atividades de pesquisas e extensão de maneira continuada, proporcionando uma maior interação entre discentes e docentes. Porém, a falta de professores concursados reflete, o descaso e a descapitalização da universidade pública nos últimos anos.

Em relação ao contexto de nossa pesquisa, para a análise dos dados obtidos, utilizamos alguns dos procedimentos do Interacionismo SD (BRONCKART, 1997/2009), considerando os seguintes aspectos: 1) posição social do emissor/enunciador: envolvendo os(as) professores(as) formadores(as), participantes da pesquisa, inseridos em um contexto de cursos de licenciatura, tendo, portanto, foco na formação docente; 2) posição social do receptor/destinatário: envolvendo a pesquisadora, que também atua como professora e entende as necessidades e a relevância da formação docente para o desenvolvimento das capacidades profissionais e humanas; 3) instituição social: abrange a instituição acadêmica na qual tanto a pesquisadora, quanto os(as) professores(as) formadores(as) participantes da pesquisa se inserem e o que esta instituição pode representar; e, 4) objetivo da interação: envolve a obtenção de dados por parte da pesquisadora para o desenvolvimento de sua

investigação, mediante compreensão e interpretação das informações fornecidas pelos participantes da pesquisa.

4.1.1 Geração de Dados e procedimentos de análise

Primeiramente, com o objetivo de oferecermos um plano global dos procedimentos metodológicos, considerando o objetivo mais amplo desta pesquisa, que é a investigação das principais dificuldades e/ou desafios vividos, no período de 2020 e 2021, pelos professores da disciplina de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura da UNESPAR, *Campus* de Campo Mourão, no Estado do Paraná, bem como as possíveis contribuições desta disciplina por meio do ensino remoto, sistematizamos o Quadro 12, retomando os nossos objetivos específicos e apresentando as perguntas de pesquisa, os dados e os critérios de análise utilizados para respondê-las, conforme segue.

Quadro 12 – Procedimentos metodológicos e critérios de análise

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS DE PESQUISA	DADOS	PROCEDIMENTOS/ CRITÉRIOS DE ANÁLISE
1) Identificar o conhecimento dos professores sobre as orientações institucionais ocorridas na migração do ensino presencial para o ensino remoto nos cursos de licenciatura do <i>Campus</i> de Campo Mourão da UNESPAR, em relação a orientações para o ensino em contexto pandêmico;	1) Qual o conhecimento dos docentes, acerca das orientações institucionais que regulamentaram a migração do ensino presencial para o ensino remoto nos cursos de licenciatura da Unespar.	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos bibliográficos. • Documentos institucionais; • Questionário online pelo Google Forms aos professores formadores dos cursos de licenciatura da Unespar. 	- Orientações institucionais emitidas pela Unespar, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação entre outros órgãos competentes.
2) Descrever e caracterizar os elementos constitutivos do ensino remoto na disciplina de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura pela percepção dos professores;	2) Quais são os elementos constitutivos do trabalho docente pelo ensino remoto na disciplina de Estágio Supervisionado em contexto pandêmico nos cursos de licenciatura?	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário <i>online</i> pelo <i>Google Forms</i> aos professores da disciplina de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura da Unespar. 	Conteúdo temático (BRONCKART, 1997/2009) - Procedimentos SOT (Segmento de Orientação Temática – temas) e STT (Segmento de Tratamento Temático – subtemas) (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010). Elementos constituintes do trabalho docente (MACHADO, 2009).

3) Identificar as principais dificuldades e/ou desafios, bem como as possíveis contribuições advindas do contexto de ensino remoto para o fazer docente.	3) Quais foram as principais dificuldades e/ou desafios no trabalho docente e quais foram as mudanças no fazer docência a partir da implantação do ensino remoto?	• Questionário <i>online</i> pelo <i>Google Forms</i> aos professores formadores dos cursos de licenciatura da Unespar, Campus de Campo Mourão –PR.	Conteúdo temático (BRONCKART, 1997/2009) Procedimentos SOT (Segmento de Orientação Temática – temas) e STT (Segmento de Tratamento Temático – subtemas) (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010).
--	---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao instrumento de coleta de dados, produzimos um questionário *online*, composto por onze questões, organizadas da seguinte forma: 06 (seis) perguntas e 05 (cinco) questões subjetivas disponibilizadas via *Google forms*. Optamos por usar o questionário *online* como instrumento de coleta de dados, pois essa forma de coleta de dados pode abranger mais amplamente os docentes das licenciaturas da instituição investigada e de modo mais rápido.

Pautamos as análises dos dados no procedimento proposto por Bulea (2010), denominado de Segmentos de Orientação Temática” (SOT) e “Segmentos de Tratamento de Temas” (STT). Os primeiros referem-se, segundo a autora, como “segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema” (BULEA, 2010, p. 90), ou seja, são os segmentos temáticos que o(a) pesquisador(a) produz, a partir da experiência com as perguntas invocadas junto (às) aos professores(as) participantes da pesquisa.

Os Segmentos de Tratamento de Temas (STT) são, segundo Bulea (2010), segmentos temáticos produzidos como resposta às questões invocadas pelo(a) do(a) pesquisador(a), segmentos esses que podem “assumir formas diversas: reformulação, extensão ou complexidade do foco introduzido pela questão, particularização ou focalização sobre um aspecto considerado como pertinente, exemplificação etc.” (BULEA, 2010, p. 90). Em resumo, trata-se de problematizar e analisar os temas gerados pelas respostas dos(as) docentes participantes da pesquisa, que serão considerados subtemas.

Para melhor compreensão das questões presentes no questionário *online* e dos objetivos da realização de cada pergunta, a seguir, apresentamos o Quadro 13, que contém os temas evocados e a finalidade de cada questão objetiva.

Quadro 13 – Conteúdos e finalidades das perguntas objetivas do questionário online

PERGUNTAS OBJETIVAS DO QUESTIONÁRIO ONLINE	TEMAS (SOT)	OBJETIVOS/FINALIDADES DAS PERGUNTAS
1. O Ensino remoto em caráter emergencial foi instituído pela Portaria nº 343/2020, você recebeu normativas ou instruções para iniciar o seu trabalho remoto?	Leis, documentos/normativas.	Identificar o conhecimento dos professores pelas instruções/orientações fornecidas aos docentes.
2. Durante sua trajetória docente, você recebeu alguma capacitação relacionada às Tecnologias a serem utilizadas no Ensino?	Formação aplicada ao uso de Tecnologias.	Constatar a existência de formação para atuar no ensino remoto e por qual instituição essa capacitação foi oferecida.
3. Você precisou adquirir alguma ferramenta/dispositivo/recurso tecnológico novo, para realizar o ensino remoto?	TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação).	Identificar as condições materiais já disponíveis aos professores para a realização do ensino remoto.
5. Selecionamos algumas possíveis dificuldades que poderiam ser encontradas em seu trabalho docente no contexto de ensino remoto. Indique se você discorda totalmente ou parcialmente ou se você concorda também totalmente ou parcialmente, assinalando uma das colunas referentes a cada opção mencionada.	Dificuldades no ensino remoto.	Reconhecer as principais dificuldades sentidas pelos professores com o ensino remoto.
6. Assinale quais recursos/ferramentas tecnológicas você geralmente tem usado para a gravação de aula e/ou Live, envio de planejamento de aula, conteúdos, atividades e ou materiais.	O uso das TIC (tecnologia da informação e comunicação).	Identificar os principais meios digitais utilizados pelos professores no ensino remoto.
7. Com relação aos possíveis desafios encontrados na realização do ensino remoto, assinale quais destes têm impactado mais diretamente em seu trabalho docente.	Desafios externos (estudantes, internet, dentre outros) e seus impactos no trabalho docente.	Identificar os principais desafios externos que na opinião dos professores dificultaram o trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora

As respostas às perguntas apresentadas no Quadro 13, nos permitem identificar as informações que os docentes receberam para iniciar o ensino remoto, além de nos permitir saber quais são os conhecimentos tecnológicos prévios dos docentes, e se houve a necessidade de investimento financeiro pessoal na aquisição de algum item ou serviço tecnológico para o trabalho docente, assim como identificar as possíveis dificuldades gerais e particulares a cada realidade dos professores participantes desta pesquisa para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Com isso, é possível identificar as TIC mais utilizadas para a mediação do ensino, bem como os fatores externos (aqueles que não dependem da atuação do professor), que foram desafiadores nesta situação de trabalho docente.

A seguir, no Quadro 14, apontamos as questões subjetivas da pesquisa, no sentido de evidenciar os temas abordados nas perguntas, destacando os objetivos e/ou finalidades de

cada pergunta subjetiva do questionário *online*, que poderiam ser alcançados por meio de cada questão.

Quadro 14 – Conteúdos e finalidades das perguntas subjetivas do questionário online

PERGUNTAS SUBJETIVAS DO QUESTIONÁRIO ONLINE	TEMAS (SOT)	OBJETIVOS/FINALIDADES DAS PERGUNTAS
4. Nas primeiras semanas de ensino remoto, quais foram as principais dificuldades e/ou impedimentos encontrados em sua situação de trabalho? Justifique sua resposta.	Primeiras dificuldades do trabalho remoto.	Identificar as dificuldades iniciais sentidas pelos professores com o ensino remoto.
8. Quais dificuldades e/ou desafios você apontaria como principais em seu contexto de trabalho por meio do ensino remoto? Justifique sua resposta.	Dificuldades que persistiram durante o ensino remoto.	Reconhecer as dificuldades que, do ponto de vista docente, persistiram durante o ensino remoto.
9. O seu trabalho, por meio do ensino remoto, permitiu obter avanços no processo de formação inicial dos professores, bem como em seu agir docente? Justifique sua opinião.	Formação de docentes inicial e continuada).	Apontar os possíveis avanços ou contribuições do ensino remoto para a formação dos docentes percebidos pelos professores.
10. A ausência do estágio curricular obrigatório na modalidade presencial, impactou na formação docente dos estudantes? Justifique sua opinião.	Impactos da ausência do estágio curricular presencial.	Identificar os possíveis impactos da ausência do estágio curricular obrigatório na formação docente dos licenciandos.
11. O estágio curricular obrigatório ministrado remotamente trouxe contribuições e aprendizagens significativas a formação docente dos estudantes? Justifique sua opinião.	Contribuições e aprendizagens do estágio curricular remoto.	Destacar as possíveis contribuições do estágio curricular obrigatório na formação docente dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas às perguntas apresentadas no quadro 14, nos possibilitam identificar os caminhos traçados por estes docentes, por meio do ensino remoto. Conseguimos pontuar algumas das dificuldades, desafios, impedimentos e também as contribuições do estágio supervisionado pela modalidade remota e os elementos constitutivos do trabalho docente.

4.1.2 A natureza da pesquisa

Em relação à natureza da pesquisa, pautamos nossos estudos na perspectiva mista de pesquisa qualitativa e quantitativa (CRESWELL, 2007; CANO, 2012), levando em conta que ambas as abordagens são complementares e podem contribuir para melhor interpretação e

análise dos dados, bem como do objeto de pesquisa (OLIVEIRA, 2016). De acordo com Creswell (2007), para desenvolvermos uma abordagem mista de pesquisa, devemos considerar: **a)** os dados quantitativos, calculáveis/mensuráveis de modo objetivo, expressos em números; e **b)** os dados qualitativos, passíveis de interpretação ou categorização conceitual pelo do(a) pesquisador(a). Segundo Creswell (2015, p. 2), trata-se de,

Uma abordagem da pesquisa nas ciências sociais, comportamentais e da saúde, na qual o investigador reúne dados quantitativos (fechados) e qualitativos (sem final), integra os dois e, em seguida, desenha interpretações baseadas nas forças combinadas de ambos os conjuntos de dados para entender os problemas de pesquisa (CRESWELL, 2015, p. 2)⁹⁴.

Identificar a complementação de ambas as abordagens nos permite melhor entendimento dos resultados obtidos. Nesse sentido, Cano (2012) também explica que, na abordagem da pesquisa quantitativa, tem-se o objetivo de obter maior precisão na mensuração dos resultados, com o intuito de se comparar a recorrência dos fenômenos, enquanto que, na pesquisa qualitativa, procura-se obter uma compreensão mais aprofundada do contexto e da percepção dos participantes da pesquisa, na busca da interpretação da realidade (CANO 2012). Assim, em nossa investigação, buscamos não somente apontar os resultados objetivos, com base na pesquisa quantitativa, mas também entender as percepções dos professores formadores participantes desta pesquisa, pela abordagem qualitativa, para maior entendimento acerca dos possíveis desafios e/ou contribuições do ensino remoto emergencial em um cenário de contexto pandêmico.

4.2 Resultados

Nesta subseção, buscamos apresentar e discutir os resultados de nossa investigação com o intuito de apresentar os procedimentos de análise dos dados obtidos e de sua interpretação. Para tanto, organizamos os tópicos desta subseção de acordo com nossos objetivos específicos, de modo a respondê-los mais apropriadamente. Retomemos nossos objetivos específicos, a saber: Identificar o conhecimento dos professores sobre as orientações institucionais ocorridas na migração do ensino presencial para o ensino remoto nos cursos de licenciatura do *Campus* de Campo Mourão da UNESPAR, em relação as orientações para o

⁹⁴ According to Creswell (2015, p.2), an approach to research in the social, behavioral, and health sciences in which the investigator gathers both quantitative (closed-ended) and qualitative (open-ended) data, integrates the two, and then draws interpretations based on the combined strengths of both sets of data to understand research problems.

ensino em contexto pandêmico; Descrever e caracterizar os elementos constitutivos do ensino remoto na disciplina de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura pela percepção dos professores; Analisar as principais dificuldades e/ou desafios, bem como as possíveis contribuições advindas do contexto de ensino remoto para o fazer docente.

Por isso, em um primeiro momento, trataremos das orientações institucionais para o ensino remoto em contexto pandêmico, em um segundo momento, sobre os elementos constitutivos do ensino remoto pela percepção dos professores formadores e, por fim, abordaremos a percepção dos professores acerca das dificuldades, desafios e contribuições do ensino remoto na formação dos discentes.

4.3 Orientações institucionais para o ensino remoto em contexto pandêmico

De acordo com a pesquisa documental desenvolvida, juntamente com as respostas obtidas por meio da aplicação do questionário *online* aos docentes participantes, destacamos neste tópico, as orientações institucionais que regulamentaram o ensino presencial de maneira remota, assim como também, o conhecimento destes documentos por parte dos professores formadores.

Nessa perspectiva, apresentamos algumas destas orientações, juntamente, com o que prescrevem os documentos, para relacionarmos com as informações obtidas por meio do questionário enviado aos docentes.

O primeiro documento, que apresentou as instruções normativas para o trabalho docente, emitido pela UNESPAR foi em 16 de março de 2020. A RESOLUÇÃO N.º 001/2020⁹⁵ - REITORIA/UNESPAR suspendeu as atividades acadêmicas presenciais por tempo indeterminado. O referido documento no artigo segundo, apresenta as orientações pedagógicas para a migração do ensino presencial para as plataformas de ensino remoto. Sendo,

Art. 2º. Os docentes deverão providenciar atividades acadêmicas remotas aos estudantes, observadas as seguintes instruções:

§ 1º. Em caráter excepcional e emergencial, durante o período de suspensão das aulas presenciais, atividades a distância poderão ser realizadas no ambiente *moodle*, desde que cumpram o estabelecido na Portaria N.º 2.117 de 06 de dezembro de 2019, e sejam aprovadas neste momento nos colegiados de curso.

⁹⁵ Resolução n.º 001/2020 - Reitoria/UNESPAR. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/noticias-2022/reitoria-determina-suspensao-de-aulas-a-partir-desta-terca-feira-17/1584379832483_resolucao-001-2020-suspende-aulas-e-atividades-covid-19.pdf

§ 2º. Estas atividades não presenciais não precisarão ser repostas, desde que sejam comprovados os conteúdos ministrados, por meio dos registros realizados no *moodle*, no qual poderão ser vinculados outros ambientes virtuais, como ferramentas do *google*, dentre outras, desde que aprovadas pelos colegiados de curso, e posteriormente homologadas pelos centros de área e CEPE.

§ 3º. Os docentes que ainda não possuem disciplinas cadastradas no *moodle* podem solicitar a sua criação pelo link: <http://prograd.unespar.edu.br/sobre/moodle/inicial>.

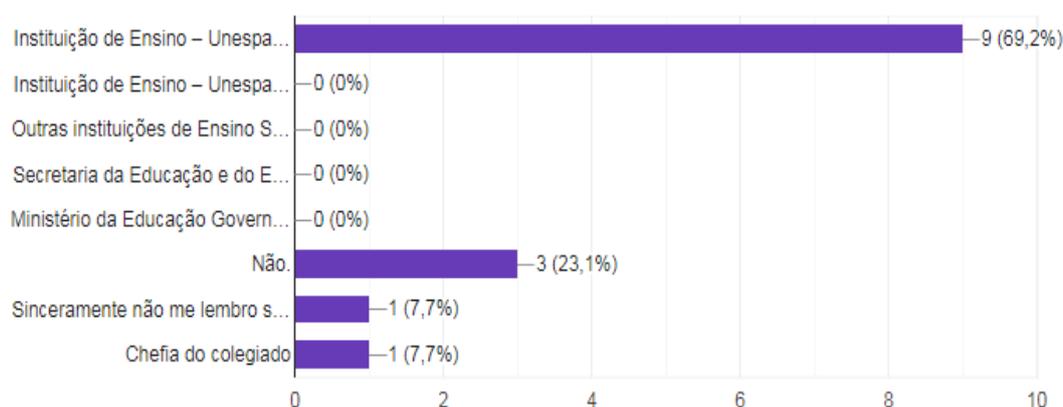
§ 4º. As dúvidas quanto a questões relativas ao moodle podem ser esclarecidas pelo e-mail: moodle@unespar.edu.br. (UNESPAR, 2020, p.1-2)

A resolução emitida pela UNESPAR apresenta de maneira breve, algumas possibilidades para a migração do ensino presencial. Vejamos, no gráfico 04 os dados gerados pelo questionário, para as primeiras orientações institucionais, que os docentes receberam para o início do ensino remoto. Portanto, a pergunta de número 1, abordou: O Ensino remoto em caráter emergencial foi instituído pela Portaria nº 343/2020, você recebeu normativas ou instruções para iniciar o seu trabalho remoto?

Gráfico 04 - Respostas à pergunta 1.

1. O Ensino remoto em caráter emergencial foi instituído pela Portaria nº 343/2020, você recebeu normativas ou instruções para iniciar o seu trabalho remoto? Assinale quantas opções desejar.

13 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Dos treze participantes, nove disseram ter recebido do próprio *campus* da UNESPAR Campo Mourão as instruções para o início do ensino remoto. Quanto aos três participantes, que disseram não terem recebidos instruções iniciais, provavelmente houve alguma falha na comunicação, pois dois destes são do curso de geografia, porém outros três participantes do mesmo curso disseram ter recebido informações da UNESPAR Campo Mourão. O outro

participante que diz não ter recebido instruções foi do curso de matemática, o mesmo caso repete-se, pois os outros dois participantes deste curso, informaram terem recebido instruções da própria UNESPAR Campo Mourão. Nesta pergunta de número 1, obtivemos duas respostas de um mesmo participante, sendo um professor de matemática, que informou ter recebido as instruções iniciais da instituição UNESPAR e do seu colegiado de atuação.

É importante destacarmos, que um participante diz não lembrar, se houve orientações para esse início de trabalho remoto. O esquecimento gerado durante e após o isolamento social tem sido objeto de estudos de muitos cientistas. Como nos explica o doutor Claudio Lottenberg, o chamado “cérebro pandêmico”⁹⁶ refere-se aos “males que tem afetado o cérebro em razão do estresse causado pela pandemia. O efeito mais evidente tem sido o prejuízo à capacidade de concentração e à memória” (LOTTENBERG, 2021, p.1). Não podemos afirmar, que o esquecimento do participante seja oriundo do momento pandêmico vivenciado, porém consideramos necessário evidenciar como o tal período impactou a saúde da população.

O segundo documento com instruções normativas emitido pela UNESPAR, foi a RESOLUÇÃO N.º 002/2020 - REITORIA/UNESPAR⁹⁷, que “autoriza, durante o período de isolamento social para o enfrentamento à pandemia provocada pelo COVID-19, a realização de atividades em plataforma *on-line* e dá outras providências” (UNESPAR, RESOLUÇÃO N.º 002/2020). O texto trazia a autorização para trabalhos de comissões de bancas, reuniões e sessões de conselhos por meio de plataforma *online*.

A UNESPAR emitia com frequência resoluções sobre os procedimentos a serem adotados pela instituição, pelos professores e pelos discentes, todos esses documentos encontram-se disponíveis no *site* da instituição. Para a nossa pesquisa, apontaremos apenas os textos que apresentam informações, instruções e resoluções que orientaram o agir docente nos cursos de licenciatura. Informamos também, que a única pergunta do questionário de pesquisa sobre as instruções normativas aos docentes, foi a questão 1. Portanto, não apontaremos mais nenhuma resposta dos participantes com relação a este tema, os demais dados apresentados serão apenas documentais.

⁹⁶ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/coluna-claudio-lottenberg/estresse-cronico-da-pandemia-impacta-as-funcoes-cerebrais/>

⁹⁷ Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/reitoria/resolucoes/2020/resolucao-002-2020-regulamenta-atividades-online-1.pdf

Em 18 de agosto de 2020, a UNESPAR emitiu a RESOLUÇÃO Nº 024/2020⁹⁸, o texto apresentava as instruções para a oferta da disciplina de estágio supervisionado e atividades práticas. O documento informava sobre os procedimentos a serem adotados por todos os cursos de graduação, porém nós apontaremos, apenas as instruções aos cursos de licenciatura. Sendo estes,

Art. 5º Para a realização dos estágios dos Cursos de Licenciatura, considera-se que as atividades escolares não presenciais, figuradas para o campo de estágio em escolas de Educação Básica do estado do Paraná, devem estar em conformidade com o estabelecido nos Artigos 3º, 5º e 7º da Resolução Nº 1.522/20-SEED.

§1º Os recursos digitais da TV Aberta, da Plataforma *Google Classroom*, ou de outra plataforma autorizada pela SEED, pelas Secretarias Municipais de Educação, ou empresas, serão os ambientes de trabalho do estagiário junto a estudantes de escolas de Educação Básica de maneira síncrona.

§2º No caso das escolas municipais ou instituições de outra natureza, deve-se seguir as normativas específicas.

Art. 6º As práticas didáticas dos Cursos de Licenciatura vão ao encontro de um amplo processo de oferta de ensino-aprendizagem para a Educação Básica, perpassando todos os níveis e modalidades, assim como espaços não formais de ensino, de acordo com as especificidades do curso.

Parágrafo único. Os estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, passam a ser realizados de forma igualmente virtual neste período excepcional, seja de modo síncrono e/ou assíncrono, pela colaboração e/ou participação e/ou acompanhamento de aulas de escolas de Educação Básica por meio de projetos de extensão, via TV aberta, *Google Classroom*, por atividades impressas, ou por outra plataforma utilizada pelas respectivas instituições concedentes.

Art. 11. No caso das licenciaturas, cada Colegiado de Curso definirá a carga horária para o cumprimento das horas de estágio na disciplina de forma remota, considerando a combinação das atividades síncronas e assíncronas, sendo possível encaminhamentos e atividades conforme segue, a critério do colegiado:

I - atividades de caracterização e observação da escola ou do espaço não formal (campo de estágio), considerando, entre outras:

a) visita virtual no site das escolas com leitura e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP);

b) visita aos *sites* dos Núcleos Regionais de Educação, Secretarias de Estado da Educação, Secretarias Municipais de Educação e Ministério da Educação;

c) visita aos espaços não formais de ensino, via *e-mail*, videoconferência, grupos de mensagens, com a direção e coordenação pedagógica da escola, entre outros.

II - entrega do relatório de observação das aulas/atividades docentes no caso de estágio formal ou não-formal, realizado de forma remota, com ou sem o uso de recursos *online*, de acordo com o ambiente em que o estudante realizará o seu estágio obrigatório, respeitadas as especificidades do campo de estágio e do curso.

⁹⁸ Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cepe/resolucoes/2020/resolucao-024-2020-procedimentos-para-o-estagio-supervisionado-e-atividades-praticas-de-forma-remota.pdf/view

III - elaboração de planos de aula, a ser apresentado ao orientador de Estágio, podendo ser individual ou em grupo, de acordo com a modalidade de estágio;

IV - aulas práticas, produção de material didático, de recurso de ensino, análise de livro didático, socializadas via plataformas virtuais de forma individual ou em grupo, de carácter opcional ao professor orientador de Estágio e a depender das particularidades de cada modalidade de estágio.

V - o conjunto de tarefas do estágio deverá ser enviado ao professor orientador da UNESPAR, bem como ao supervisor da disciplina, de acordo com programa e cronograma da disciplina de estágio. Também o relatório final deverá vir acompanhado da ficha de frequência ou declaração de conclusão de estágio, conforme o Anexo II desta Resolução, com a assinatura do supervisor.

VI - cursos com previsão de bancas em seu regulamento de estágio poderão reorganizá-las de forma online, ou substituí-las mediante a entrega das atividades pelo acadêmico ficando a critério do curso a composição da nota final do estágio para este período, bem como os procedimentos avaliativos (CEPE/UNESPAR, RESOLUÇÃO N. °024/2020).

A oferta da disciplina de estágio supervisionado na UNESPAR só foi ofertada no segundo semestre de 2020, pois, no primeiro momento, optou-se pelo adiamento da disciplina, por tratar-se de um componente prático de ensino, seria melhor que as atividades de observação e regência acontecesse dentro dos espaços escolares. No primeiro semestre de 2020 havia a esperança de que a pandemia fosse curta e que, em breve, todas as instituições de ensino voltariam a modalidade presencial. Com a continuidade e o agravamento da situação de pandemia, a UNESPAR optou por ofertar a disciplina de estágio supervisionado de maneira remota, a fim de evitar atrasos na formação dos discentes e também proporcionar a experiência destes, em lecionar em um novo contexto de ensino, um contexto único, que pode vir a repetir-se. Portanto, formar professores é capacitá-los para as novas realidades impostas pela modernidade, como foi e tem sido o caso da pandemia.

Como já abordado em nossa pesquisa, para o início do ano letivo de 2021 havia a possibilidade de as aulas terem iniciado presencialmente, pois o Decreto nº 6.637, de 20/01/2021⁹⁹, do Estado do Paraná autorizava o retorno às aulas presenciais em escolas públicas e privadas, bem como nas universidades públicas. Porém, a situação da pandemia agravou-se e, mais uma vez, tal possibilidade foi descartada para as escolas e colégios do Estado do Paraná, porém caberia as instituições de ensino superior decidirem, mediante sua autonomia universitária, pela retomada presencial das aulas, ou pela continuidade das aulas remotas.

⁹⁹ Disponível em:

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=408347#:~:text=8%C2%BA%20Fica%20autorizada%20a%20retomada,na%20data%20de%20sua%20publica%C3%A7%C3%A3o.>

Para tanto, a PROGRAD - UNESPAR publicou em 18 de março de 2021, as seguintes informações e/ou orientações aos seus docentes, conforme ilustra a Figura 04 ¹⁰⁰.

Figura 04 - Orientações da PROGRAD para o início do ano letivo de 2021

No sentido de orientar a condução das atividades pedagógicas para o ano letivo de 2021, a Prograd pontua o seguinte:

1. Estamos sob a vigência das resoluções do CEPE e COU/2020, que suspendem atividades pedagógicas presenciais e instituem as atividades remotas emergenciais, para **todas** as disciplinas dos cursos.
2. Conforme comunicado da Reitoria, em janeiro de 2021, relativo ao Decreto Estadual que autoriza o retorno presencial das aulas e que reconhece a autonomia das universidades, a Unespar continua com as atividades presenciais suspensas, até que os Conselhos Superiores decidam sobre essa matéria;
3. As atividades pedagógicas são possíveis por meio das plataformas que utilizamos em 2020: *Moodle*, *Teams* e *G-Suite*;
4. Nos Centros de Área e Cursos, as discussões sobre metodologias, formas didáticas e base de conteúdos devem ser presididas pela conjugação de preceitos dos PPCs, normas institucionais e condições socioemocionais de nossos estudantes e professores;
5. As orientações dos cursos para início do ano letivo de 2021, em cada disciplina, devem ser pautadas em avaliações das atividades de ensino remoto ofertadas em 2020, de modo a corrigir eventuais problemas detectados;
6. Todas as atividades encaminhadas por meio destas plataformas virtuais, devem ser apresentadas e aprovadas em colegiado de curso, descritas nos planos de ensino, com registro no SIGES;
7. Cabe às decisões dos colegiados eleger ou não uma plataforma única (padrão), para viabilizar atividades pedagógicas. Em ambos os casos as especificidades de cada componente curricular, as condições de professores e das turmas devem balizar as decisões;
8. Os professores têm as prerrogativas para elaborar seus planos de ensino para a condução de suas disciplinas no modo remoto, contudo, recomenda-se a observação da normatização vigente, das orientações dos colegiados e consulta às turmas de estudantes;
9. Diretores de Campus, de Centros de Área, Coordenadores de Curso ou professores da Unespar, não podem autorizar atividades presenciais nas disciplinas, neste momento de Ensino Remoto Emergencial;
10. Não se pode indicar atividades pedagógicas presenciais de ensino, pesquisa ou extensão (com exceção dos estágios no curso de Enfermagem, deliberados pelo CEPE e CEE/PR).

Fonte: Memorando nº. 008/2021- PROGRAD

Após analisar tais orientações, identificamos, por um lado, algumas como sendo mais amplas e gerais em relação ao contexto pandêmico e às prescrições institucionais e, por outro, algumas orientações mais específicas no que tange aos procedimentos de ensino. E é sobre estas últimas que focamos nossa atenção neste momento de discussão. Tais orientações são referentes aos itens 3, 4, 5, 6, 7 e 8. A nosso ver, poderia haver maior detalhamento sobre os procedimentos de ensino remoto, considerando-se o contexto pandêmico, neste ou em outros documentos, em relação ao que se espera do trabalho do professor nesta situação emergente, pois isso, de certa forma, poderia limitar os docentes em seu processo de ensino frente a este

¹⁰⁰ Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/ensino-remoto-emergencial/atividades-remotas/008-memo-prograd-orientacoes-gerais-2021-ere.pdf/view>

cenário, já que muitas vezes, as instruções remetem apenas as plataformas de ensino, não pontuando ações alternativas à prática docente.

Do mesmo modo, que as aulas continuariam remotamente, a atividades práticas de estágio, também continuariam sendo ofertadas, em 2021, por meio de adaptações. Pois, tanto a UNESPAR como as escolas de ensino fundamental I e II e o ensino médio nos sistemas públicos continuaram suas aulas por meio do ensino remoto. Como, uma maneira de dar continuidade as instruções já emitidas anteriormente, a UNESPAR em 02 de março de 2021 apresentou o MEMORANDO N° 009/2021¹⁰¹, o documentou apresentou

1.1 A continuidade de suspensão de atividades presenciais em todos os *campi*, para todos os componentes curriculares de nossos cursos, incluindo os Estágios Obrigatórios, até que os Conselhos Superiores reavaliem nossas condições de retorno presencial ou híbrido.

1.2 Fica, portanto, confirmado o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como possibilidade de trabalho pedagógico nos estágios nos Cursos de Licenciatura e dos Cursos de Bacharelado, de acordo com o início do ano letivo definido em cada curso, conforme calendário aprovados nos Conselhos Superiores;

1.3 Excepcionalmente, durante a pandemia de Covid-19, as atividades que podem ser contabilizadas como horas de estágio obrigatório para todos os cursos estão descritas na Resolução 024/2020 (PROGRAD/UNESPAR, MEMORANDO N.º 009/2021).

O memorando N° 009 teve validade por todo o ano de 2021, pois o ensino remoto, que parecia ser algo momentâneo perdurou por 2020, 2021 e durante alguns meses de 2022, não somente no *campus* Campo Mourão, mas também nos demais *campi*. No momento da implementação do ensino remoto, cada curso de graduação teve autonomia para se organizar de maneira mais viável, essa organização demandou tempo, alguns cursos conseguiram organizar-se de maneira mais rápida, outros cursos demandaram mais tempo na organização. Como resultado, tivemos cada curso enfrentando uma realidade excepcional, portanto ao pensar a retomada do ensino presencial seria necessário, analisar e estabelecer um calendário para cada caso atípico. Pois, a pandemia trouxe uma desordem (Morin,1990) ao que antes, encontrava-se organizado.

Após dois anos de ensino remoto, devido às incertezas impostas pela pandemia, a UNESPAR por meio da PROGRAD emitiu a Instrução Normativa n° 02/2021, que estabelecia a volta as aulas presencialmente em todos os *campi* para o ano de 2022. Primeiramente, o

¹⁰¹ Disponível em: https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/instrucoes-normativas/arquivos-instrucoes-normativas/memorando-009-2021-prograd_de-estagios-orientacoes-gerais.pdf/view

retorno presencial seria para finalizar o ano letivo de 2021 e somente, após este primeiro momento, que o ano letivo de 2022 iniciaria, o documento apresenta o Plano de Retorno às Atividades Acadêmicas Presenciais a partir de 02 de fevereiro de 2022 nos cursos de graduação da UNESPAR. Vejamos, alguns pontos do documento:

Art. 3º - O retorno das atividades acadêmicas presenciais referentes ao calendário letivo de 2021 será a partir de 02 de fevereiro de 2022 e obedecendo à Resolução 013/2021–CEPE/UNESPAR que aprova as versões atualizadas dos Calendários Acadêmicos Institucionais dos Campi da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) para o ano letivo de 2021.

Art. 4º - O Colegiado de Curso poderá solicitar autorização para manutenção da oferta de Ensino Remoto Emergencial (ERE) para integralização do calendário acadêmico de 2021 em situações em que o retorno presencial se configure em prejuízo ao planejamento pedagógico (PROGRAD/UNEPAR, 2021, p.2).

O ano letivo de 2021 estendeu-se, durante boa parte, do primeiro semestre de 2022. Mesmo com a determinação da retomada das aulas presenciais, os cursos poderiam solicitar a conclusão do ano letivo de 2021 de maneira remota, caso fosse necessário. Vale lembrar, que cada curso estava vivendo uma realidade diferente, pois os cursos que iniciaram mais tarde a implementação do ensino remoto em 2020, agora encontravam-se tardios na conclusão do ano letivo de 2021, para posteriormente adentrarem no ano letivo de 2022.

Portanto, o ano de 2022 ofereceu dois anos letivos: 2021 e 2022. Cada curso possuiu uma data própria para início do ano letivo de 2022. Vejamos a estrutura definida, para o campus de Campo Mourão

Figura 05 - Retomada presencial do ano letivo de 2022

- 21 de fevereiro - Início do 1º bimestre/1º semestre de 2022: curso de História (3ª e 4ª séries);
- 14 de março - Início do 1º bimestre de 2022: curso de Administração (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries); e curso de Matemática (3ª e 4ª séries);
- 28 de março - Início do 1º bimestre/1º semestre de 2022: curso de Ciências Contábeis (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries);
- 04 de abril - Início do 1º bimestre de 2022: curso de Ciências Econômicas (3ª e 4ª séries), Engenharia de Produção Agroindustrial (3ª, 4ª e 5ª séries); Letras (3ª e 4ª séries) e Geografia (3ª e 4ª séries e 5ª série - Bacharelado);
- 04 de abril - Início do 1º bimestre/1º semestre de 2022: curso de Pedagogia, e Turismo (3ª e 4ª séries);
- 02 de maio - Início do 1º bimestre/1º semestre de 2022: curso de Pedagogia, Turismo, História e Matemática (1ª e 2ª séries);
- 02 de maio - Início do 1º bimestre de 2022: curso de Geografia, Letras, Ciências Econômicas e Engenharia de Produção Agroindustrial (1ª e 2ª séries);

Fonte: Unespar¹⁰²

¹⁰² Disponível em: <https://www.unespar.edu.br/noticias-2022/volta-as-aulas-confira-a-data-de-inicio-do-ano-letivo-de-2022-para-cada-curso#:~:text=O%20retorno%20presencial%20das%20atividades,da%20pandemia%20de%20Covid%2D19.>

As particularidades vividas durante a pandemia, não remetem apenas aos cursos de licenciatura, nossa pesquisa, tem como objetivo estudar apenas os cursos que formam docentes, ou seja, os cursos de licenciatura, porém na figura 05 supracitada percebemos que os cursos que não compõem a área da formação de professores, também iniciariam o calendário de 2022 tardiamente, isso reflete que o início do ensino remoto, lá em 2020, ocorreu após algum tempo, ou seja, estes cursos demoraram um pouco mais na organização e na elaboração para a oferta das disciplinas remotamente. Nosso objetivo aqui, não é criticar a demora para a implementação do ensino remoto, pelo contrário, sabemos da dedicação e do empenho de todos os envolvidos, pontuamos os demais cursos, apenas para destacar que as dificuldades impostas pelo ensino remoto não são particulares, não foram apenas os cursos de formação de docentes que necessitaram adaptar-se à nova realidade educacional.

O trabalho docente não se faz apenas diante de documentos, instruções e normativas. O trabalho do professor se efetiva na prática, na transmissão dos saberes, na mediação e na construção para a aprendizagem. Para tanto, em nosso questionário de pesquisa preocupamo-nos em salientar o trabalho docente a partir dos elementos constitutivos durante o ensino remoto, e é sobre isso que discorreremos, a seguir.

4.4 Elementos constitutivos do ensino remoto pela percepção dos professores

O trabalho docente reorganizou-se durante o ensino remoto. Ainda que, segundo Bronckart (2006), só recentemente é que o trabalho dos professores passou a ser considerado como um verdadeiro trabalho. Por muito tempo, houve uma tríade do processo de trabalho (atividade, objeto e ferramenta), nesta perspectiva, o objeto era o resultado da transformação de algo material em outro material (um bem de consumo). Assim, segundo esta concepção, não era possível integrar a atividade intelectual nesta definição de trabalho.

No entanto, esta nova concepção, identifica o trabalhador como sendo um agente que pensa, age, reflete, comunica-se e coopera para executar suas tarefas e, no segmento educacional, a partir de então, o trabalho do docente passa a ser considerado um trabalho produtivo, considerava-se trabalho produtivo apenas aquele que remetia à produção de bens materiais. Porém, ainda há um equívoco na compreensão do trabalho docente por parte da sociedade, e isto provavelmente ocorre devido ao fato de que algumas notícias, estudos e políticos apontam o docente como o responsável pelo mau desempenho do aluno. Porém, tais afirmações são realizadas sem uma análise detalhada da atividade educacional.

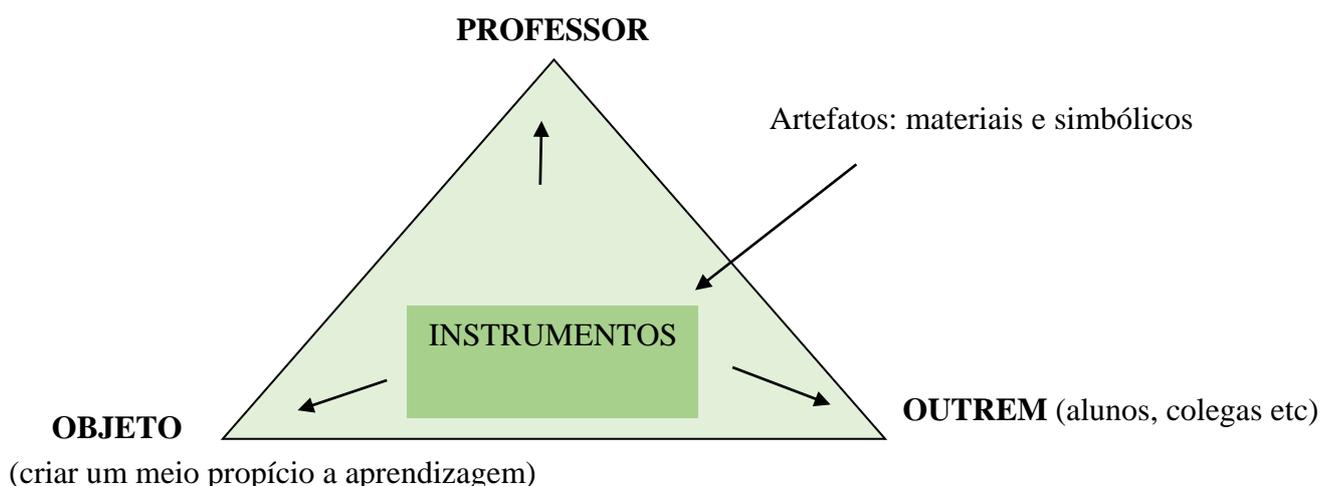
A partir da modernidade são as mudanças socioeconômicas vivenciadas pelo mundo contemporâneo, que conduzem à percepção das atividades intelectuais. Desde então, o trabalho docente passou a ser visto como verdadeiro trabalho. Os interesses neoliberais em mercantilizar os bens intelectuais, consolidaram a produção de trabalho imaterial,

como consequência, nesta nova visão do trabalho docente as políticas governamentais passaram a investir na formação deste profissional. Entretanto, nesta nova realidade, o professor é considerado apenas um agente executor de prescrições, uma vez que ele estuda e aplica as teorias e faz uso de instrumentos que lhes são direcionados sem que haja um espaço efetivo para reflexões mais aprofundadas sobre sua própria ação (FERREIRA, 2020, p.43).

Por compreendermos a importância do trabalho docente, sabemos da necessidade de políticas públicas de formação inicial e continuada, que promovam o desenvolvimento de estudos a estes profissionais, oportunizando reflexões para revelar suas inquietações e avaliações que permeiam sua profissão. Sendo tais reflexões necessárias para a própria ação em torno do ensino, como também para as análises das prescrições que permeiam sua ação docente.

Para tanto, três elementos são identificados como constituintes deste trabalho docente, vejamos, segundo Machado (2009b) uma figura que ilustra, tais elementos.

Figura 06 - Representação dos elementos constitutivos do trabalho docente



Fonte: Adaptado de Machado, 2009a, p. 51.

Durante todo o processo de trabalho, o professor considera para seu trabalho o outrem (alunos, pais, direção, colegas de trabalho etc.), pois estes sujeitos permeiam o

trabalho do professor, interferindo em suas escolhas e decisões. Além do outrem, é necessário evidenciar os instrumentos, ou seja, os artefatos que o ajudarão a construir seu objeto de trabalho. Os artefatos estão disponíveis no meio social, tais artefatos são considerados instrumentos materiais, como: atividades, o diário de classe, o quadro, o data show etc., mas também instrumentos simbólicos, como o livro didático, as prescrições, os gêneros das atividades etc. Vale lembrar, dos artefatos digitais, em que a tecnologia é mediadora nos processos de ensino.

A partir dos dados obtidos pelo questionário *online* aplicado junto aos professores dos cursos de licenciaturas, participantes desta pesquisa, destacaremos neste tópico, os aspectos que podem constituir sua prática profissional durante o ensino remoto, assim como as metodologias digitais usadas no ensino no contexto da UNESPAR, *Campus* de Campo Mourão-PR.

Tomando por base os temas evocados nas perguntas e os subtemas obtidos nas respostas objetivas dos docentes formadores participantes, com relação aos elementos que constituem o ensino remoto investigado, detalharemos cada questão abordada no questionário, a fim de identificar tais elementos.

A pergunta de número 02 (dois) abordava se os docentes, durante sua trajetória profissional haviam realizado, algum tipo de formação inicial ou continuada relacionada às Tecnologias Aplicadas ao Ensino. Os professores que possuíam essa capacitação, deveriam especificar a instituição de ensino da formação. Vejamos as alternativas disponíveis na questão; a) Curso de capacitação oferecida pela própria UNESPAR Sede; b) Oferecida pela UNESPAR - Campo Mourão; c) Oferecida por outra Instituição de Ensino Superior Pública; d) Oferecida pelo Ministério da Educação/ SEED - PR/ ou algum órgão público de fomento ao ensino; e) Capacitação comprada e paga com seus próprios recursos financeiros; f) Não. Durante seu trabalho docente, você nunca fez nenhuma capacitação relacionada as Tecnologias Aplicadas ao Ensino; g) Outros. Vejamos, no quadro a seguir, as respostas obtidas.

Quadro 15 - Capacitação relacionada às Tecnologias Digitas Aplicadas ao ensino

Respostas selecionadas	Números de participantes
a) Oferecida pela própria UNESPAR - Sede.	1
b) Oferecida pela UNESPAR - Campo Mourão.	1
f) Não. Durante seu trabalho docente, você nunca fez nenhuma capacitação relacionada as Tecnologias Aplicadas ao Ensino.	9
g) Outros.	2
	Total de participantes: 13

*Observação: Nesta pergunta, nenhum participante registrou mais de uma opção.

Fonte: Elaborado autora.

O maior número de respostas obtidas em uma única alternativa vem ao encontro de um ponto, já discutido nesta dissertação, ou seja, a necessidade de formação continuada aos docentes. A formação de professores precisa ser vista pelo poder público, como incompleta. A incompletude não deve ser vista como uma deficiência na formação, mas sim, vista de maneira que propicie aos professores novos saberes, conhecimentos necessários à sua formação.

Para Libâneo, o repensar da formação inicial e continuada de professores envolve:

a) busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isto supõe levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino; b) uma concepção de formação do professor crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade; c) utilização da investigação-ação como uma das abordagens metodológicas orientadoras da pesquisa; d) adoção da perspectiva sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem; e) competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho, indo além de suas responsabilidades de sala de aula, como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico (LIBÂNEO, 2006, p. 88-89).

Portanto, é necessário que as instituições formadoras de docentes contribuam com os professores formadores, para que os docentes recebam uma formação continuada crítico reflexiva, em que o professor compreenda seu próprio processo de pensamento e reflita de maneira crítica sobre suas aprendizagens e sobre as suas atividades práticas de ensino.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) discutidas neste trabalho, não era um saber que os docentes respondentes dominavam, pois nove destes, nunca haviam realizado uma capacitação relacionada as tecnologias aplicadas ao ensino, ou seja, nem mesmo durante a graduação estes professores foram apresentados a tais recursos.

Freire (1997), já reforçava a necessidade de os professores estarem em continua especialização, claro que as contribuições de Freire (1997) não são específicas ao ensino remoto, porém são reflexões que corroboram com a afirmação dos docentes sobre a falta de conhecimento prévio sobre as TIC, portanto

Ensinar ensina o ensinante a ensinar certo conteúdo que não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para

fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade, ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 1997, p.28).

Freire (1997) pontua a necessidade do professor em se preparar, aprender, estudar, dominar os saberes para o trabalho docente, assim a aprendizagem do ensinante/professor ao ensinar se dá na medida em que o próprio ensinante, aprende e se encontra disponível para aprender, repensando sua prática docente. Portanto, sempre há algo novo, que merece a atenção do professor para a efetivação de seu trabalho docente.

Outro dado evidenciado nesta questão de número 02 (dois), foi o papel da UNESPAR na capacitação continuada, pois dois docentes já haviam recebido capacitação pela instituição. Porém, a alternativa “g” (Outros), trouxe duas respostas que destacaremos pela voz dos próprios participantes:

Participante 1 - A capacitação foi ofertada de forma tardia. Com a mudança repentina na forma de ensino, me desdobrei buscando conhecimento/formação com colegas de trabalho.

Participante 2 - Fiz como aluna especial do mestrado em matemática da UNESPAR. Fiz o curso do Geogebra também, durante a graduação em estatística na UFPR, aprendi a usar o software estatístico R.

O participante 1 destaca que a capacitação não foi de imediato, no início da implementação do ensino remoto. Compreendemos que o momento de transição do ensino presencial foi repleto de incertezas, dúvidas e desconhecimento por parte de todos, que compõem a educação. Porém, para os professores que estão diretamente ligados aos discentes, essa falta de conhecimento torna-se um trabalho árduo, pois além de preparar os conteúdos, havia a necessidade de aprender, reaprender e pesquisar constantemente, o que demanda tempo, e muitas vezes frustração, pois a tecnologia possui detalhes, que não são aprendidos de maneira imediata.

A participante número 2, já havia tido contato com as TIC em seu momento de formação inicial. Também ressaltou a formação continuada, que obteve ao cursar uma disciplina no Programa de Mestrado em Matemática da UNESPAR. Tal disciplina, reforça a preocupação da instituição em oferecer uma capacitação continuada, que forme os discentes, neste caso os estudantes do mestrado para a prática da docência, levando em consideração as tecnologias e a inovação nos sistemas de ensino.

A falta de capacitação para o ensino remoto, não é algo que atingiu apenas os professores que responderam o questionário. Muitos levantamentos sobre este assunto ainda serão realizados. No entanto, destacamos uma pesquisa realizada pela Associação dos Docentes da Universidade Federal do Pará (Adufpa SSind. do ANDES-SN) também disponibilizou o resultado da pesquisa “Ensino Remoto Emergencial na Percepção dos Docentes da UFPA”¹⁰³ em que somente 12% dos entrevistados e das entrevistadas se sentem totalmente capacitados para o ERE, enquanto 66% disseram estar parcialmente capacitados. Há muitas pesquisas que informam o despreparo dos docentes para o ensino remoto, porém nosso trabalho não tem como objetivo central elucidar tais estudos.

O trabalho docente durante o ensino remoto trouxe a necessidade de aquisição de bens de consumo, ou seja, os artefatos materiais que possibilitariam o ensino por meio de plataformas. Neste trabalho, apontamos com dados do IBGE (2019) a situação socioeconômica da população brasileira, antes do início da pandemia. Apresentamos, o quanto os estudantes não possuíam acesso e/ou recursos tecnológicos, que os possibilitassem continuar os estudos na migração do ensino presencial.

No entanto, ao abordarmos professores universitários, é comum pensarmos que estes, não tiveram a necessidade de adquirir/comprar nenhum material/item tecnológico para o seu trabalho. Pois, os dados do IBGE (2019) focam na população com menor renda no país, no entanto, muitos professores universitários que compõem as intituladas classes C¹⁰⁴ e/ou B¹⁰⁵ não possuíam artefatos tecnológicos em casa, ou possuíam dispositivos ultrapassados, mesmo em uma era digital e tecnológica. Porém, a realidade é que, muitos professores, para não afirmarmos que a maioria, necessitaram adquirir algum recurso/dispositivo novo para realizar seu trabalho docente, no período de ensino remoto.

Vejam, os dados obtidos pelo questionário para a pergunta de número 03 (três):

Quadro 16 - Ferramentas/dispositivos/recursos tecnológicos novos

Item/ Material/ Recurso	Quantidade de Respostas
Notebook/Computador	9
Smartphone	1
Tablet	1

¹⁰³ Disponível em: <https://adufpa.org.br/2021/08/11/ensino-remoto-emergencial-na-percepcao-dos-docentes-da-ufpa/>

¹⁰⁴ Classe C - termo usado para designar a população com renda mensal domiciliar entre R\$ 2,9 mil e R\$ 7,1 mil. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/classes-d-e-e-continuarao-a-ser-mais-da-metade-da-populacao-ate-2024-projeta-consultoria/>

¹⁰⁵ Classe B - termo usado para designar a população com renda mensal domiciliar entre R\$ 7,1 mil e R\$ 22mil. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/classes-d-e-e-continuarao-a-ser-mais-da-metade-da-populacao-ate-2024-projeta-consultoria/>

Pacote de Dados de Internet	1
Internet Banda Larga	1
Fones de Ouvido e/ou Microfones	5
Webcam/ Câmera	3
Softwares	2
Plataformas Online	6
Adaptações na residência	8
Observação: Os participantes registram mais de uma alternativa.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados desta questão 03 (três), nos evidencia a necessidade de aquisição de novos bens digitais e de serviço. O item com maior resposta foi: Notebook/Computador: sabemos o quanto os professores usam esses itens diariamente, mesmo no ensino presencial, porém, para o ensino remoto, se faz necessário que essas máquinas possuam mais recursos, como: processadores mais rápidos, uma memória maior. Detalhes, muitas vezes, desnecessários para o trabalho presencial, em que o professor, normalmente usava esses aparelhos para a elaboração de aulas: textos, slides. Os computadores para *streaming* precisam ser diferenciados. O que provavelmente fez com que, de treze participantes, 9 tiveram a necessidade de adquirir novos computadores e/ou notebooks, ou seja, 69% dos entrevistados.

Os itens com menor respostas foram: *Smartphone*; *Tablet*; Pacote de Dados de Internet e Internet Banda Larga, sendo que cada item, recebeu apenas uma resposta. Estes tópicos, tiveram menor respostas, porque os smartphones já fazem parte do cotidiano dos professores, mesmo antes do contexto pandêmico, o uso desse aparelho tornou-se necessário nos ambientes de ensino, pois as plataformas de mensagem instantânea são de uso frequente. Os pacotes de dados de internet, assim como a banda larga também fazem parte do cotidiano da população brasileira e entre os docentes, são poucos os que ainda não possuíam estes bens de serviço.

Os itens Fones de Ouvido e/ou Microfones tiveram 5 respostas, no entanto, estes itens acabam por ser bens não duráveis, que muitas vezes precisam ser substituídos com uma maior frequência. A alternativa Webcam/Câmera recebeu apenas 3 respostas, provavelmente porque a maioria dos notebooks e smartphones já possuem câmera acoplada, portanto, apenas alguns professores necessitaram adquirir este item. A aquisição de Softwares foi destacada apenas por 2 participantes, que de alguma forma, necessitaram adquirir esses programas para a sua atividade docente.

As Plataformas *Online* é um item, que merece destaque, porque a UNESPAR disponibilizou acesso gratuito para toda a comunidade acadêmica na plataforma da Microsoft, porém 6 docentes responderam que necessitaram adquirir esse bem, ou seja, de alguma maneira, o recurso disponibilizado pela instituição de ensino não foi suficiente, ou não atendia as necessidades dos docentes e dos discentes.

A alternativa Adaptações na Residência (Reformas elétricas, adaptações na estrutura da residência entre outros) recebeu 8 respostas, o que reflete as exigências do ensino remoto no trabalho docente. Pois, 61% dos professores sentiram-se obrigados a alterar/ adaptar a própria residência para o *home office*. Mudanças que ocorreram na vida particular destes profissionais, devido as alterações no regime de trabalho, mudanças estas, que custaram tempo e dinheiro para que o ensino continuasse, apesar de tantos desafios.

Os recursos tecnológicos adquiridos para a preparação das aulas eram direcionados aos estudantes, por vários meios digitais, pois a necessidade de múltiplos caminhos, era necessária devido as particularidades de acesso de cada discente, para tanto, vejamos os dados obtidos na questão de número seis, no quadro 17, que nos apresenta os recursos/ferramentas tecnológicas como meio de transmissão das aulas e dos materiais de ensino.

Quadro 17 - Recursos Tecnológicos para transmissão das aulas

Recursos/ Ferramentas Tecnológicas	Quantidade de Respostas	Porcentagem das Respostas
<i>Youtube</i>	7	53,8%
<i>E-mail</i>	11	84,6%
<i>Google Forms</i>	5	38,5%
<i>Twitter</i>	0	0%
<i>Facebook/Messenger</i>	1	7,7%
<i>StreamingYard</i>	1	7,7%
<i>WhatsApp</i>	13	100%
<i>Google Classroom</i>	10	76,9%
<i>Moodle</i>	7	53,8%
<i>Microsoft Teams</i>	6	46,2%
<i>LinkedIn</i>	0	0%
<i>Outros - Google Meet</i>	2	15,4%
Observação: Os participantes registram mais de uma alternativa.		

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos recursos tecnológicos, mais utilizados durante o ensino remoto, segundo os dados obtidos na questão seis, percebemos que o aplicativo de mensagem instantânea foi o caminho mais utilizado para efetivar a comunicação entre os docentes e discentes. Este caso, não é isolado, pois segundo pesquisa, o *whatsapp* como ferramenta de ensino cresceu de 6% para 61%¹⁰⁶ sendo muitas vezes a ferramenta de ensino mais utilizada. Em nossa pesquisa, todos os respondentes afirmaram terem usado o *whatsapp* para o encaminhamento de atividades. A praticidade do aplicativo é provavelmente porque muitas empresas de telefonia oferecem pacotes de dados, em que o uso do aplicativo é gratuito e ilimitado.

O uso do e-mail como ferramenta de ensino, também foi destaque em nossa pesquisa, com onze escolhas. Diferentemente do *whatsapp*, o *e-mail* permite que os usuários enviem e recebam arquivos maiores, possui um grande armazenamento, o que possibilita aos estudantes e professores arquivarem materiais de modo mais efetivo e terem controle de tudo que foi recebido ou enviado, pois o *whatsapp*, muitas vezes, não permite que muitos materiais sejam guardados por longo tempo.

O *Google Classroom* foi utilizado por dez dos participantes, nesta alternativa vemos a força das grandes corporações dentro dos ambientes de ensino. Como já evidenciado nesta dissertação, o chamado “mercado de soluções de gerenciamento da aprendizagem”, impulsiona corporações como *Microsoft*, *Google* e provedores de serviços e diversos outros que são propagandeados nos relatórios do Banco Mundial (COLEMAX, 2020).

A plataforma Moodle é um provedor de serviços amplamente usado, na modalidade de ensino a distância. E durante o ensino remoto também foi adotado pela UNESPAR, como uma ferramenta de ensino, pois sete dos participantes, responderam ter utilizado a plataforma. Outra resposta, também selecionada por sete dos participantes, foi o Youtube, o site amplamente conhecido para o entretenimento, permite que qualquer usuário cadastrado, grave, poste e compartilhe vídeos sem nenhum custo. O que provavelmente facilitou o uso dos docentes, assim como o acesso dos discentes, que já estavam familiarizados com este site.

A plataforma unificada de comunicação e colaboração *Microsoft Teams* foi utilizada por apenas seis dos respondentes, mesmo tendo a UNESPAR oferecido acesso livre e gratuito a todos os docentes e equipe administrativa da Instituição. Desde de 31 de março de 2020, o acesso a plataforma tem sido oferecido aos docentes, que receberam através de material digitalizado¹⁰⁷ em forma de slides, um passo a passo de como acessar e utilizar a plataforma.

¹⁰⁶ Disponível em: <https://www.lofrano.com.br/2448/uso-do-whatsapp-como-ferramenta-de-ensino-cresce-de-6-para-61.htm>

¹⁰⁷ Disponível em: <https://proplan.unespar.edu.br/menu-principal/downloads/plataforma-teams.pdf>

Como estudante do PPGSeD, a pesquisadora do presente estudo teve acesso as aulas via Microsoft Teams e destaca que, um dos motivos do baixo uso da plataforma deve-se ao fato de que, os estudantes e os professores necessitam ter uma excelente conexão com a internet, caso contrário é impossível acessar as aulas e manter-se conectado. Sendo que, outras plataformas como o *Google Meet* oferecem uma maior estabilidade de acesso, mesmo com uma menor conexão.

Novamente, a empresa de tecnologia *Google* destaca-se na pesquisa, pois cinco dos professores responderam ter utilizado o Google Forms em suas aulas; assim, como nós, utilizamos esse recurso para enviarmos o questionário de nossa pesquisa aos docentes.

Além disso, a opção “outros” disponibilizada no questionário, permitia aos participantes explicar sobre qualquer outro recurso tecnológico utilizado nas aulas, que não foram destacados por nós nas alternativas a questão seis. Como resposta a este item tivemos dois participantes que destacaram o *Google Meet*, vejamos segundo o participante nº 08¹⁰⁸ porque este recurso foi tão utilizado: “*Google Meet* foi a principal utilizada para realização das aulas *online*, em razão de ser uma plataforma acessível aos alunos, com melhor processamento (mais 'leve')”. A fala do participante 08 corrobora com o afirmado por nós, ao justificarmos o pouco uso da plataforma Microsoft Teams, que mesmo com todo o apoio e incentivo da UNESPAR acabou por ser pouco utilizada. Por outro lado, o Google ganhou mais força¹⁰⁹, destaque¹¹⁰ e usuários durante o período pandêmico.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) foram amplamente usadas durante o ensino remoto, não era uma opção dos professores utilizá-las, tornou-se uma necessidade, o único caminho durante o distanciamento social. Mesmo em período não pandêmico, o uso das tecnologias tem contribuído nas práticas de ensino. Para Chiofi e Oliveira

As novas tecnologias permitem aplicabilidades pedagógicas inovadoras que podem contribuir para resultados diferenciados, bem como fortalece a justiça social, pela democratização do acesso ao ensino, permitindo pelo processo da comunicação tecnológica que todos se apropriem do conhecimento (CHIOFI E OLIVEIRA, 2014, p. 30).

¹⁰⁸ A escolha dos números, que representam os participantes, foi escolhida de acordo com a ordem cronológica de respostas dos mesmos.

¹⁰⁹ Google cresce durante a pandemia. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/04/receita-do-google-cresce-apesar-de-queda-publicitaria-devido-ao-coronavirus.shtml>

¹¹⁰ Google Meet cresce 275% no Brasil durante a pandemia. Disponível em: <https://tecnoblog.net/noticias/2021/04/29/google-meet-e-adotado-para-momentos-pessoais-dos-brasileiros/>

As novas tecnologias da informação são recursos que capacitam professores, como também colaboram na elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem.

A questão de número 07 (sete) no questionário abordou os possíveis desafios enfrentados na realização do ensino remoto, pois todas as dificuldades e impedimentos também constituem o trabalho docente. Para tanto, vejamos no quadro 18 os dados sintetizados para cada questionamento.

Quadro 18 - Desafios no trabalho docente durante o ensino remoto

Pergunta Opção	Quantidade de respostas assinaladas			
	Concordo totalmente.	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Meus estudantes não possuíam recursos tecnológicos, <i>internet</i> , <i>smartphone</i> , computador, entre outros.	5	7	1	0
Meus estudantes não apresentavam autonomia para realizar as atividades propostas.	2	6	4	1
Meus estudantes apresentaram dificuldades para estudar devido a Pandemia, pois muitos apresentaram problemas psicológicos/familiares ou financeiros.	8	4	1	0
Meus estudantes eram autônomos e participativos, não tivemos problemas com relação a aprendizagem.	3	4	6	0
Meus desafios foram devido à falta de capacitação para as Novas Tecnologias de Ensino.	1	10	1	1
Meu desafio foi a falta de acesso aos recursos tecnológicos, pois precisei comprar/emprestar alguns materiais.	5	1	7	0
Todo esse período foi tranquilo, não apresentei nenhum tipo de dificuldade para realizar meu trabalho.	0	1	4	8

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nos dados expostos no quadro 18, temos que 38% dos participantes acreditam que a falta de recursos tecnológicos por parte dos estudantes foi o principal impedimento durante o ensino remoto. Enquanto, 53% dos professores dizem concordar parcialmente com essa afirmação. A UNESPAR, tendo conhecimento da situação socioeconômica dos discentes, promoveu desde julho de 2020¹¹¹, o empréstimo de smartphones para os estudantes que estivessem devidamente matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação. O acesso à internet também foi garantido aos estudantes com

¹¹¹ Edital Conjunto N° 001/2020 de Apoio Pedagógico aos Estudantes da UNESPAR. Disponível em: <https://www.unespar.edu.br/estudantes/editais/2020/edital-conjunto-ndeg-001-2020>

menor renda, pois desde setembro de 2020¹¹², o programa de inclusão digital da UNESPAR por meio do programa Auxílio de Inclusão Digital ofertou pacote de dados para acesso à internet. Portanto, para sete dos professores entrevistados, a falta de recursos tecnológicos não foi um grande impedimento, pois os estudantes mais vulneráveis receberam auxílio.

Ao afirmarmos a falta de autonomia estudantil como um impedimento para a qualidade do trabalho docente, 15% dos professores concordaram com essa afirmação e 46% dos professores concordam parcialmente com a falta de autonomia estudantil. Enquanto 30% disseram discordar parcialmente e para um dos professores, os alunos possuíam autonomia para estudar durante o ensino remoto.

Etimologicamente, a palavra autonomia¹¹³ é composta pelas palavras gregas: *autós* (por si mesmo) e *nomos* (norma, lei), ou seja, a capacidade de autodeterminar-se, estabelecendo em si mesmo, suas próprias leis ou normas. Educar na concepção de Freire (1996) não é simplesmente preparar o professor para os ambientes educacionais. Seguindo a filosofia da maiêutica socrática, educar é elevar a alma humana, por meio da emancipação do indivíduo, é conhecer a si e assim ser autônomo em seu próprio caminho. “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (Freire, 1996, p. 18). Porém, a autonomia ou a falta de autonomia estudantil não é algo que poderia ser resolvido de maneira rápida e eficaz. Pois, o processo de autonomia é individualizado e cada aprendiz precisa descobrir sua independência educacional.

Para Castells (2007) o estudante está a um clique de distância do acesso de qualquer conhecimento, na era digital todo o conhecimento produzido pela humanidade está disponível em nossos dispositivos eletrônicos (*smartphone, tablet*) com isso, o principal trabalho das instituições de ensino deveria ser oferecer aos estudantes habilidades necessárias para desenvolver o protagonismo estudantil, a fim de que o aprendiz seja capaz de vivenciar com autonomia o seu processo de aprendizagem.

Quando o estudante se reconhece na condição de protagonista de sua própria aprendizagem reduz-se a desmotivação e as possíveis evasões. Uma pesquisa feita pelo Ibope, publicada na Revista Nova Escola, em novembro de 2007¹¹⁴, já revelava a necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas para diminuir a desmotivação e a falta de atenção dos estudantes em sala de aula. A pesquisa citada não se refere aos estudantes universitários, e sim

¹¹² Edital Conjunto Nº 002/2020 - Auxílio de Inclusão Digital. Disponível em: <https://www.unespar.edu.br/estudantes/editais/2020/edital-conjunto-ndeg-002-2020>

¹¹³ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=EMnj>

¹¹⁴ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1554/a-educacao-vista-pelos-olhos-do-professor>

aos estudantes da educação básica. Pois, a autonomia estudantil precisa ser construída ao longo dos anos de vida escolar.

Com relação aos elementos que podem contribuir para a autonomia estudantil na era da educação híbrida, Freitas e Lacerda (2021) destacam a relevância de:

- Resignificar as convencionais pedagogias universitárias, que ainda se assemelham à concepção “bancária” e “*broadcasting*” de lecionar, por pedagogias focadas na “personalização” da educação, através do uso de metodologias ativas, gamificadas, dialógicas e que correspondam ao novo perfil do estudante da era da autocomunicação digital, um ser autônomo, multimodal, *non-linear*, protagonista e interativo;
- Desenvolver no estudante o pensamento computacional, para que ele molde as tecnologias (*IA, Big Data, Blockchain*) às reais necessidades do seu problema de pesquisa ou do seu projeto de estudo;
- Na era da abundância de informação, ajudar o estudante a desenvolver habilidades técnicas-cognitivas e socioemocionais para filtrar o que realmente “importa” para a realização do seu projeto acadêmico/de vida;
- Alfabetizar digitalmente o estudante, apresentando os milhares de cursos on-line, recursos educacionais abertos e autoinstrucionais (SANTOS, 2013) em múltiplas plataformas digitais, tutoriais em vídeo e podcast sobre qualquer área do saber. Paralelo a isso, garantir ao estudante políticas de acesso à internet de qualidade, dentro e fora dos muros universitários;
- Motivar o estudante a “aprender a aprender” sempre, incentivando-o à cultura da aprendizagem híbrida, ubíqua e perene;
- Oferecer técnicas e métodos de estudos flexíveis e adaptativos à realidade e aos propósitos do estudante com e sem internet, a fim de que ele tenha a possibilidade de aprender “do seu jeito”, tornando-se, como descrito na pedagogia freiriana, um fazedor do seu próprio caminho (FREITAS E LACERDA, 2021, p.155).

Em tempos de pandemia, a autonomia estudantil foi essencial para o ensino remoto. Porém, a capacidade do aprendiz em ser autônomo é necessário em todas as modalidades de ensino. A educação digital vem amparar e ressignificar as práticas de aprendizagens para um estudante, que já se encontra imerso no ambiente virtual. No entanto, como nos lembra Freire (1996) a autonomia não tem dia, hora marcada para acontecer, a autonomia é um processo de “vir a ser”.

A alternativa em que a maioria dos participantes concordaram totalmente foi, a que pontuava as dificuldades enfrentadas pelos discentes durante a Pandemia, tais como: problemas psicológicos/familiares ou financeiros. 91% dos docentes concordaram totalmente e/ou parcialmente que os estudantes viveram alguma dificuldade, para estudar devido a pandemia, pois muitos apresentaram problemas psicológicos/familiares.

Os problemas psicológicos enfrentados pelos universitários, não são oriundos apenas do contexto pandêmico, estudos já apontavam uma quantidade elevada de transtornos mentais entre universitários, sendo que cerca de 15 a 25% dos universitários podem vir a apresentar

algum transtorno mental durante sua formação (VASCONCELOS et al., 2015; VICTORIA et al., 2013).

No entanto, a pandemia exacerbou os conflitos psicológicos vivenciados pelos universitários, a pesquisa “Global Student Survey¹¹⁵” ouviu 16,8 mil estudantes de graduação, de 18 a 21 anos, entre 20 de outubro e 10 de novembro de 2020. A pesquisa mostrou que sete a cada dez universitários brasileiros (76%) declararam que a pandemia da Covid-19 trouxe impacto na sua saúde mental. O Brasil apresentou o maior índice registrado dos 21 países analisados. Para a maior parte dos estudantes (87%), houve aumento de estresse e ansiedade durante o ensino remoto.

Mais da metade (56%) dos estudantes disseram que sua saúde mental sofreu durante o período de COVID-19. Destes, 3% tentaram pôr fim à própria vida, 15% pensaram em pôr fim à vida, 8% se automutilaram, 17% procuraram ajuda para sua saúde mental e 81% dizem que seu estresse e ansiedade aumentaram (GLOBAL STUDENT SURVEY, 2021, p.31, tradução nossa).

A pesquisa evidenciou que 61% dos universitários brasileiros entrevistados afirmaram ter dificuldade para pagar as contas, (serviços essenciais como luz e água), 25% com alimentação, 25% com contas médicas, e 19% com moradia. A pesquisa também destacou os principais desafios que essa geração de universitários irá enfrentar, sendo: o aumento da desigualdade (34%) e a dificuldade de ter acesso a empregos de qualidade (24%). Porém, os desafios enfrentados pelos universitários durante a pandemia, não são problemas isolados ao território brasileiro.

Uma pesquisa realizada por Maia e Dias (2020) com estudantes universitários de Portugal, mostrou que transtornos como ansiedade, depressão e estresse aumentaram durante o período da pandemia. Os fatores que contribuíram para esse aumento foram: as medidas de isolamento social, o aumento de casos de infectados, o sentimento de insegurança frente ao vírus, o incômodo com a situação de constante limpeza, preocupação com os cuidados preventivos, medo de perder parentes e amigos e a insegurança econômica. Todos estes fatores podem ter consequências físicas, como dores de cabeça, irritação, perda da vontade de realizar atividades, angústia e até distúrbios alimentares.

Portanto, o trabalho docente depende diretamente das condições psicológicas dos estudantes, durante o ensino remoto os professores, muitas vezes, fizeram o papel de

¹¹⁵ Disponível em: <https://www.chegg.com/about/wp-content/uploads/2021/02/Chegg.org-global-student-survey-2021.pdf>

ouvintes/amigos/terapeutas destes jovens universitários, estudantes que com o caos imposto pela pandemia tiveram que enfrentar desafios dos quais ninguém estava preparado, ou seja, todos os desafios que já compõem a vida acadêmica exacerbaram-se com o contexto de pandemia.

Ao apontarmos a falta de capacitação tecnológica, como um desafio durante o ensino remoto, 76% (dez participantes) concordaram parcialmente com o excerto. Enquanto, os outros três participantes assinalaram que concordavam totalmente (23%), discordavam parcialmente e discordava totalmente contabilizando uma escolha para cada alternativa. Portanto, 84,6% dos professores consideram que a falta de domínio dos recursos tecnológicos foi um desafio que compôs o trabalho docente.

A necessidade de contínua capacitação docente já foi destacado por nós nesta dissertação. Portanto, vale ressaltar o papel das TIC utilizadas na educação, principalmente no contexto de pandemia, o uso de tecnologia aplicado ao ensino tem um papel muito importante na condução do processo ensino aprendizagem, seja este presencial, online ou híbrido.

Segundo Belloni, a “tecnologia é um conjunto de discursos, práticas, valores e efeitos sociais ligados a uma técnica particular num campo particular” (1999, p.53). A tecnologia aplicada ao ensino é vista como um artefato capaz de facilitar e aprimorar nosso dia a dia. Portanto, as TIC vêm corroborar com uma facilitadora dos componentes de ensino. Porém, “vivenciar novas formas de ensinar e aprender incorporado as tecnologias requer cuidado com a formação inicial e continuada do professor” (POCHO, 2004, p.14). A capacitação, que muitos docentes não possuíam para o ensino remoto demonstrou o quanto os docentes precisam estar atualizados as tendências tecnológicas.

Os docentes tiveram que aprender a lidar com as TICs de um dia para outro. Diversos deles nunca tinham ministrado aulas pela internet e alguns ainda não tinham usado as novas tecnologias na sala de aula. O momento da implementação do ensino remoto foi de reflexão, de aprendizagem rápida e sem perda de tempo, para assim, ser capaz de desenvolver suas aulas nas plataformas digitais para os alunos. No entanto, muitos estudantes que só utilizavam a internet como lazer e recreação tiveram que se adaptar para receber e aprender os conteúdos disponibilizados pelos professores, agora sem a presença deles (MENDONÇA, 2020).

Castioni *et. al.* (2021) Campani *et al* (2021) destacam que na maioria das Universidades Brasileiras, a cultura pedagógica *online* não é uma realidade entre os professores, assim como o acesso às tecnologias ainda é precário dentro das universidades, não sendo disponibilizadas as ferramentas digitais para os docentes e discentes que delas precisam.

Em outro estudo, Silveira *et al.* (2020) afirmam que o ensino remoto emergencial não substituiu todas as especificidades do ensino presencial e que, para haver uma qualidade no ensino remoto, é necessário que se tenha formação de professores para o uso de novas tecnologias digitais, pois nem todos os docentes estão preparados para utilizar as ferramentas digitais.

Vale ressaltar que o ensino remoto emergencial, não substituiu as especificidades do ensino presencial, nem tão pouco instaurou a EaD, como única forma de conceber a educação em tempos de pandemia, para que a Educação se torne a distância, se faz necessário investir em formação de professores, preparo dos profissionais da educação para novas práticas, com os usos da TDICs, como pressupôs Klaus Schlünzen Junior (2013), para o autor a Ead pressupõe uma linguagem particular, a qual os professores ainda não estão habituados, causando abismos entre a EaD e a educação presencial, cujo todos os professores são formados para atuar (SILVEIRA *et al.*, 2020, p.9).

A falta de preparo de alguns professores, para atuarem com tecnologias digitais de ensino, reflete a ausência de políticas educacionais que visam a capacitação docente contínua e permanente como uma necessidade para a qualidade do ensino. Com relação a formação continuada, Godói e Silva afirmam que

A formação continuada ocorre quando os professores estão em pleno exercício de sua profissão. Essa modalidade constitui-se com atividades planejadas por instituições ou até pelos próprios professores, de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do ensino que ministram (GODÓI E SILVA, 2016, p 171).

O professor, como um mediador do saber, deve garantir aos seus discentes conteúdos explicativos, para que o aprendizado seja efetivado nas aulas. O docente precisa ter conhecimento para aplicar as ferramentas disponíveis, a fim de garantir a efetivação da aprendizagem. Para Tori (2010) a utilização de recursos e ferramentas digitais de ensino possibilita o gerenciamento dos conteúdos disponibilizados pelos docentes, assim como, dos processos de ensino-aprendizagem. Durante o ensino remoto, o uso das ferramentas digitais e o uso de Ambientes Virtuais de Ensino (AVA) apresentaram como um desafio para a grande maioria dos professores, pois lidar com as aulas *online*, tendo pouca ou nenhuma habilidade com este ambiente, tornou-se um grande dilema para os docentes, uma experiência repleta de insegurança e incertezas.

No entanto, o “[...] o professor, ao decidir pela utilização dos recursos tecnológicos no ensino, precisa levar em consideração outros elementos além das ferramentas tecnológicas” (GIL, 2018, p.197) como exemplo, podemos citar os objetivos e o currículo do curso. O

professor também precisa conhecer as vantagens, limitações e sobretudo os efeitos que a tecnologia pode provocar na aprendizagem (GIL, 2018).

No contexto da educação mediada por tecnologia, é importante ressaltar que o todo o processo de ensino se dá através da interação, em relações de constante diálogo entre emissores e receptores, em que ambos assumem os dois papéis. “[...] existem muitas vantagens da utilização de recursos tecnológicos no Ensino Superior” (GIL, 2018, p. 191). Entre elas, a aproximação da realidade, facilitação do acesso à informação, criação de um ambiente agradável de aprendizagem, promoção do aprendizado independente e facilitação da avaliação (GIL, 2018).

No entanto, no contexto de ensino remoto a aprendizagem ativa do aluno dependeu do uso da tecnologia, dos recursos e das habilidades dos professores, assim como de uma pedagogia compatível com o momento atípico que estamos vivendo com a pandemia da Covid-19.

Com relação aos recursos tecnológicos, nossa pesquisa mostrou que para os professores respondentes, o acesso à tecnologia não foi evidenciado como um dos maiores problemas, pois apenas cinco participantes, 38% acreditam que a falta de acesso aos recursos tecnológicos tenha sido um desafio. Sete participantes, 53% discordam parcialmente com questão, enquanto um único praticante concorda parcialmente que a falta de acesso à tecnologia tenha sido um desafio. Ou seja, 60% dos participantes concordam totalmente e/ou parcialmente que não possuir recursos tecnológicos suficientes para ministrar as aulas, tenha sido um desafio.

No entanto, ao lembrarmos a questão da falta de capacitação tecnológica para o ensino remoto, nossa pesquisa mostrou que 84,6% dos docentes entrevistados responderam “Concordo” (seja totalmente ou parcialmente) que seus desafios foram devido à falta de capacitação para as Novas Tecnologias de Ensino. Assim, não basta ter acesso as novas tecnologias, é fundamental estar capacitado a usar a tecnologia a favor do ensino. Segundo Tajra (2007) “Os professores devem ser capacitados, precisam ser capacitados e é a mola mestre para o sucesso de implantação desses recursos no ambiente educacional” (TAJRA, 2007, p.122) Portanto, é por meio da formação continuada do professor, que a educação alcançará seu papel, ou seja, de formar o cidadão através de sua história, permitindo que este adquira habilidades pela busca do conhecimento, entre o saber e a prática.

Ao afirmarmos que todo o período de ensino remoto foi tranquilo e que os professores não apresentaram nenhum tipo de dificuldade na realização de seu trabalho, obtivemos oito docentes que discordaram totalmente desta afirmação, ou seja, para 61% dos participantes o

período de ensino remoto não foi tranquilo e houveram sim, algumas dificuldades. Quatro dos docentes, 31% também discordaram da afirmação, porém de forma parcial. E houve um docente, que diz concordar parcialmente com a afirmação, sendo que para este, o período de ensino remoto foi parcialmente tranquilo.

Para cerca de 92% dos professores entrevistados o trabalho com o ensino remoto teve seus percalços. Nesse sentido, Gomes (2020, p.38) ressalta

É importante mencionar que não se trata somente de possuir ou não aparatos tecnológicos ou saber como manuseá-los, mas também de que, por estarmos enfrentando um desastre biológico, as pessoas tendem a apresentar limitações não só de cunho físico, mas também de cunho psicológico, emocional. De acordo com Faro (FARO et al., 2020), é impossível pensarmos no contexto atual de pandemia e minimizarmos as repercussões psicológicas que esse vírus causa sobre cada indivíduo. (GOMES, 2020, p.38)

Em outras palavras, o contexto pandêmico não somente trouxe impedimentos de ordem material e física, como também de ordem psicológica, afetando o estado emocional tanto de estudantes quanto de professores, uma vez que tiveram que assumir tarefas diferenciadas em relação ao uso da tecnologia e de diversas ferramentas tecnológicas. Com isso, Gomes (2020) também destaca o excesso de trabalho que os docentes enfrentaram com o ensino remoto, questionando como um professor exausto pode ser capaz de analisar e autoavaliar sua prática docente de maneira reflexiva?

A mudança de estilo de vida repentina provocada pela pandemia, acabou trazendo sentimentos de medo, dúvida, incertezas, devido às cobranças junto aos docentes, que tiveram que inovar suas práticas pedagógicas mantendo a qualidade de ensino. Na maioria dos casos essa migração foi desestruturada e improvisada, fazendo com que os docentes aumentassem sua carga horária de trabalho, tendo que superar suas dificuldades em relação ao uso de ferramentas tecnológicas de modo imediato, além de ter que conciliar tais questões com sua vida pessoal (SANTOS *et al*, 2021).

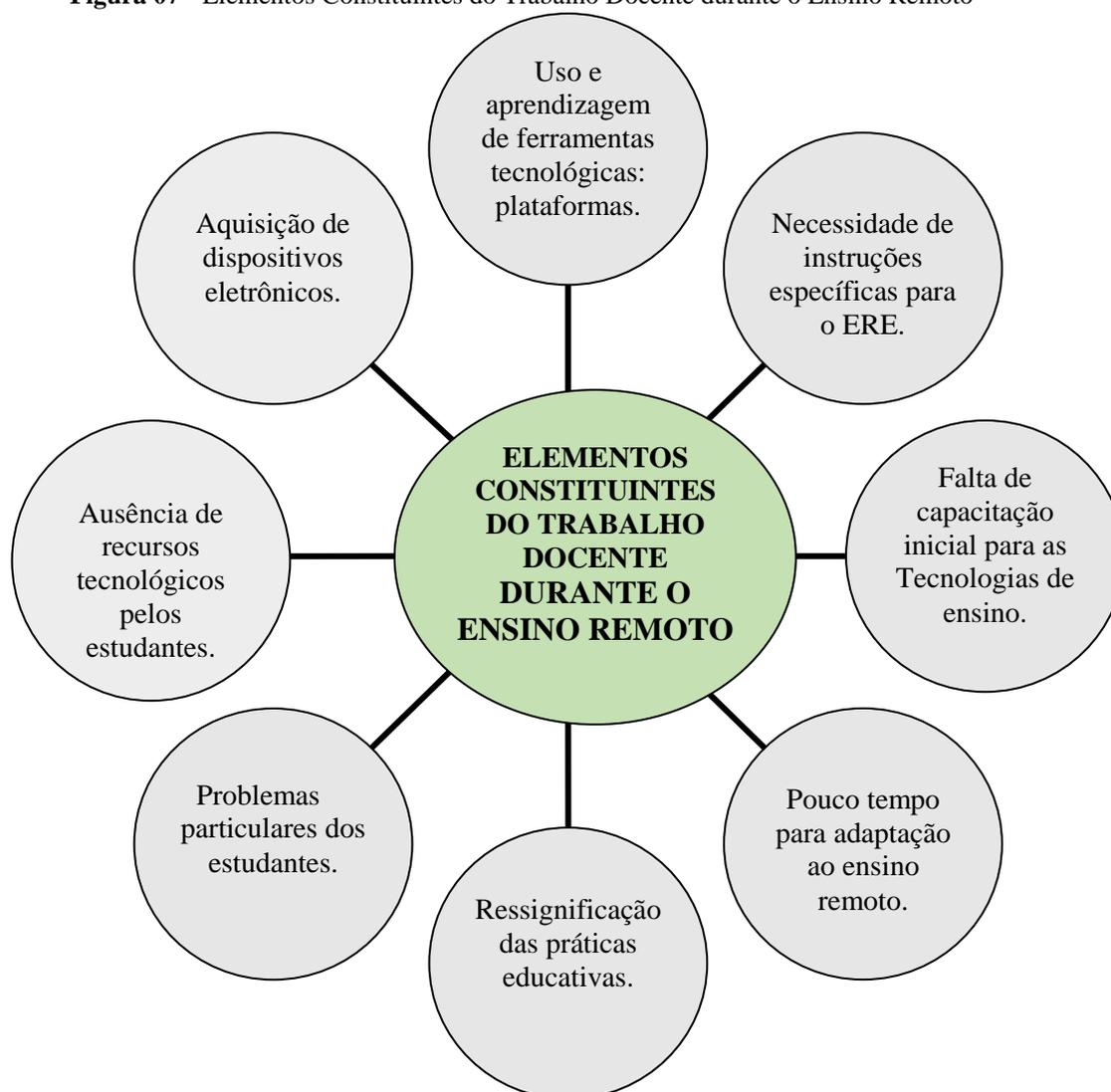
Adicionalmente a um cenário de crise, considerado por si só um agente estressor, inúmeros docentes vêm adoecendo física e mentalmente em silêncio, como consequência da pressão para atingir os objetivos impostos pelos gestores, da culpabilização pela inadequada estrutura das instituições de ensino e da evasão dos estudantes (SANTOS *et al*, 2021 p.2).

Como consequência de todo este contexto, muitos profissionais e discentes têm adoecido de maneira física e mental. A implementação do ensino remoto às pressas, juntamente com os objetivos impostos pelos seus gestores, concluir os conteúdos curriculares,

organizar e cumprir os prazos de envio e correção de atividades ou avaliações, tem sido desgastante para os docentes. Há que se considerar ainda a ausência da interação e da relação interpessoal física, pois alguns alunos podem manter a câmera e o áudio desativado, deixando os professores, muitas vezes, falando sozinho; a falta de recursos tecnológicos para ministrar as aulas remotas e a dificuldade de se adaptar as práticas pedagógicas no ensino *online* (SANTOS *et al.*, 2021).

Tomando por base as respostas evocadas nas respostas objetivas e os relatos dos docentes formadores participantes desta pesquisa, no que se refere aos elementos que constituíram o trabalho docente, com o ensino remoto no contexto das licenciaturas do *Campus* da UNESPAR de Campo Mourão, notamos, os seguintes aspectos, resumidos no gráfico, a seguir:

Figura 07 - Elementos Constituintes do Trabalho Docente durante o Ensino Remoto



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do exposto, vimos que o trabalho do professor é constituído por diversos segmentos, que as vezes, facilitam enquanto outras vezes dificultam a realização de sua ação docente, ou seja, este trabalhado é permeado por inúmeros fatores que podem contribuir ou não para sua efetivação e que, portanto, merece ser analisado de maneira ampla, não apenas responsabilizando o docente pelos impedimentos.

Contudo, mesmo havendo um amplo planejamento dos professores sobre as tarefas a serem realizadas, nem sempre o trabalho em sala ocorre como o esperado, ou seja, como o docente verdadeiramente planejou desenvolver. Assim, o professor ao tentar realizar suas tarefas se depara com diversos impedimentos que o impossibilitam de realizar o que lhe foi prescrito. Estes empecilhos são compreendidos por Clot (2007 [1999]) como *verdadeiros impedimentos* na execução das atividades. E durante a pandemia, com a implementação do ensino remoto, os impedimentos relacionados a prática docente ocorriam por fatores, que fugiam do controle dos professores, como já pontuados neste texto: a ausência de dispositivos eletrônicos e recursos tecnológicos por parte dos estudantes, a falta de autonomia estudantil e problemas pessoais, muitas vezes, impediam o trabalho docente de maneira efetiva.

No entanto, apesar dos inúmeros desafios, os professores como respondentes de nossa pesquisa, demonstraram ter “consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 1996, p. 57). E foi esta busca diante das incertezas (Morin, 1990) que permitiu que os professores encontrassem caminhos, aprendizagens e contribuições do ensino remoto. E são estas conquistas e alguns impedimentos que discorreremos no tópico, a seguir.

4.5 Dificuldades, desafios e contribuições do ensino remoto pela percepção dos professores

O Quadro nº 19 tem como objetivo evidenciar, a partir das respostas às perguntas subjetivas, os temas e subtemas evocados nas percepções dos docentes, fundamentando-nos na organização temática de Bulea (2010), por meio deste percurso: primeiramente, selecionamos os temas com base nas perguntas do questionário, logo após, identificamos os subtemas, a partir do agrupamento das respostas dos professores formadores participantes da pesquisa.

Quadro 19 – Temas e Subtemas evocados nas respostas às perguntas subjetivas do questionário online

PERGUNTAS	SOT (Temas)	STT (Subtemas)
4. Nas primeiras semanas de ensino remoto, quais foram as principais dificuldades e/ou impedimentos encontrados em sua situação de trabalho? Justifique sua resposta.	Primeiras dificuldades do trabalho remoto	a) Necessidade de conhecimentos sobre ferramentas tecnológicas como plataformas de ensino, dentre outras; b) Ausência de instruções/orientações específicas sobre o ERE; c) Dificuldade na transição do ensino presencial para o ensino remoto. d) Pouco tempo para preparar, organizar e conduzir uma aula. e) O compartilhamento do ambiente domiciliar, com os demais moradores (filhos, cônjuges). f) Incertezas quanto a metodologia de ensino a ser adotada. g) Ausência de conexão com a internet, falta de energia elétrica.
8) Quais dificuldades e/ou desafios você apontaria como principais em seu contexto de trabalho por meio do ensino remoto até o presente momento? Justifique sua resposta.	Principais dificuldades do trabalho remoto	a) Baixa participação dos discentes; b) Ausência de suporte de TI pela UNESPAR; c) Sobrecarga de trabalho; d) Fatores emocionais, medo, impostos pela pandemia; e) Domínio das novas tecnologias
9) O seu trabalho por meio do ensino remoto tem permitido obter avanços no processo de formação inicial dos professores, bem como em seu agir docente? Justifique sua resposta.	Formação de docentes (inicial e continuada)	a) Aprendizagem de novas ferramentas de ensino; b) Ressignificação das práticas educativas pelos docentes; c) Uso de tecnologias de informação e comunicação após o contexto do ERE; e) Possíveis prejuízos na formação dos futuros professores.

Fonte: Elaborado pela autora.

A identificação dos temas e subtemas acima, evocados nas respostas subjetivas dos professores formadores participantes da pesquisa nos permite evidenciar às dificuldades, desafios e possíveis contribuições do ensino remoto na formação docente inicial em tempos de pandemia.

Desse modo, no que tange às dificuldades e/ou desafios, as respostas tanto à pergunta 4, quanto à pergunta 8, nos apontam alguns aspectos a serem considerados, apresentados nas percepções dos docentes formadores, a saber: necessidade de conhecimentos sobre o uso de ferramentas tecnológicas, ausência de instruções/orientações específicas sobre o ERE, adaptação ao ensino remoto, pouco tempo para planificação, organização e condução das aulas, interação com os estudantes, tomada de consciência do próprio processo de aprendizagem pelos estudantes, uso de novas tecnologias e de procedimentos para o ensino remoto, falta de tempo para a realização de um trabalho docente de qualidade e

atendimento às necessidades individuais dos estudantes. Vejamos, algumas respostas extraídas do próprio questionário:

Para mim, o Ensino Remoto Emergencial foi uma surpresa nada agradável, pois além do meu pouco domínio com as ferramentas tecnológicas, fiz o possível de preparar e compartilhar os slides para que o professor pudesse visualizar os alunos e os alunos aos textos; além disso as dificuldades de cadastrar os alunos no Classroom (participante 1, questão nº4).

Não tinha conhecimento de como utilizar o Google Meet; a câmera e o microfone do meu notebook não funcionaram; tenho criança em casa, o que atrapalhou as gravações das aulas e as aulas ao vivo em razão do barulho; precisei adaptar um cômodo da minha casa para gravar as aulas e os alunos não acessavam o link para participarem das aulas (participante 6, questão nº4).

As primeiras dificuldades relatadas, pelos dois professores respondentes, apontam para o uso dos recursos tecnológicos, a falta destes itens e quanto ao conhecimento das TIC. A preocupação do participante 1 em garantir um material de qualidade, juntamente com a necessidade de visualizar os estudantes evidencia a dedicação no preparo das aulas. A consciência do despreparo para o ensino remoto é relatada nas duas respostas dos participantes. Para a professora respondente 6, além da falta de domínio dos recursos tecnológicos o ambiente familiar não era propício ao trabalho docente, como já pontuamos na dissertação, em casa o trabalho do professor(a) se une as funções de: pai/mãe; esposo/esposa; filho/filha entre tantas outras. O que segundo, o respondente exigiu adaptações na residência para conseguir efetivar sua prática docente. E para ambos, a falta de interação e de acesso as aulas por parte dos alunos foi um grande desafio.

O *home office* termo usado para designar “trabalho em casa” tornou-se comum e necessário para o distanciamento social devido a pandemia. Trabalhar estando em casa, pode ser agradável, prazeroso e produtivo para algumas pessoas, porém a realidade de muitos trabalhadores é outra. Um dos desafios do *home office* foi o acesso a internet.

A disseminação do novo coronavírus em todo o mundo e o apelo de inúmeros governos ao teletrabalho e ao ensino a distância durante o confinamento mostraram que a internet deve ser um bem público, uma necessidade básica no século XXI, como água corrente, gás e eletricidade (SANTOS, 2021, p.133).

Além dos desafios tecnológicos que o *home office* introduziu aos diversos trabalhadores, podemos destacar a dificuldade de conciliar a vida profissional, com a vida particular, pois muitos

destes profissionais necessitaram dividir o espaço de trabalho com outros membros da família, como nos apresenta Mello, Costa e Collere (2021)

Em uma pesquisa realizada pelo IBGE (2020), dos 8.402 funcionários entrevistados, 26% disseram estar trabalhando em casa e sozinhos; enquanto 72% estavam trabalhando em casa com outras pessoas. E dentre aqueles que declararam estar trabalhando em casa com outras pessoas, 34,6% responderam que alguma das pessoas com quem moravam necessitava de atenção ou de cuidados especiais ou específicos. Ainda em relação ao trabalho remoto, a maioria (88,6%) afirmou ser a primeira vez trabalhando nessa modalidade (MELLO, COSTA E COLLERE, (2021, p. 2).

O trabalho realizado de dentro do espaço familiar, tende a impor limitações e alguns impedimentos. As maiores dificuldades vivenciadas são ao público feminino, pois a sobrecarga de funções sociais designadas as mulheres, tende a ser maior, mesmo antes do isolamento social e do home office. No entanto, para Santos (2021) as mulheres postas em quarentena tiveram que realizar as tarefas domésticas, muitas vezes sozinhas, devido ao machismo que impera e se reforça em momentos de crise e de confinamento familiar.

Com as crianças e outros familiares em casa durante 24 horas, o stress foi muitas vezes maior e recaiu mais sobre as mulheres. Por outro lado, é notório que a violência contra as mulheres tende a aumentar em tempos de guerra e de crise e, de fato, aumentou com a nova pandemia. Uma boa parte dessa violência ocorreu no espaço doméstico (OMS, 2020). O confinamento das famílias em espaços exíguos e sem saída ofereceu mais oportunidades para o exercício da violência contra as mulheres (SANTOS, 2021, p. 125).

A citação supracitada evidencia o quanto as mulheres são vulneráveis quanto aos seus direitos. Pois, bastou o confinamento em suas casas, para que o cansaço, a sobrecarga de trabalho, o excesso de afazeres domésticos e sua integridade física estivessem ameaçadas.

Em nosso questionário de pesquisa, a resposta da respondente de número 6 para a questão de número 4, apresentou que dividir o espaço de casa com as crianças, foi uma das dificuldades do *home office*, pois pela fala da própria respondente, temos: “tenho criança em casa, o que atrapalhou as gravações das aulas e as aulas ao vivo em razão do barulho”. Portanto, o home office em espaços compartilhados tende a ser mais exaustivo, do que para as pessoas que moram sozinhos.

O trabalho docente, realizado por meio do home office durante a pandemia, foi exaustivo e com uma carga horária de trabalho muito maior. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), informam que:

Essa prática “torna plausível, e até mesmo normal, a ideia do trabalho sem pausa, da produtividade sem limites e de uma disponibilidade quase absoluta às demandas do tempo presente, sejam elas vinculadas ao trabalho profissional ou ao trabalho doméstico”. (...) os principais desafios dos docentes são percebidos diante do fato de terem que trabalhar para além da carga horária contratada. Além disso, os pais e responsáveis, a equipe da gestão escolar entra em contato três vezes por dia para tirar dúvidas por aplicativos, por exemplo, o *Whatsapp*, e, soma-se a isso, a necessidade de planejar, enviar, receber e corrigir as atividades de sua competência (SARAIVA, TRAVERSINI e LOCKMANN, 2020, p. 13).

Cabe ressaltar, como já foi informado em nossa dissertação, que os professores e os profissionais da educação estavam sobrecarregados com inúmeras funções durante o ensino remoto. Tais como: a necessidade de atender/responder os estudantes por meios dos mais diversos meios de comunicação, e a aprendizagem e atualização de novas práticas de ensino, que corroborassem com o ensino remoto.

Para a questão de número 08 (oito), os respondentes pontuaram a falta de amparo da instituição UNESPAR, com relação às intruções de trabalho remoto mais específicas e suporte tecnológico. Vejamos, segundo alguns participantes, as respostas ao questionarmos: Quais dificuldades e/ou desafios você apontaria como principais em seu contexto de trabalho por meio do ensino remoto?

Falta por partes da Unespar-CM de assessoria de TI presencial, tudo foi *online* (participante 1, questão nº 8).

Domínio de novas tecnologias; falta de suporte técnico. Ambiente inadequado para aulas *online* (participante 4, questão nº 8).

Ambiente próprio para o ensino remoto. Conexão de internet. Falta de direcionamento pela instituição de ensino sobre o ensino remoto (participante 12, questão nº8).

Embora, a UNESPAR tenha emitido normativas e resoluções, que regulamentassem o trabalho, por meio do ensino remoto. As instruções sugeriam meios para a efetivação do trabalho docente, como em todo ambiente educacional adepto de uma gestão democrática, nada foi imposto de maneira autoritária, os professores, juntamente, como seus respectivos colegiados de curso, tinham liberdade para procurarem o melhor caminho para a prática docente. Porém, nesse período de ensino remoto, como tudo era novo e incerto é compreensível que os professores sentissem a necessidade de instruções mais diretas e específicas, todos procuravam um caminho, um método a seguir, e os docentes da pesquisa

esperavam da instituição as respostas. No entanto, ninguém sabia as respostas, tudo era novo e incerto e foi por meio de erros e acertos que o período de ensino remoto foi constituído.

Uma equipe de Tecnologia da Informação, conhecida como TI, seria essencial para instruir e até mesmo ensinar os docentes, quanto às funções e mecanismos de uso das novas plataformas de ensino. É compreensível, que os entrevistados, tenham pontuado a necessidade desses profissionais, porém não houve nenhum profissional de tecnologia para instruir os docentes. Como já pontuado nesta dissertação, cada professor(a), teve autonomia para decidir como ministrar suas aulas e até mesmo, suspender as atividades. Tais decisões particulares, alteraram o calendário letivo de maneira peculiar, pois um mesmo curso de graduação encontra-se com até quatro calendários diferenciados. Ainda com relação ao setor de TI se faz necessário que a instituição reveja as atribuições de tal setor incluindo, entre outros, a capacitação constante dos professores a partir de demandas dos cursos. Quando as capacitações são planejadas e constantes, evita-se diversos problemas de operacionalização das novas tecnologias, seja em tempos normais ou não, como foi o caso do período pandêmico.

No que concerne aos possíveis avanços na formação docente inicial, bem como no agir docente no ensino remoto, em função do contexto acadêmico, as respostas à pergunta 9, nos permite identificar os seguintes aspectos: aprendizagem de novas ferramentas de ensino, ressignificação das práticas educativas pelos docentes e uso de tecnologias de informação e comunicação. Isso nos indica que, mesmo vivenciando um contexto de formação docente inicial complexo e conturbado por envolver um ensino remoto emergencial, tem sido possível se obter algumas contribuições a este contexto. Vejamos, algumas respostas dos docentes para esta questão. O seu trabalho por meio do ensino remoto tem permitido obter avanços no processo de formação inicial dos professores, bem como em seu agir docente?

Sim, somente no pós-pandemia percebo nitidamente o uso das inovações tecnológicas no ensino, é uma realidade que se apresenta e não tem retorno do antigo quadro negro de giz (participante 1, questão 9).

Acredito que sim. A tecnologia é inerente deste século, portanto os futuros professores precisam saber usar as tecnologias digitais (participante 3, questão 9).

Sim, apesar dos desafios, obstáculos e inseguranças, o ensino nos revelou possibilidades para o ensino antes não utilizada, como exemplo, o uso mais constante de *softwares* para o ensino, a interlocução com professores de diferentes disciplinas. Um novo olhar sobre as necessidades dos alunos (participante 7, questão 9).

O uso de tecnologias que foram utilizadas na pandemia, não tem como deixar de fazer uso. Como por exemplo o *Moodle*, que é uma plataforma que facilita o envio de atividades, arquivos e avaliações, o que ameniza o uso de papel. O *Google Forms*, também pode agilizar na aplicação de testes e questionários. Plataformas similares a essa, podem ser indicadas para a formação inicial dos professores, pois podem ser planejadas aulas com o uso de celulares e/ou laboratório de informática (participante 10, questão 9).

Para estes docentes, apesar de o ensino remoto ter sido implementado emergencialmente, sem um planejamento prévio, todas as dificuldades enfrentadas contribuíram para que os docentes propusessem novas formas e práticas de ensino. O uso de alguns artefatos tecnológicos, que antes eram desconhecidos e muitas vezes rejeitados pelos professores, agora são do conhecimento de todos, portanto são novas ferramentas que podem contribuir para as aulas, mesmo após todo o contexto de ensino remoto, como foi elucidado pelo participante 1, que aborda o uso das tecnologias aplicadas ao ensino no cenário atual, ou seja, nas aulas presenciais, após o fim do ensino remoto.

As duas questões subjetivas, que abordam as dificuldades e impedimentos do ensino remoto, foram utilizadas para obtermos pelos próprios docentes, suas opiniões e contribuições de maneira direta e sem interferências dos pesquisadores. Porém, a questão objetiva de número 5 tem o mesmo objetivo das questões 4 e 8, neste caso, as possíveis dificuldades no trabalho docente foram elencadas e caberia aos docentes concordar totalmente, concordar parcialmente, discordar parcialmente e discordar totalmente. Vejamos, a seguir a opinião dos docentes sobre cada tópico apresentado.

Quadro 20 - Possíveis dificuldades encontradas no trabalho docente no ensino remoto

Pergunta Opção	Quantidade de respostas assinaladas			
	Concordo totalmente.	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Falta de tempo hábil para me familiarizar, entender e compreender os recursos tecnológicos que seriam usados.	9	3	1	0
Falta de recursos tecnológicos.	6	5	2	0
Falta de espaço adequado para o seu trabalho, falta de silêncio ou problemas relacionados ao fato de estar em casa.	10	2	1	0
A falta de interação social com os colegas docentes, pois todos estavam atarefados.	7	5	1	0
A falta de resposta e/ou participação e interação de alguns estudantes.	10	3	0	0
O excesso de trabalho burocrático como: analisar, escrever e preparar normativas que regulamentassem o trabalho docente.	8	2	2	1
A falta de capacitação tecnológica devido à falta de uma equipe de TI disponível para ajudar os docentes neste processo.	8	3	1	1
O excesso de reuniões/ <i>lives</i> com instruções burocráticas sobre as normativas de	5	5	2	1

regulamentação do ensino remoto.				
A dificuldade de se conciliar a vida profissional com a vida pessoal.	5	6	2	0
Adaptação de conhecimento pedagógico e/ou metodologia de ensino para se trabalhar o ensino remoto ou educação a distância.	12	0	1	0
Excesso de carga horária de ensino/trabalho.	8	2	3	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Na questão de número 5, a maioria das respostas dos participantes concordam totalmente com os temas evocados. Pois, em primeiro lugar, para 12 dos participantes um dos maiores desafios do trabalho docente durante o ensino remoto foi a adaptação das aulas, para o modelo digital de ensino. Em segundo lugar, com 10 respostas, temos a falta de resposta e/ou participação e interação de alguns estudantes. Já em terceiro lugar, com 9 respostas temos a falta de tempo hábil para aprender/compreender os recursos tecnológicos que seriam usados para ministrar as aulas. As três respostas mais pontuadas refletem diretamente nos temas constituintes do trabalho docente, já destacados nesta pesquisa. Pois, os três fatores já citados e os demais apresentados na questão 5, relacionam-se de maneira direta na efetivação do trabalho do professor.

Na questão objetiva de número 5, temos 8 participantes que concordaram totalmente com os temas evocados, sendo estes: O excesso de trabalho burocrático, a falta de uma equipe de TI para dar suporte as docentes e o excesso de carga horária de trabalho. Primeiramente, o excesso de trabalho burocrático ocorreu, porque tudo precisava ser registrado, ou seja, as aulas, a metodologia adotada pelos professores precisava ser regulamentada para que após o período de ensino remoto, todo esse trabalho fosse validado. A ausência de uma equipe de TI, foi evocado nas respostas subjetivas do questionário e nesta questão objetiva de número 5, os docentes novamente destacaram essa necessidade, que não foi atendida. A carga horária excessiva ocorreu porque para cada aula ministrada, havia muito tempo de planejamento e preparação, pois para gravar aulas, montar slides, realizar o envio de materiais em sites, e-mails, *whatsapp* demandava muito tempo. Ainda deve-se ressaltar, que muitas vezes, os docentes não tinham conhecimento prévio destas plataformas, o que demandava mais tempo com pesquisas e buscando ajuda em sites e/ou amigos.

A falta de interação social com os colegas docentes, foi destaque por 7 participantes. O isolamento social imposto pela pandemia e as novas mudanças na docência, sem tempo hábil para planejamento, juntamente, com a falta de interação dos próprios colegas de trabalho tem sido uma das causas do adoecimento mental dos professores durante o ensino remoto.

De acordo com Brooks (2020) e Carvalho (2020) com bases em seus estudos sobre impactos psicológicos e psiquiátricos durante a pandemia do coronavírus, com a implementação do home office, o adoecimento mental gerou desconfortos como cefaleia, alterações no sono, humor deprimido, aumento da agressividade, dificuldade na tomada de decisão, alteração da atenção e da memória, além de limitações na concentração.

Em nosso questionário, tivemos um respondente que na questão subjetiva de número 8, destacou os problemas de ordem psicológica atrelados ao ensino remoto, segue o relato do participante, ao questionarmos quais dificuldades você apontaria como principais em seu contexto de trabalho por meio do ensino remoto?

Estado emocional consideravelmente abalado pelas perdas que tive e pelo medo que estava vivenciando; falta de um ambiente adequado na minha casa para realizar as aulas gravadas e/ou ao vivo; dificuldades de adaptação em relação às tecnologias e falta de participação dos alunos durante as aulas ao vivo (participante 4, questão 8).

Ao analisarmos as respostas para as questões subjetivas, optamos por evidenciar a problemática do adoecimento dos docentes, de maneira breve, por não ser um dos objetivos de nossa pesquisa. No entanto, para Schmidt (2020) em seu estudo: “Saúde Mental e Intervenções Psicológicas durante a Pandemia” as pesquisas científicas sobre os impactos na saúde mental dos professores em decorrência da pandemia e do ensino remoto ainda estão no início, mas já demonstram implicações negativas consideráveis.

As informações que os professores menos concordaram foram: falta de recursos tecnológicos (6); o excesso de reuniões/ *lives* com instruções burocráticas sobre a regulamentação do ensino remoto; e a dificuldade em se conciliar a vida profissional com a vida pessoal (ambos com 5 cada). Embora, estes apontamentos não tenham recebido muitos destaques, a falta de recursos tecnológicos e a dificuldade de se conciliar a vida profissional e pessoal foram evocados nas respostas subjetivas dos respondentes. Vejamos, uma resposta para a questão de número 4, cuja pergunta foi: Nas primeiras semanas de ensino remoto, quais foram as principais dificuldades e/ou impedimentos encontrados em sua situação de trabalho?

A falta de capacitação/formação para atuar na modalidade remota. Desconhecimento do uso de plataformas sugeridas ou tornadas obrigatórias. Replanejamento das aulas com exigência de gravações de vídeos aulas. Além da falta de equipamentos e estrutura adequada. Nossa cozinha, sala e quarto viraram nossa sala de aula. Precárias eram as condições de ensino que

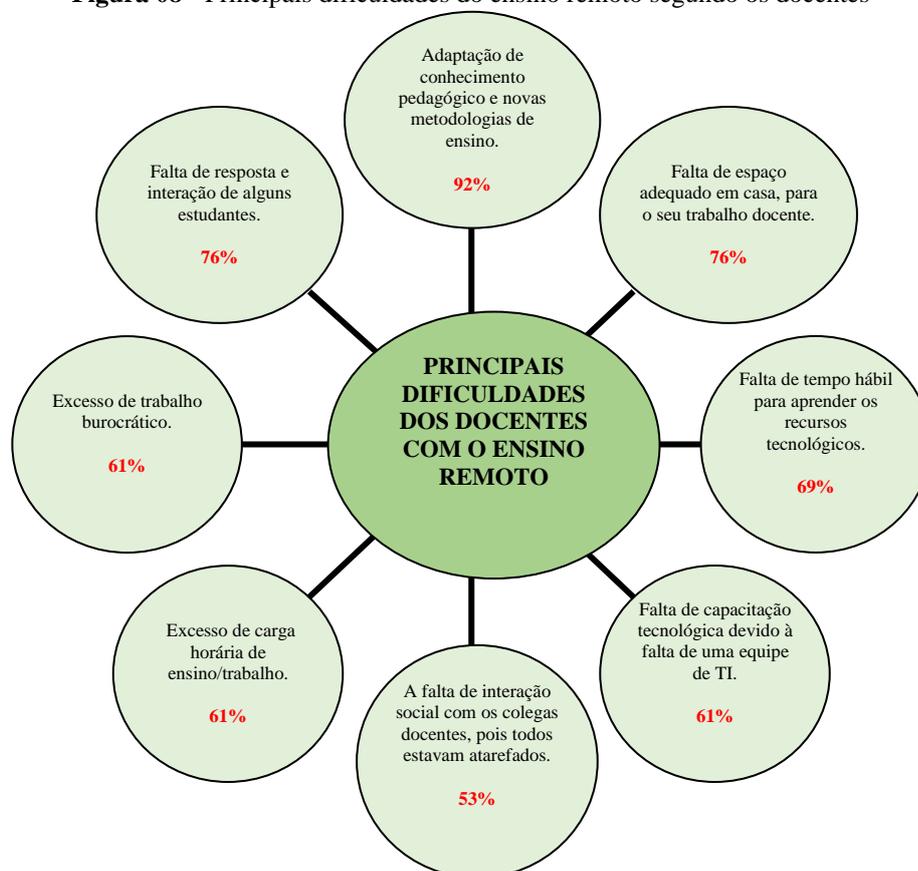
afetaram diretamente no envolvimento e desenvolvimento dos alunos. Pouco eram as participações dos alunos (participante 7, questão 4).

A fala do participante 7, evidencia alguns dos temas evocados na questão objetiva de número 5, sendo estes: a) Falta de tempo hábil para se familiarizar com os recursos tecnológicos, sendo pela voz do participante “A falta de capacitação/formação para atuar na modalidade remota. Desconhecimento do uso de plataformas sugeridas ou tornadas obrigatórias”. b) Falta de recursos tecnológicos; “Além da falta de equipamentos e estrutura adequada”; c) Falta de espaço adequado para o trabalho, sendo “Nossa cozinha, sala e quarto viraram nossa sala de aula. Precárias eram as condições de ensino que afetaram diretamente no envolvimento e desenvolvimento dos alunos”. d) A falta de resposta e/ou participação e interação de alguns estudantes sendo pela voz do docente “Pouco eram as participações dos alunos”; e) Adaptação de conhecimento pedagógico e/ou metodologia de ensino para se trabalhar o ensino remoto ou educação a distância “Replanejamento das aulas com exigência de gravações de vídeos aulas”.

Pela análise da resposta subjetiva do participante de número 7, para a questão de número 4, conseguimos justificar cinco dos apontamentos elucidados na questão 5. Para tanto, tendo como base, as respostas objetivas da questão 5 e as respostas subjetivas das questões 4, 8 e 9 apresentamos, por meio do gráfico 05 os subtemas evocados para estas questões, aqui já apresentadas.

No gráfico 05, os subtemas evocados referem-se a pergunta objetiva, assim como as respostas subjetivas coletadas dos docentes. Porém, o cálculo da porcentagem apresentada refere-se apenas as respostas obtidas na questão de número 5, ou seja, a questão objetiva. Utilizamos deste cálculo matemático, a fim de evidenciar dentro das dificuldades, quais destas seriam as mais votadas/ destacadas pelos docentes respondentes da pesquisa.

Figura 08 - Principais dificuldades do ensino remoto segundo os docentes



Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados aqui apresentados, nos evidenciam que as maiores dificuldades dos docentes com a aplicabilidade do ensino remoto estiveram relacionadas a prática docente. Pois, a adaptação do conhecimento pedagógico em novas metodologias de ensino foi considerada o maior desafio. Em seguida, temos a falta de resposta e interação dos estudantes, assim como a falta de espaço adequado na residência para a efetivação e elaboração do trabalho docente.

Para além das dificuldades e impedimentos, os professores conseguiram destacar as principais contribuições do ensino remoto, sendo estas: a aprendizagem de novos recursos metodológicos, pelo uso das plataformas educacionais e um novo modelo de ensino presencial, pois com a volta do ensino presencial, alguns professores relatam que suas aulas não são semelhantes ao modelo que antecedeu a pandemia. Agora, as aulas possuem mais recursos tecnológicos, utiliza-se o laboratório de informática da instituição para atividades de

planejamento de ensino com os discentes e recursos como o *Google Forms* continuam sendo utilizados na realização de atividades, principalmente as avaliativas.

No entanto, mesmo com as contribuições apresentadas pelos docentes, destacamos que os professores entrevistados ministraram disciplinas de estágio ou eram orientadores de estágio desses futuros docentes. É fato, que o ambiente virtual de ensino/aprendizagem se difere do ambiente presencial em sala de aula. Porém, durante o ensino remoto, todas as instituições de educação básica públicas estiveram fechadas e as atividades práticas de ensino necessitaram ser adaptadas, acompanhadas e desenvolvidas a distância. Portanto, buscamos no próximo tópico, apresentar pela voz dos docentes os possíveis impactos do ensino remoto no desenvolvimento da disciplina de estágio supervisionado durante a pandemia.

4.5.1 Impactos e contribuições da disciplina de estágio supervisionado, por meio do ensino remoto

Durante o ensino remoto em caráter emergencial ocorreram muitas mudanças nos sistemas de ensino. Nas universidades, com a suspensão das aulas presenciais foi necessário reestruturar as disciplinas para que estas ocorressem remotamente. Porém, a disciplina de estágio supervisionado configurou-se como um desafio ainda maior, porque por possuir atividades de vivências de práticas nos ambientes escolares, os discentes, futuros professores não puderam adentrar os espaços escolares com a suspensão das aulas.

Na UNESPAR, em um primeiro momento, a oferta da disciplina de estágio supervisionado ficou suspensa, pois inicialmente havia esperanças de que a pandemia da covid-19 fosse momentânea e não se estendesse por um longo período. Porém, com o agravamento da pandemia tornou-se necessário repensar e ofertar a disciplina de estágio supervisionado aos estudantes, pois muitos destes discentes estavam próximos de concluir seu curso de graduação e oferecer um ano letivo parcial, com a ausência da disciplina de estágio poderia desestimular-los e ocasionar desistências.

Portanto, a UNESPAR regularizou a oferta da disciplina de estágio supervisionado em 18 de agosto de 2020, a partir da RESOLUÇÃO Nº 024/2020– CEPE/UNESPAR, documento já apresentado nesta dissertação. O texto informa que a oferta da disciplina foi um pedido das coordenações de cursos, e foi instituído “considerando as manifestações das coordenações de estágio de cursos de graduação da UNESPAR, por meio de instrumento de coleta de dados *online*” (CEPE/UNESPAR, 2020, p.2). Apesar, dos desafios impostos pelo contexto pandêmico, a UNESPAR promoveu uma gestão democrática, estava em constante diálogo

com os docentes e flexibilizou para que cada curso e professor traça-se o melhor caminho metodológico.

Em nosso questionário de pesquisa, ofertamos duas perguntas subjetivas para que os docentes entrevistados pontuassem os possíveis impactos na disciplina de estágio supervisionado durante o ensino remoto, como também as contribuições oriundas da oferta da disciplina neste modelo de ensino. No quadro 21, apresentamos as perguntas os temas evocados nas perguntas e os subtemas extraídos das respostas dos participantes.

Quadro 21 – Temas e Subtemas evocados nas respostas às perguntas subjetivas do questionário online (continuação)

PERGUNTAS	SOT (TEMAS)	STT (SUBTEMAS)
10. A ausência do estágio curricular obrigatório na modalidade presencial, impactou na formação docente dos estudantes? Justifique sua opinião.	Impacto da ausência do estágio supervisionado presencial na formação dos discentes	<ul style="list-style-type: none"> a) Perdas na qualidade do ensino. b) Impossibilidade de vivências escolares. c) Ausência de contato com os alunos. d) Desistência dos estagiários e) Pouca experiência da prática docente.
11. O estágio curricular obrigatório ministrado remotamente trouxe contribuições e aprendizagens significativas a formação docente dos estudantes? Justifique sua opinião.	Contribuições do estágio supervisionado remoto na formação dos discentes	<ul style="list-style-type: none"> a) Elaboração de jogos pedagógicos digitais. b) Elaboração de material impresso e digital. c) Acesso a plataformas educacionais. d) Adaptação a situações diversas. e) Aprendizado de recursos tecnológicos e metodologias.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para 92,3% dos professores respondentes do questionário, mesmo com as aprendizagens tecnológicas ocorridas durante o ensino remoto por parte dos discentes, é inquestionável as perdas oriundas deste período. Para os professores, a impossibilidade de os estagiários estarem dentro da instituição escolar, gerou impactos na formação inicial dos docentes, para o participante 1 “as perdas na qualidade do ensino vão perdurar por décadas no Brasil”. Os relatos dos professores convergem nos mesmos apontamentos. Vejamos como foi

respondida à questão 10, cuja pergunta foi: A ausência do estágio curricular obrigatório na modalidade presencial, impactou na formação docente dos estudantes?

Sim. A ausência do estágio presencial impediu que os graduandos vivenciassem a vida escolar, seus desafios e prazeres durante a formação (participante 2, questão 10).

Sim, com toda certeza. Não existe tecnologia que substitua o contato e a relação aluno-professor. Cabe lembrar, que o estágio não se trata apenas da regência em sala de aula, mas do contato do aluno com o ambiente escolar como um todo (participante 3, questão 10).

Muito. No presencial há um acompanhamento do desempenho e desenvolvimento do estagiário; da realidade do ambiente escolar (participante 4, questão 10).

Com certeza. O estudante não teve contato com a realidade da sala de aula (participante 5, questão 10).

Com certeza. Quem mais perdeu foram os estagiários, pois muitos se formaram na licenciatura sem nunca ter entrado em contato direto (pisar no chão mesmo!) com algum estabelecimento de ensino da Educação Básica. Outra questão foi a aceitação dos professores supervisores em relação à presença de estagiários em suas aulas, pois os mesmos estavam receosos em dar aula online e ainda ter a presença dos mesmos durante as aulas; no ano de 2021 foi ainda pior, pois os Colégios Estaduais já haviam retornado presencialmente e a Unespar ainda não, o que tumultuou drasticamente o andamento da realização do estágio e, por último, ocorreram muitas desistências por parte dos estagiários pelo fato dos mesmos não terem se adaptado ao modelo remoto de estágio (participante 6, questão 10).

Sem dúvidas. Muitos alunos passaram pelos dois períodos de Estágio (Estágio I e II - 3º e 4º ano) sem a experiência do chão de sala, a qual sabemos destoar totalmente do ensino remoto. Aliás, muitos alunos tiveram a pouca experiência com a prática docente (presencial) de seus próprios professores da Universidade (participante 7, questão 10).

A partir das respostas supracitadas, percebemos que a fala dos professores convergem para evidenciar, que o estágio supervisionado de maneira remota impediu que os discentes tivessem vivências que contribuem e capacitam os docentes em sua formação inicial. Apenas, um dos professores respondentes disse: “Não saber responder” (participante 12), quando questionado sobre os impactos do estágio supervisionado remoto (questão 10).

Quanto as respostas, ao questionamento 11, as opiniões dos professores foram divergentes, 46% acreditam que o estágio supervisionado remoto trouxe contribuições significativas a formação inicial dos discentes/ futuros professores. Enquanto, para 46% dos docentes a oferta do estágio foi oferecida por se tratar da melhor alternativa para o momento pandêmico vivido, porém não houve contribuições, nem aprendizagens.

Portanto, vejamos na íntegra as respostas da questão 11, cujo questionamento foi: O estágio curricular obrigatório ministrado remotamente trouxe contribuições e aprendizagens significativas a formação docente dos estudantes?

Creio que o aprendizado dos estudantes estagiários para a maioria foi o mínimo é, claro que, tem exceções de estagiários antenados com as ferramentas do TI e consciente dos seus objetivos pessoais vão se destacar no mundo do trabalho, especialmente na docência no Ensino Básico e, em alguns casos se preparando para a Pós-Graduação *stricto sensu*, mirando o ensino e pesquisas nas Universidades em futuro próximo (participante 1).

Sim, houve contribuições significativas, principalmente no que diz respeito em elaborar jogos pedagógicos digitais, elaboração de material didático impresso e digital. Acesso a plataformas educacionais que contribuíram muito para a formação do futuro professor. A metodologia do estágio e o formato foram diferentes. O estagiário teve que se adaptar, se reinventar, elaborando e ministrando aulas com qualidade, procurando caminhos significativos para o aprendizado do aluno da escola (participante 3).

Apenas relacionado a importante de se adaptar às situações diversas (participante 5).

Sim, como já mencionado, tivemos que nos reinventar, mudar. Isso tudo trouxe aprendizagens de cunho pedagógico. A tecnologia obrigatoriamente invadiu nossas aulas (participante 7).

O estágio obrigatório tem grande relevância na formação acadêmica, o presencial é sim importante, pois o contato presencial, olho a olho, tem todo um diferencial. Contudo, o ensino remoto foi uma oportunidade que muitos não tiveram, mas que teve sua importância na formação inicial dos professores, pois estamos caminhando para o ensino semipresencial (essa é a proposta que será implementada, gradativamente). O uso das plataformas digitais foi de suma importância para implementar os recursos tecnológicos com objetivo de ensino (participante 10).

Sim, proporcionaram aprendizado e aprimoramento do uso de recurso e metodologias (participante 13).

Para 46% dos docentes entrevistados a disciplina de estágio supervisionado na modalidade remota contribuiu com aprendizagens significativas aos discentes/futuros docentes da educação básica. Para tanto, apresentamos o que compreendemos por aprendizagem significativa. Tal teoria surgiu por volta da década de 60 pelos estudos do psiquiatra e psicólogo David Ausubel (1918 - 2008).

A Aprendizagem Significativa de Ausubel é uma teoria cognitivista e construtivista sobre o processo de aquisição do conhecimento. Portanto, descreve o que sucede quando o ser humano organiza e atribui significados à realidade em que se encontra (cognitivism) e interpreta a aquisição do conhecimento que pelas condições pessoais fazem maior ou menor

uso dos estímulos externos e da relação com o outro (construtivismo). Portanto, a aprendizagem significativa é uma aprendizagem que se concretiza na compreensão,

caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. [...] o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados e adquire mais estabilidade (MOREIRA, 2005, p.13).

Assim, em nossa pesquisa, a fala dos 6 docentes quanto a aquisição da aprendizagem, nos apresenta que os conhecimentos prévios dos discentes, conhecimentos adquiridos durante os anos de estudo na graduação, foram ressignificados a partir dos novos conhecimentos impostos pelo ensino remoto. E toda esta compreensão, reflexão e atribuição de significados por parte dos sujeitos é definida como Aprendizagem significativa, que para Morin (1990) é compreendido a partir da Complexidade das relações sociais tendo como base os acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos.

No entanto, para os outros 6 professores não é possível destacar, se houve aprendizagens significativas com a oferta da disciplina de estágio supervisionado remotamente, ou seja, os conhecimentos prévios adquiridos durante o processo de formação na graduação, não sofreu alterações e interações com a oferta da disciplina de estágio. Vejamos, os apontamentos destes professores.

Não. O estágio remoto foi a opção possível no contexto da pandemia, mas seus resultados foram muito aquém do minimamente esperado se estivéssemos em uma situação de normalidade (participante 2).

Na minha opinião não. Muito difícil acompanhar as atividades (dificuldades) apresentadas no transcorrer do estágio. Principalmente quanto a profundidade dos conteúdos trabalhados (participante 4).

Mediante minha experiência, acredito não ser possível falar em aprendizagens significativas no modelo remoto de estágio. Entretanto, os estagiários entraram em contato com inúmeras tecnologias antes desconhecidas pelos mesmos e perceberam a importância de estarem atentos ao mundo virtual dessa nova geração de estudantes da Educação Básica (participante 6).

Não, a ausência da vivência em sala de aula é uma deficiência que esses estudantes vão carregar na sua formação (participante 8)

Não. Só aprenderam a fazer planos de aula, mas não aplicaram (participante 9).

Nenhuma (participante 11).

Para estes professores, a oferta da disciplina de estágio supervisionado de maneira remota foi a opção possível (participante 2) porém, as aprendizagens significativas não ocorreram. A fala do participante 8 nos chama atenção ao citar a falta de vivências nos espaços escolares como uma deficiência na formação desses discentes. Algo preocupante, pois o exercício da docência é repleto de dificuldades e impedimentos, que se constituem diariamente no ambiente de sala de aula e adentrar esse espaço sem experiências de práticas formativas, sem o respaldo do orientador de estágio, ou seja, o profissional que guia, orienta e ampara os discentes diante dos desafios reportados por esses professores iniciantes, a partir das angústias vividas na regência e nos espaços escolares será um grande desafio.

Para o participante 12, a aprendizagem significativa dos estudantes, a partir da disciplina de estágio supervisionado de maneira remota, é algo que não pode ser mensurada. Ao ser questionado, o professor declarou: “Não sei responder”. A aprendizagem é um processo de descoberta e realmente não é possível afirmar com exatidão as aprendizagens adquiridas pelo outro. No entanto, sabemos da formação e do comprometimento dos professores dos cursos de licenciatura da UNESPAR, acreditamos que estes são capazes de analisar de maneira crítica a oferta das atividades práticas de ensino remoto. Embora, tenhamos seis participantes (46%) que acreditam nas aprendizagens significativas oriundas da oferta de estágio remoto, temos também seis participantes (46%) que acreditam não ter ocorrido aprendizagens, tais como nas atividades práticas presenciais. Portanto, essa divisão de opiniões enfatiza o quanto o assunto do estágio supervisionado remoto na formação de docentes ainda necessitará ser discutido e pesquisado nos próximos anos, mesmo após a retomada do ensino presencial.

4.6 Síntese da seção

Nesta seção, procuramos descrever e explicitar a situação de produção da pesquisa, bem como a geração de dados e a natureza da pesquisa no sentido de elucidar as abordagens utilizadas. Desse modo, quanto ao procedimento de coleta de dados, buscamos não somente apresentar o questionário *online*, mas também apontar os temas evocados em suas perguntas, explicando os objetivos e/ou finalidades das perguntas deste questionário no sentido de tornar nossa proposta de pesquisa mais compreensível aos possíveis leitores.

Quanto aos participantes respondentes do questionário online, obtivemos 13 respostas divididas entre os cursos de licenciatura, sendo estes: Geografia, História, Matemática, Letras e Pedagogia. No total, foram convidados 49 docentes da UNESPAR *campus* de Campo

Mourão. O curso que teve uma maior participação nas respostas do questionário foi Geografia. Ressaltamos a dedicação e o empenho dos coordenadores de cada curso, que solicitaram gentilmente aos seus professores de estágio, que respondessem a nossa pesquisa. No próximo capítulo trataremos nos dados do questionário e apontaremos de maneira detalhada as respostas obtidas, em consonância com nossos objetivos de pesquisa.

Nesta seção também procuramos evidenciar as respostas as nossas perguntas de pesquisa, a fim de garantir que os objetivos específicos fossem atendidos. Para tanto, quanto ao primeiro objetivo: Identificar o conhecimento dos professores sobre as orientações institucionais ocorridas na migração do ensino presencial para o ensino remoto nos cursos de licenciatura do *Campus* de Campo Mourão da UNESPAR, em relação a orientações para o ensino em contexto pandêmico; tivemos como resposta para esse objetivo que dos treze participantes, nove disseram ter recebido do próprio *campus* da UNESPAR Campo Mourão as instruções para o início do ensino remoto. Enquanto outros três participantes, disseram não terem recebido instruções iniciais. Para reforçar a resposta dos docentes, apresentamos os documentos emitidos pela UNESPAR que regulamentava e orientava os docentes, quanto ao ensino remoto, destacando também as normativas que regulamentaram a oferta de estágio supervisionado nos cursos de graduação.

Para o segundo objetivo: Descrever e caracterizar os elementos constitutivos do ensino remoto na disciplina de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura pela percepção dos professores; tivemos como resposta principal a necessidade de aprendizagem e o uso de ferramentas tecnológicas/plataformas digitais de ensino. Também caracterizaram o trabalho docente neste período pandêmico: A aquisição de dispositivos eletrônicos; A necessidade de ressignificar as práticas educativas; O pouco tempo para adaptação ao ensino remoto; A falta de capacitação inicial para as Tecnologias de ensino; Ausência de recursos tecnológicos pelos estudantes; E os problemas particulares dos estudantes, como também a necessidade de terem recebido instruções específicas para o ERE, oriundas da UNESPAR.

No terceiro objetivo, ao analisarmos as principais dificuldades e/ou desafios, bem como as possíveis contribuições advindas do contexto de ensino remoto para o fazer docente, tivemos como maiores desafios: a adaptação do conhecimento pedagógico e as novas metodologias de ensino. Também foi pontuado pelos docentes, as seguintes dificuldades: A falta de resposta e de interação dos estudantes; A falta de trabalho espaço adequado em casa, para realizar seu trabalho docente; O excesso de trabalho burocrático; A falta de tempo hábil para aprender os recursos tecnológicos; Excesso de carga horária de trabalho; A falta de uma equipe de T.I na instituição e a falta de interação social com os docentes.

Neste terceiro objetivo também temos, as possíveis contribuições do ensino remoto, que segundo os docentes foram: Aprendizagem de novas ferramentas de ensino; Ressignificação das práticas educativas pelos docentes; Uso de tecnologias de informação e comunicação após o contexto do ERE.

Também foi questionado, as possíveis contribuições e as possíveis defasagens que o ensino remoto poderia ter deixado na formação dos discentes, com a oferta da disciplina de estágio supervisionado de maneira remota. Esse questionamento dividiu a opinião dos docentes. Para metade dos professores entrevistados, a disciplina de estágio supervisionado ofertada remotamente contribuiu com aprendizagens significativas aos discentes/futuros docentes da educação básica. Enquanto, para os demais docentes, a oferta da disciplina de maneira remota foi a opção possível e aparentemente, o melhor a ser feito, dado as circunstâncias de pandemia, porém, as aprendizagens significativas não ocorreram. Ou seja, não houve consenso e os docentes ficaram divididos se de fato houve aprendizagens significativas ou não.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresentou o trabalho docente pelo ensino remoto, nos cursos de licenciaturas, em um contexto pandêmico, no sentido de destacar as dificuldades, os desafios e as contribuições do ensino remoto no Ensino Superior em tempos de pandemia. A fim de se entender a proposta de investigação e de discussão, estruturamos o texto da seguinte maneira: a segunda e a terceira seções, constituídas pela revisão bibliográfica e o estado da arte respectivamente e a quarta seção com os procedimentos metodológicos e o resultado e a análise da coleta de dados com os professores participantes.

Nossa pesquisa analisou os aspectos constitutivos do trabalho dos professores formadores nos cursos de licenciatura na UNESPAR – Campo Mourão pelo ensino remoto, a partir de análises de orientações institucionais e do questionário *online* via *Google Forms* aplicado aos docentes do contexto investigado, no sentido de responder aos objetivos específicos pela retomada às perguntas de pesquisa, apontando o que os resultados das análises nos permitiram identificar e entender em relação à temática tratada em nossa investigação.

Podemos concluir, que a implementação do ensino remoto em caráter emergencial exigiu que os docentes se adaptassem a uma realidade de trabalho, ainda não experienciada.

Nas primeiras semanas de migração do ensino presencial para o remoto, os professores enfatizaram a necessidade da instituição de ensino UNESPAR ter proposto além de orientações, métodos/caminhos a serem trilhados, pois os professores não sabiam como proceder, qual caminho escolher e quais metodologias adotar, porém a instituição tem uma gestão democrática e permitiu que nesse momento novo e repleto de incertezas, cada curso e cada professor pudessem escolher o caminho mais viável para o trabalho docente.

Os desafios mais enfatizados pelos docentes neste período de ensino remoto foi adaptação do conhecimento pedagógico e as novas metodologias de ensino. Pois, sem tempo hábil para aprendizagens, os docentes organizaram tudo às pressas, não houve tempo hábil para pesquisas e estudos. Também foi destaque pelos docentes, alguns desafios como: a não interação dos estudantes, o desafio de se trabalhar dentro da própria casa, o excesso de trabalho burocrático, pois adaptar as aulas demandava muito tempo, já que muitos recursos tecnológicos ainda não eram compreendidos/conhecidos, o que acarretou um excesso de carga horária de trabalho, também foi apresentado como um grande desafio, a ausência de uma equipe de T.I na instituição, para que os professores tivessem suporte e orientações tecnológicas com profissionais capacitados.

Quanto as aprendizagens ocorridas com o ensino remoto, podemos destacar o uso das tecnologias aplicadas ao ensino, tanto pelos docentes da UNESPAR, quanto para os discentes, pois os estudantes do período pandêmico vivenciaram o que Freire (1996) intitula de *didiscência*, ou seja, experienciaram aprendizagens simultâneas, estes estudantes vivenciaram o contexto de ensino remoto como discentes (estudantes da UNESPAR) e também como docentes (estagiários e alguns até vivenciaram o ensino remoto como professores regentes na educação básica). Adaptar-se à nova realidade instituída pela pandemia, nos sistemas de ensino evidenciou a incompletude da profissão de docentes. Freire (1996) já destacava que o docente precisa ter consciência de que sua formação é incompleta e que as novas aprendizagens e as capacitações devem ocorrer durante toda a docência (formação continuada), não apenas na formação inicial.

Enfim, esperamos contribuir para os estudos referentes ao ensino remoto e à Educação, no sentido de possibilitar um novo olhar diferenciado para a formação docente inicial e continuada, tendo o uso de tecnologias e plataformas de ensino como uma realidade nos espaços de ensino. Evidenciamos a necessidade do fortalecimento da Universidade Pública, com novas políticas de investimento, para que a universidade possa produzir conhecimentos, bem como contribuir para a formação humana e social de modo que os

estudantes que dela participam possam por sua vez, contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Para isso, é necessário que haja uma nova articulação social com “uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, econômicas e sociais” (SANTOS, 2020, p.43), pois para o autor a pandemia evidenciou ainda mais o abismo entre as populações globais, a partir dos desafios encontrados nessa conjuntura pandêmica, evidenciando as desigualdades em várias esferas da sociedade. Por fim, corroboramos o defendido por Morin (2020), ao ressaltar que é hora de mudarmos de via, o Coronavírus evidenciou que é necessário ocorrer uma regeneração na política, para a proteção do planeta e a humanização da sociedade.

REFERÊNCIAS

ADUFPA. Seção Sindical do ANDES - SN. Ensino remoto emergencial na concepção dos docentes da UFPA. Disponível em: <https://adufpa.org.br/2021/08/11/ensino-remoto-emergencial-na-percepcao-dos-docentes-da-ufpa/>. Acesso em 25. jul. 2022.

AJZENMAN, Nicolás; CAVALCANTI, Tiago; DA MATA, Daniel. **More Than Words: Leaders' Speech and Risky Behavior during a Pandemic** (April 22, 2020). Disponível em: SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3582908> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3582908>. Acesso em: 14.set.2021.

ALMEIDA, É. T. V. A pandemia em contexto de vulnerabilidade socioeconômica: algumas considerações sobre Campos dos Goytacazes/RJ, Brasil. **Vértices** (Campos dos Goytacazes), v. 23, n. 1, p. 325-350, 2021. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n12021p325-350>. Disponível em: <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15871>. Acesso em 25 nov. 2021.

AMBROSIO, Letícia; ARAÚJO, Iberê. Por que as pessoas negras são as que mais morrem de COVID-19 no Brasil? **INFORMA SUS** - Saúde da População Negra – UFSCar. 18 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.informasus.ufscar.br/por-que-as-pessoas-negras-sao-as-que-morrem-mais-de-covid-19-no-brasil/> Acesso em: 12. ago. 2021.

ANDRADE, S. V.R.; BEZERRA, R. C.; CAETANO, R. S. Estágio Curricular Supervisionado na Pandemia da Covid-19: (Re) pensando a formação inicial do professor de Matemática. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 2, n. 01, p. e202122, 7 dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/12397>. Acesso em: 18 dez. 2021.

ARAÚJO, Ana Lúcia. Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público. **Agência Senado**: Brasília 16 de jul.de 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico> Acesso em: 23 ago. 2021.

ARAÚJO, H. M. C.; MARIN, D.; SOUZA JUNIOR, A. J. DE. Estágio Supervisionado na formação de professores de Matemática, na modalidade a distância: reflexos da pandemia. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 2, n. 01, p. e202132, 7 dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/12367> Acesso em: 18 dez. 2021.

ARAÚJO, L. C. D. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: O (IM)POSSÍVEL E O INÉDITO O VIÁVEL EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-28, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i4.8534. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8534>. Acesso em: 24 jan. 2022.

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da covid-19. **Boletim de Conjuntura BOCA**. Boa Vista, v. 2, nº 5, 2020. Disponível em: <https://zenodo.org/record/3759679#.YaQZIFXMLIU> Acesso em 13 ago de 2021.

BANCO MUNDIAL. Ação Urgente é necessária para fazer frente à enorme crise da Educação na América Latina e no Caribe. **The World Bank Group at Work**. Washington D.C.: World Bank, 17 de mar. de 2021. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <http://educacaoemeducacao.blogspot.com.br/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BATISTA, P. C.; CREPALDI, N. P.; SANTOS, A. R. dos. O Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa em contexto de ensino remoto. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 162–180, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-4867. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4867>. Acesso em: 18 dez. 2021.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 2.ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1999.

BERNARDES, Thais. Impactos da Pandemia na Educação. Fundação Roberto Marinho. **EDUCAÇÃO**: 19 de mar.de 2021. Disponível em: <https://www.futura.org.br/impactos-da-pandemia-na-educacao/> Acesso em: 22 ago. 2021.

Bolsonaro sobre vacina da Pfizer: ‘Se você virar um jacaré, é problema seu’. **ISTOÉ**, 18 de dez de 2020. Disponível em: <https://istoe.com.br/bolsonaro-sobre-vacina-de-pfizer-se-voce- virar-um-jacare-e-problema-de-voce/>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BORGES, V. J. Parceria na form(ação) docente: o estágio curricular supervisionado como lugar de fronteira dos cursos de formação e a educação básica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 422–435, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i2.12482. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12482>. Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 22 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020 [2020a]**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 15/04/2020.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 29 abr.2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria nº 1.030, de 1 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.030-de-1-de-dezembro-de-2020-291532789>. Acesso em 22 abr.2021

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria nº 1.096, de 30 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais, sobre a antecipação de conclusão de cursos e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.096-de-30-de-dezembro-de-2020297416148>. Acesso em: 22 abr.2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria nº 356, de 11 de março de 2020**. Publicado em: 12/03/2020. Edição: 49. Seção: 1. Página: 185. Órgão: Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 22 abr.2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria nº 473 de 12 de maio de 2020**. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Publicado em: 13/05/2020. Edição: 90. Seção:1. Página: 55 Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020>. Acesso em 22 abr. 2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria nº 544, 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, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em 22 abr. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL. 4ª Edição. Atualizada em abril de 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. MEC. **Portaria n.º 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 1, 1 abr.

2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020250710591>. Acesso em 22 de abr. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Regional. Secretaria Nacional de Saneamento. **Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento Básico**. 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101734.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. 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. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 22 de abr. 2021.

BRASIL. Ministério Infraestrutura. **Resolução nº 2, de 25 de março de 2020**. Publicado em: 26/03/2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/RES/Resolucao%202-MI.htm. Acesso em: 20.nov 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CES Nº 15/2005**, de 02 de fevereiro de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf . Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 5/2020**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 2.117**, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar no Programa Dinheiro Direto na Escola, alguns anos de ensino básico; altera como Leis nº 10.880 e nº 11.273. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm). Acesso em 29 abr.2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.979, 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 fev. 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/13979.htm. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.979, 6 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 fev. 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BROOKS, SAMANTHA. O impacto psicológico da quarentena e como reduzi-lo: revisão rápida das evidências. *The Lancet*, v. 395, p. 912-920. 2020. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/28307/22408>. Acesso em: 30 jul. 2022.

BURIGATO, S. M. M.S.; SANTOS, C. M. DOS. Condições e restrições do estágio supervisionado no ensino remoto, no curso de Matemática - Licenciatura Da UFMS. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 2, n. 01, p. e202124, 7 dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/12389> Acesso em: 18 dez. 2021.

BURKE, Lilah. The campus closure divided. **INSIDE HIGHER ED**, March 12, 2020. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/news/2020/03/12/why-are-some-colleges-closing-over-virus-concerns-while-others-stay-open> Acesso em: 23 ago.2021.

CALIL, Gilberto Grassi. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. **Serviço Social & Sociedade** [online]. 2021, n. 140 [Acessado 20 Novembro 2021] , pp. 30-47. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-6628.236>>. Epub 22 Feb 2021. ISSN 2317-6318. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.236>.

CAMPANI, A., Veras do Nascimento, N., & Gomes da Silva, R. M. (2021). INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UNIVERSIDADE: O SABER DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA. **Revist Aleph**, (35) Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/46219>. Acesso em: 24 ago. 2022.

CARRASCOZA, L. S. ., & SILVEIRA, S. R. . (2021). Estágio supervisionado na instituição de ensino superior como direito humano aliado a formação da identidade docente. **Revista Brasileira De Educação Física E Esporte**, 35(Especial), 31-37. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v35inespp31-37>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/187896> Acesso em: 18 dez. 2021.

CARVALHO, B. *et al.* Supervised Curriculum Internship I: Nursing academic performance in the reality of the ESF in times of pandemic. **Research, Society and Development**, [S. l.], v.

10, n. 10, p. e198101018595, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i10.18595. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18595>. Acesso em: 18 dez. 2021.

CARVALHO, Poliana Moreira de Medeiros. O impacto psiquiátrico do novo surto de coronavírus. **Psychiatry Research**, 286, 112902. 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7133679/>. Acesso em: 30 jul. 2022.

CASTELLS, M. Communication, power and counter-power in the network society. **International Journal of Communication**. Los Angeles, p. 238–266, 2007. Disponível em: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/46>. Acesso em: 23 ago. 2022.

CASTIONI, Remi; MELO, Adriana Almeida Sales de; NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima. Universidades Federais na Pandemia da COVID-19: acesso discente a internet e ensino remoto emergencial. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. vol.29 no.111 Rio de Janeiro Apr. /June 2021 Epub Feb 22, 2021 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/53yPKgh7jK4sT8FGsYGn7cg/abstract/?lang=es> Acesso em: 30 mai de 2021.

CASTRO, Marcia C; KIM, Sun; *et al.* Spatiotemporal pattern of COVID-19 spread in Brazil. **SCIENCE**, 21 May 2021. Vol 372, Issue 6544, pp. 821-826. Disponível em: <https://www.science.org/doi/full/10.1126/science.abh1558>. Acesso em: 20 nov.2021.

CERICATO, I. L., & Silva, J. L. B. da. (2020). Educação e formação em tempos e cenários de pandemia: Entrevista com Magali Aparecida Silvestre. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, 8(2), 3-14. <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.10700> Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/10700> Acesso em 30 de mai de 2021.

CERNEV, F. K. O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em música: discutindo a aprendizagem colaborativa para a formação docente na contemporaneidade. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 1, 2021. DOI: 10.5965/2525530406012021e0025. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/20407>. Acesso em: 18 dez. 2021.

CHIOFI, L. C., & OLIVEIRA, M. R. F. D. (2014). O uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem. **Anais da III Jornada de Didática: Desafios para a docência e II Seminário de Pesquisa do CEMAD**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_gestao_pdp_luiz_carlos_chiofi.pdf. Acesso em 30 jul. 2022.

CLEMENTE JR, Sergio dos S. Estudo de Caso x Casos para Estudo: esclarecimentos a cerca de suas características. **Anais do VII Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul**, Caxias do Sul – RS, 2012. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_7/arquivos/01/04_Clemente_Jr.pdf Acesso em: 01 set. 2021.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2 ed. Tradução: Adail Sobral. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2007 [1999].

COLEMARX. Universidades públicas e aulas remotas: nenhum estudante pode ser excluído, junho de 2020, no **prelo**. <http://www.colemarx.com.br/>

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Indicação nº01/2021**, de 05 de fevereiro de 2021. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-02/deliberacao_01_21.pdf Acesso em: 23 ago. 2021.

CORREIA, V.C.P. *et al.* Formação docente e o Estágio Curricular Supervisionado: desafios e possibilidades em tempos de pandemia. **Conjecturas**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 280–304, 2021. DOI: 10.53660/CONJ-125-213. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/125>. Acesso em: 18 dez. 2021.

DARIN, T. **O papel essencial da Universidade Pública no combate a Covid-19**. SBC Horizontes, 2020. ISSN: 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/o-papel-essencial-da-universidade-publica-no-combate-ao-covid-19/>

DAS CHAGAS, I. B.; FERREIRA, A. R. C. Vivências no ensino de Álgebra no 7º ano em contexto remoto a partir de uma experiência no Estágio Supervisionado. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 2, n. 01, p. e202114, 7 dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/12311>. Acesso em: 18 dez. 2021.

DE FREITAS, T. C.; LACERDA, J. de S. A "Pedagogia da Autonomia" de Freire e a "Autocomunicação de Massa" • de Castells no fortalecimento do protagonismo estudantil na educação híbrida em tempos de pandemia. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 44, n. 3, 2021. Disponível em: <https://revistas.intercom.org.br/index.php/revistaintercom/article/view/3538>. Acesso em: 23 ago. 2022.

DEKA, Mridusmita. COVID-19: List of universities, colleges closed in different states. **NDTV Education**. New Delhi, April 17, 2021. Disponível em: <https://www.ndtv.com/education/covid-19-list-of-universities-colleges-closed-in-different-states> Acesso em: 24 ago. 2021.

FLAHERTY, Colleen. When to go remote. **INSIDE HIGHER ED**, August 20, 2021. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/news/2021/08/20/faculty-and-administration-decide-when-go-remote> Acesso em: 24 ago. 2021.

FERNANDES, J.D. *et al.* Estágio curricular supervisionado de enfermagem em tempos de pandemia da COVID-19. **Escola Anna Nery** 25(spe),2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2021-0061>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/M6sbRzGH5WkDxSRnYB45XJQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2021.

FERRAGINI, N. L. de O.; SILVA, Érica D. AUTOAVALIAÇÃO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: PERSPECTIVAS CRÍTICO-REFLEXIVAS. **Trama**, [S. l.], v. 17, n. 41, p. 73–87, 2021. DOI: 10.48075/rt.v17i41.26840. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26840>. Acesso em: 18 dez. 2021.

FERRAZ, R. D. .; FERREIRA, L. G. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ENTRE A EXPECTATIVA E A RESSIGNIFICAÇÃO. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-28, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i4.8963. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8963>. Acesso em: 18 dez. 2021.

FERREIRA, M.; ROSA, P. A. L.; COSTA, B.S.R. As Dificuldades de Aprendizagem Observadas no Estágio Supervisionado do Nível Fundamental em tempos de Pandemia. **CONTRAPONTO: Discussões Científicas e Pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação**, Blumenau/SC, Vol. 2, N. 2, Jan/Jun 2021. ISSN 2763-5635. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/contraponto/article/view/2088> Acesso em: 18 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e pratica da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Katia de Mello e Silva. Sao Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa/ Paulo Freire – 66ª ed-** Rio de janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FONTOURA, H. A. da. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: NARRATIVAS DE DOCENTES EM FORMAÇÃO. **Revista Inter Ação**, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 623–634, 2020. DOI: 10.5216/ia.v44i3.56846. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/56846>. Acesso em: 11 dez. 2021.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2021**. 2021, 1ª edição. Disponível em: <https://sistemas.fadc.org.br/documentos/2021/cenario/cenario-da-infancia-e-da-adolescencia-2021.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Fundação Abrinq traça panorama da infância e adolescência no Brasil**. Disponível em: <https://fadc.org.br/noticias/fundacao-abrinq-traca-panorama-da-infancia-e-adolescencia-no-brasil>. Acesso em: 21 ago.2021.

FUNDAÇÃO SEADE. **Pesquisa aponta que trabalhadores com menor grau de escolaridade foram mais afetados na pandemia**. Região do Alto Tiête, 19 de abr. de 2021. Disponível em: <https://www.seade.gov.br/pesquisa-aponta-que-trabalhadores-com-menor-grau-de-escolaridade-foram-mais-afetados-na-pandemia/>. Acesso em 12. ago. 2021.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GLOBAL STUDENT SURVEY. **Chegg Org**. Disponível em: <https://www.chegg.com/about/wp-content/uploads/2021/02/Chegg.org-global-student-survey-2021.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

GODÓI E SILVA, K. A. de. Processo de formação continuada de professores do ensino superior: significados da escolha e avaliação de materiais didáticos digitais. *In: EDUCAÇÃO na Era Digital: entrelaçamentos e aproximações*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

GONÇALVES, Eduardo. Exaltada por Bolsonaro, cloroquina dispara em vendas e some da política. **VEJA**, 08 de maio de 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/exaltada-por-bolsonaro-cloroquina-dispara-em-vendas-e-some-da-politica/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

‘Gripezinha’ leia a íntegra do pronunciamento de Bolsonaro sobre covid-19. **UOL**, 24 de março de 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/03/24/leia-o-pronunciamento-do-presidente-jair-bolsonaro-na-integra.html>. Acesso em: 20 nov.2021.

GOMES, A. (2020). A formação docente inicial do contexto de pandemia: crise e desafios, obstáculos e possibilidades de sucesso (uma construção historiobiográfica da identidade docente). Novembro 2020. In book: **Formação Docente Inicial e Ensino de Língua Inglesa em Tempos de Pandemia** (pp.35-44). Publisher: e-Publicar. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346028797_A_FORMACAO_DOCENTE_INICIAL_DO_CONTEXTO_DE_PANDEMIA_CRISE_E_DESAFIOS_OBSTACULOS_E_POSSIBILIDADES_DE_SUCESSO_UMA_CONSTRUCAO_HISTORIOBIOGRAFICA_DA_IDENTIDADE_DOCENTE Acesso em: 04 maio.2021

GOMES, C.; Araujo, G.; & SOUSA, J. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES DE UMA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÃO EM ARTES E MÚSICA. **Revista Triângulo**. 14. 38-56. 10.18554/rt.v14i1.5342 (2021). DOI:10.18554/rt.v14i1.5342. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351231644_O_ESTAGIO_CURRICULAR_SUPERVISIONADO_NA_FORMACAO_DOCENTE_PERCEPCOES_DE_ESTUDANTES_E_PROFESSORES_DE_UMA_LICENCIATURA_EM_EDUCACAO_DO_CAMPO_COM_HABILITACAO_EM_ARTES_E_MUSICA. Acesso em: 18 dez. 2021.

GUSSO, Hélder Lima *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pBY83877ZkLxLM84gtk4r3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mai. 2021.

HELLER, Léo. Saneamento Básico: Políticas Públicas e relação com a Pandemia. *Ciência Hoje*. **Fiocruz Minas**, 20 de out. de 2020. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/saneamento-basico-politicas-publicas-e-relacao-com-a-pandemia/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil 500 anos de povoamento. **Centro de Documentação e Disseminação de Informações**. - Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE EDUCA – JOVENS**. 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 11 ago. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE – PAÍSES**, 2019. Disponível em: <https://pais.es.ibge.gov.br/>. Acesso em: 04 dez. 2021.

IBGE – PNAD CONTÍNUA. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018 / IBGE, **Coordenação de População e Indicadores Sociais** - Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

INAF BRASIL. **Indicador de Analfabetismo Funcional 2018**. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

Infectologistas criticam Bolsonaro por dar mau exemplo à nação. **O Estado de S. Paulo**, 16 de março de 2020. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20200316-46171-spo-1-pri-a1-not/busca/Infectologistas+criticam+Bolsonaro>. Acesso em: 22 abr.2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Divulgados dados sobre o impacto da pandemia na educação. **Censo Escolar, 2021**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 22 ago.2021.

INSTITUTO PÓLIS. **Raça e covid no município de São Paulo**. São Paulo, jul. de 2020. Disponível em: <https://polis.org.br/estudos/raca-e-covid-no-msp/>. Acesso em: 12. ago. 2021.

KALITA, Bishal. **Delhi Schools, Colleges Reopening Today; Covid Vaccine Must For Teachers**. New Dellhi, November1, 2021. Disponível em: <https://www.ndtv.com/education/delhi-schools-colleges-reopening-today-covid-vaccine-must-for-teachers> Acesso em: 04 dez. 2021.

LEAL, A.L.; MELO, A.T. Estágios Supervisionados de Enfermagem e a Dimensão Humana da Formação na Concepção dos Docentes. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, Ahead of Print, v. 26, e021023, 2021. DOI:10.18226/21784612.v26.e021023. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8554/0>. Acesso em: 12 dez.2021.

LIBÂNEO, J. Adeus professor, adeus professora? **Novas exigências educacionais e profissão docente**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, F. J. DE; DA SILVA, R. Para além das aparências: desafios e percepções diante da oferta do Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática do IFCE campus Cedro no contexto do ensino remoto. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 2, n. 01, p. e202109, 7 dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/12370>. Acesso em: 18 dez. 2021.

LOTTENBERG, CLAUDIO. Estresse crônico da pandemia impacta as funções cerebrais. **Revista Veja**, 20 set. 2021. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/coluna-claudio-lottenberg/estresse-cronico-da-pandemia-impacta-as-funcoes-cerebrais/>. Acesso em: 23 jul. 2022.

MACHADO, A. R. et.al. **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2009a.

MACHADO, A. R. . et.al. **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. São Paulo: Mercado de Letras, 2009b.

MACHADO, A.S. A Regência no Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática: um Relato de Experiências e Vivências sobre o Saber, o Fazer e o Saber Fazer Docente numa Formação Online. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**. Universidade cruzeiro do Sul, Brasil. ISSN-e: 2179-426X. Periodicidade:Trimestral. Vol. 12, núm. 3, 2021. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/509/5092220032/html/index.html>. Acesso em: 13 dez. 2021.

MACIEL, A. de O.; LIMA, A. I. B.; PONTES JUNIOR, J. A. de F. Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica: possibilidades para formação docente crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2223–2239, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp3.14428. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14428>. Acesso em: 18 dez. 2021.

MAIA, B. R., & DIAS, P. C. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 37, e200067. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/k9KTBz398jqfvDLby3QjTHJ/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2022.

MARQUES, Y. S.; POPAZOGLO, F. O papel do estágio curricular supervisionado na formação docente na área de ciências naturais: concepções dos estagiários quanto à prática de ensino. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020017, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8124. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8124>. Acesso em: 11 dez. 2021.

MARTINS, R. L. D. R.; TOSTES, L. F.; MELLO, A. da S. O estágio supervisionado em Educação Infantil e a formação docente em Educação Física. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–18, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.15181. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/15181>. Acesso em: 18 dez. 2021.

MATOS, S.A. *et al.* Supervised curricular internship in nursing in times of pandemic by Covid-19 in a Primary Health Care Unit in the interior of Amazonas. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 9, p. e20110916617, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i9.16617. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16617>. Acesso em: 18 dez. 2021.

MAUAD, S.; FREITAS, L. G. de . ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-27, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i4.8318. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8318>. Acesso em: 18 dez. 2021.

MAZUI, Guilherme. Após cumprimentar apoiadores, Bolsonaro diz que é o responsável caso tenha se contaminado. **G1**, 16 de março de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/16/apos-cumprimentar-apoiadores-bolsonaro-diz-que-e-o-responsavel-caso-tenha-se-contaminado.ghtml>. Acesso em: 22 abr.2021.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**. Revista do PPGAV-EBA-UFRJ. n. 32 dezembro, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em 22 nov.2021.

MEDEIROS, E.A.; CASTRO, K.K.V. O Estágio Supervisionado na Área de Gestão Escolar na LEDOC/UFERSA – Dispositivo de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente? Revista Cocar, n. 8 (2020): **Dossiê: Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos**. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3056>. Acesso em: 18 dez. 2021.

MEDEIROS, E. A. de .; FORTUNATO, I.; ARAÚJO, O. H. A. .; ALTARUGIO, . M. H. ENTREVISTA COM A PROFESSORA MAISA HELENA ALTARUGIO: : O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: PANORAMA E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-4, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i4.8970. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8970>. Acesso em: 18 dez. 2021.

MELLO, C. M. O uso das tecnologias de informação e comunicação (TICS) no ensino de história: possibilidades e limitações na escola pública. IN: GERMINARI, G. D., GONÇALVES, R. C. **Ensino e aprendizagem da História e as tecnologias no ambiente escolar**. Curitiba: CRV, 2020.

MELLO, C. M., K. COSTA, and N. COLLERE. “Women’s Home Office: Pandemic and Family”. **International Journal for Innovation Education and Research**, vol. 9, no. 12, Dec. 2021, pp. 97-106, doi:10.31686/ijer.vol9.iss12.3561. Disponível em: <https://scholarsjournal.net/index.php/ijer/article/view/3561>. Acesso em: 22 ago. 2022.

MELHOR ESCOLA. **Apenas 56% das escolas brasileiras possuem acesso à rede de esgoto**. Disponível em: <https://www.melhorescola.com.br/artigos/apenas-566-das-escolas-brasileiras-possuem-acesso-a-rede-de-esgoto>. Acesso em: 21 ago. 2021.

MENDES, C. B.; SOBRAL DA SILVA MAIA, J.; LUIZ BIANCON, M. . IMPACTOS DO ENSINO REMOTO: a questão do Estágio Supervisionado Obrigatório em Ensino de Ciências e Biologia numa Universidade Estadual paranaense em tempos de pandemia. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 30, n. 01, 2021. DOI: 10.14295/momento.v30i01.13159. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13159>. Acesso em: 18 dez. 2021.

MESQUITA, C.; TEIXEIRA, C.; PIRES, M. V. PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CONTEXTO DO ENSINO REMOTO. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-23, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i4.8961. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8961>. Acesso em: 18 dez. 2021.

MONTEIRO, K. F.; GAIO, V. M.; SOUZA, G. F. de. O ENSINO REMOTO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM CAMINHO POSSÍVEL? . **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-20, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i4.8589. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8589>. Acesso em: 18 dez. 2021.

MORAES, A. dos S.; COELHO, D. V. G. .; CALANDRINI, . L. B. .; SANTOS, . G. A. C. dos . Supervised internship in health psychology during the pandemic of COVID-19 at the Hospital Santa Casa de Misericórdia do Pará. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e32410111924, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i1.11924. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11924>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MORAIS, G. A.; ANDRADE, M. R. M. de. CONVERSAS DA ESCOLUNIVERSIDADE ESCOLA POR MEIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INGLÊS: vivências críticas durante a pandemia em 2020. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 30, n. 02, p. 107–132, 2021. DOI: 10.14295/momento.v30i02.13158. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13158>. Acesso em: 18 dez. 2021.

MORAIS, E. M. de. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: OS DESAFIOS DE UMA FORMAÇÃO CRÍTICA E REFLEXIVA. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-16, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i4.8602. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8602>. Acesso em: 18 dez. 2021.

MORAIS, J.J.P. Estágio supervisionado e formação docente em Geografia: experiências de estudantes de licenciatura da PUC Minas na Casa Viva -Belo Horizonte -MG. **Caderno de Geografia**, v. 31 n. 65 (2021): Abril a Junho de 2021. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-2962.2021v31n65p439>. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/24919>. Acesso em: 18 dez. 2021.

MOREIRA, C. de L.; TONON, T. C. A. Challenges of students concluding the nursing bachelor's course, before the supervised internship and the pandemic of the Covid-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 7, p. e25710716640, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i7.16640. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16640>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. DOI <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=17123&path%5B%5D=8228>. Acesso em: 14 ago. 2020.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

MORIN, Edgar. A necessidade de um pensamento complexo. In: MENDES, Candido (Org.). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003, p. 69-77.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b, p. 274-289.

_____. **É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus**. [tradução Ivone Castilho Benedetti], colaboração Sabah Abouessalam. – 1ª.ed.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. O paradigma da complexidade. In: MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990, p. 83-113.

_____. “Os princípios do conhecimento pertinente” in **Os sete saberes necessário à educação do futuro**, São Paulo, Cortez, 2002.

MORIN, Edgar; ROGER CIURANA, E.; DOMINGO MOTTA, R. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. 3. ed. São Paulo, Brasília: Cortez, UNESCO, 2009.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **PISA 2018**. Results (Volume I): What Students Know and Can Do. Paris: OCDE, 2019. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en Acesso em: 12 ago. 2021.

OLIVEIRA, R. R. A. de .; CARNEIRO, R. F. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ENSINO REMOTO: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA NA UFJF. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-22, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i4.8532. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8532>. Acesso em: 18 dez. 2021.

PALHARES, Isabela. Maioria dos estados brasileiros decide reabrir escolas pela 1ª vez desde início da pandemia. **UOL, FOLHA DE S.PAULO**. São Paulo, 22 de jul. de 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/07/maioria-dos-estados-brasileiros-decide-reabrir-escolas-pela-1a-vez-desde-inicio-da-pandemia.shtml> Acesso em: 23 ago. 2021.

PARANÁ. **DECRETO 6983**. Determina medidas restritivas de caráter obrigatório, visando o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da pandemia da COVID-19. Curitiba, 26 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-6983-2021-parana-prorroga-ate-as-5-horas-do-dia-10-de-marco-de-2021-a-vigencia-do-decreto-n-6983-de-26-de-fevereiro-de-2021-e-adota-outras-providencias> Acesso em: 23 ago. 2021.

PEROZA, M.A.R.; CAMARGO, D. A Experiência de Encontro entre Sujeitos Aprendentes: Aspecto da Formação Docente Vivenciado no Estágio Supervisionado em Docência na

Educação Infantil. **Revista Educação, Ciência e Cultura UnilaSalle**. ISSN: 2236-6377 v. 24, n. 1 (2019). DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i1.4595>. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4595>. Acesso em: 12 dez. 2021.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (**Pnad Contínua**). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019. Rio de Janeiro. IBGE. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (**Pnad Contínua**). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Educação 2019. Rio de Janeiro. IBGE. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 13 ago. 2021.

PECHIM, Lethicia. Negros morrem mais pela covid. **Centro de Comunicação Social da Faculdade de Medicina da UFMG**. 24 de nov. de 2020. Disponível em: <https://www.medicina.ufmg.br/negros-morrem-mais-pela-covid-19/>. Acesso em: 12. ago. 2021.

PENTEADO, R. Z., & SOUZA NETO, S. Teaching as a profession: The portfolio as a teacher education device and policy during supervised internship in physical education. **Education Policy Analysis Archives**, 2021 29(January - July), 83. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6147>. Acesso em: 18 dez. 2021.

PEREIRA, Miguel. A Brazilian woman caught coronavirus on vacation. Her maid is now dead. **Reuters News Agency**, March 24, 2020. Disponível em: <https://www.reuters.com/article/uk-health-coronavirus-rio-idUKKBN21B1H7>. Acesso em: 15. ago. 2021.

POCHO, Cláudia Lopes. **Tecnologia educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

PRYJMA, Marielda Ferreira. WINKELER, Maria Sílvia Bacila. Da Formação Inicial ao raça/cor/etnia: a experiência do Brasil e dos Estados Unidos. **Health Sciences**. Preprint version 1. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1318> Acesso em: 24 de abril de 2021.

PROENÇA, M. C. DE; MENDES, L. O. R.; OLIVEIRA, A. B. DE. Estágio Curricular Supervisionado no Contexto do Ensino Remoto: análise da visão de futuros professores de Matemática. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 2, n. 01, p. e202108, 7 dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/11965>. Acesso em: 18 dez. 2021.

QUALHO, V. A.; VENTURI, T. . Articulação teoria e prática no estágio supervisionado remoto em biologia: vivência, formação e percepções em tempos de pandemia. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 487-504, 2021. DOI:

10.46667/renbio.v14i1.457. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/457>. Acesso em: 18 dez. 2021.

REALE JUNIOR, Miguel *et al.* **Imputações penais potencialmente cabíveis aos agentes públicos e privados responsáveis por ações e omissões no combate a pandemia – conf. requerimento 826/21 para comissão de especialista.** Disponível em: <https://cdn.oantagonista.com/uploads/2021/09/Parecer-Juridico-CPI-13set2021-versao-final.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro.** São Paulo: Companhia de Bolso, 2006. ROCHA, Everardo.

RODRIGUES, J. V. dos S.; CARDOSO, A. J. .; GUALBERTO, L. G. C. .; MONTEIRO, J. D. .; LIMA, B. J. M. de .; CRUZ, C. R. P. . Supervised internship in Health Psychology during a COVID-19 pandemic. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e680997580, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.7580. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7580>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SÁ, Q. da S. de; ALMEIDA, R. S. de. Estágio supervisionado em Geografia: reflexões a formação docente. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 941–963, 2019. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v4i3.910. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/910. Acesso em: 11 dez. 2021.

SALES, A. O DE.; JARA, D.G.; SILVA, D. Acadêmicos Indígenas e o Estágio Supervisionado em Contexto de Pandemia. **INTERLETRAS**, Dossiê: **Educação, infância, diversidade e ensino de língua em contexto complexo.** ISSN Nº 1807-1597. V. 9, Edição número 34. Outubro, 2021/ Março de 2022. Disponível em: <https://www.unigran.br/dourados/interletras/conteudo/artigos/07.pdf?v=34> Acesso em: 18 dez. 2021.

SANTIAGO, Abinoan. Facebook exclui live de Bolsonaro; veja o que é proibido e como denunciar. Tilt UOL, 25 de out. de 2021. Acesso em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2021/10/25/facebook-exclui-live-de-bolsonaro-veja-o-que-nao-publicar-e-como-denunciar.htm>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, Souza Boaventura de. **A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.

SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix dos; SILVA, Maria Elaine da; BELMONTE, Bernardo do Rego. Covid-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. *Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.* vol.21 supl.1 Recife Feb. 2021 Epub Feb 24, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/b3TVbVHcCZRxkVZPFPK6PHF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago 2022.

SANTOS, J.; MOREIRA, J.; DA SILVA, J. N. D. Uma Experiência de Estágio Supervisionado no Ensino Remoto: Um trabalho com a cesta básica. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 2, n. 01, p. e202115, 7 dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/12395>. Acesso em: 18 dez. 2021.

SANTOS, V. H. P. de M. dos; SOUZA, T. B. de. The supervised internship as space for reflection on teaching practices in the initial training of chemistry teachers at Federal Institute of Rio de Janeiro (IFRJ) – Nilópolis. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e391996918, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.6918. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6918>. Acesso em: 18 dez. 2021.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100168&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 18 ago. de 2022.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SCHMIDT, Beatriz. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estud. psicol. Campinas**, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/L6j64vKkynZH9Gc4PtNWQng/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 20220.

SERRANO, Layane. Não há nenhuma relação entre HIV e vacinas contra a Covid, diz vice-diretora-geral da OMS. **CNN Brasil**, São Paulo, 26 de out. de 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/nao-ha-nenhuma-relacao-entre-hiv-e-vacinas-contra-covid-diz-vice-diretora-geral-da-oms/>. Acesso em: 21 nov.2021.

SILVA, A.P.S. *et al.* Prática Docente como tema no Estágio Supervisionado em Educação em tempo de Pandemia da Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.5, p. 46228-46237 may 2021. DOI:10.34117/bjdv7n5-168. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/29495/23265> Acesso em: 18 dez. 2021.

SILVA, F. F. F. L.; ESPÍNDOLA, L. . D.; SOUZA, S. .; LEBLER, C. D. C. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS PORTUGUÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v.

7, n. 6, p. 415–432, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i6.1383. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1383>. Acesso em: 18 dez. 2021.

SILVA, L.R.P. et al. Estágio Supervisionado remoto: vivenciando a formação docente em um excepcional contexto. **Rev. Cienc. Educ., Americana**, ano XXIII, n.48, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/download/913/550/> Acesso em: 18 dez. 2021.

SILVA, Rosana Aparecida. Em tempos da pandemia, o racismo estrutural fica mais evidente. **CUT – SP**. São Paulo, 19 de mar.de 2021. Disponível em: <https://sp.cut.org.br/noticias/artigo-em-tempos-da-pandemia-o-racismo-estrutural-fica-mais-evidente-d89b> Acesso em: 11 ago. 2021.

SILVA, R. de S. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LETRAS DA UNEMAT/CÁCERES: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS NA PRÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, [S. l.], v. 9, n. 01, p. 202–211, 2016. DOI: 10.30681/real.v9i01.1445. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/1445>. Acesso em: 11 dez. 2021.

SILVA, T. D. da. ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR NA LICENCIATURA EM MÚSICA: FORMAÇÃO E VIVÊNCIAS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-19, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i4.8900. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8900>. Acesso em: 18 dez. 2021.

SILVEIRA, Ana Paula; RECCO PICCIRILLI, Giovanna Maria; OLIVEIRA, Maria Eduarda. Os desafios da educação à distância e o ensino remoto emergencial em meio a pandemia da covid-19. **Revista Eletrônica da Educação**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 114-127, dec. 2020. ISSN 2595-0401. Disponível em: http://revista.fundacaojau.edu.br:8078/journal/index.php/revista_educacao/article/view/224 . Acesso em: 02 may 2021. doi: <https://doi.org/10.29327/230485.3.1-8>.

SHALDERS, André. ‘Tratamento precoce’: governo Bolsonaro gasta quase R\$90 milhões em remédios ineficazes, mas ainda não pagou Butanta por vacinas. **BBC News Brasil**, 21 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55747043>. Acesso em: 22 nov.2021.

SOUZA, E. M. de F. ERGOLINGUÍSTICA E TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: APORTE METODOLÓGICO PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO FORMATO DE ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID-19. **fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 13, n. 1, 2021. DOI: 10.22481/folio.v13i1.9081. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9081>. Acesso em: 18 dez. 2021.

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**, v. 13, n. 32, p. 1-19, 4 out. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>. Acesso em: 18 dez. 2021.

SOUZA, J. C. S. DE; SOARES, W. M. Estágio Supervisionado na formação inicial do docente de matemática no contexto do ensino remoto: reflexões sobre a experiência do Instituto Federal de Brasília - Campus Estrutural. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 2, n. 01, p. e202134, 7 dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/12375> . Acesso em: 18 dez. 2021.

SOUZA, L.B. et al. Estágio curricular supervisionado em enfermagem durante a pandemia de Coronavírus: experiências na atenção básica. **J. nurs. health**. 2020;10(n.esp.):e20104017 <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/19050>. Acesso em: 18 dez. 2021.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: novas ferramentas para o professor na atualidade**. 7ª ed. São Paulo: Érica, 2007.

TEIXEIRA , Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. *Revista de Educação, Ciência e Cultura UNILASALLE*, v. 24, n. 1 (2019) DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i1.4584> Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4584> Acesso em: 15.ago.2020.

TOKARNIA, Mariana. Mais de 20% das crianças estão matriculadas em escolas sem saneamento. **Agência Brasil Educação**. Rio de Janeiro, 21 de nov de 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-11/mais-de-20-das-criancas-estao-matriculadas-em-escolas-sem-saneamento>. Acesso em: 21 ago. 2021.

TORI, R. F. Cursos híbridos ou blended learning. *In: EDUCAÇÃO a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. V. 1.

UFGD Jornalismo. **Professores da UFGD elaboram cartilha em guarani sobre covid-19**. Publicada em 1 de maio de 2020 - 08:49 • Atualizada em 11 de fevereiro de 2021 - 22:21. Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods4/professores-da-ufgd-elaboram-cartilha-em-guarani-sobre-covid-19/>. Acesso em: 06 de abril de 2021.

UNICEF BRASIL. **A perda de mais de 39 bilhões de merendas escolares desde o início da pandemia anuncia uma crise nutricional, dizem UNICEF e PMA**. Nova Iorque/Roma, 28 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/perda-de-mais-de-39-bilhoes-de-merendas-escolares-desde-o-inicio-da-pandemia-anuncia-crise-nutricional>. Acesso em 16 ago. 2021.

UNICEF BRASIL. Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância. Impactos Primários e Secundários da COVID-19 em Crianças e Adolescentes. **IBOPE Inteligência**, 25 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/9966/file/impactos-covid-criancas-adolescentes-ibope-unicef-2020.pdf>. Acesso em 15 ago. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. RESOLUÇÃO N.º 023/2021-CEP dispõe sobre a manutenção do Ensino Remoto Emergencial e a retomada gradual das disciplinas

práticas do eixo profissionalizante. **CEP**, Maringá, 19 de jul. de 2021. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2021/cep/023cep2021.htm>. Acesso em: 23 ago. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **MEMORANDO nº. 009/2021-PROGRAD/UNESPAR de 02 de março de 2021**. Orientações Gerais para os Estágios Curriculares Obrigatório para o Ensino Remoto Emergencial. Disponível em: https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/instrucoes-normativas/arquivos-instrucoes-normativas/memorando-009-2021-prograd_de-estagios-orientacoes-gerais.pdf/view. Acesso em: 23 jul. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **RESOLUÇÃO Nº. 001/2020-REITORIA/UNESPAR de 16 de março de 2020**. Suspende, *ad referendum* do CEPE, as atividades acadêmicas presenciais por tempo indeterminado e dá outras providências. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/noticias-2022/reitoria-determina-suspensao-de-aulas-a-partir-desta-terca-feira-17/1584379832483_resolucao-001-2020-suspende-aulas-e-atividades-covid-19.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **MEMORANDO nº. 008/2021-PROGRAD/UNESPAR de 18 de março de 2021**. Orientar a condução das atividades pedagógicas para o ano letivo de 2021. Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/ensino-remoto-emergencial/atividades-remotas/008-memo-prograd-orientacoes-gerais-2021-ere.pdf/view>. Acesso em: 23 jul. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **RESOLUÇÃO Nº. 002/2020-REITORIA/UNESPAR de 24 de março de 2020**. Autoriza, durante o período de isolamento social para o enfrentamento à pandemia provocada pelo COVID-19, a realização de atividades em plataforma on-line e dá outras providências. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/reitoria/resolucoes/2020/resolucao-002-2020-regulamenta-atividades-online-1.pdf. Acesso em: 23 jul. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **EDITAL CONJUNTO Nº 001/2020 PROPLAN/PROGRAD-DAE/PRPPG/CEDH de 24 de julho de 2020**. Empréstimo (contrato de comodato), telefone celular (Smartphone) para a realização de atividades não presenciais frente à emergência de saúde pública relacionada à pandemia da COVID-19. Disponível em: <https://www.unespar.edu.br/estudantes/editais/2020/edital-conjunto-ndeg-001-2020>. Acesso em: 23 jul. de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **EDITAL CONJUNTO Nº 002/2020 PROPLAN/PRAF/PROGRAD-DAE/PRPPG/CEDH de 03 de agosto de 2020**. Auxílio de Inclusão Digital – pacote de dados para acesso à internet. Disponível em: <https://www.unespar.edu.br/estudantes/editais/2020/edital-conjunto-002-2020.pdf>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **RESOLUÇÃO Nº. 024/2020 - CEPE/UNESPAR de 18 de agosto de 2020**. Aprova as normas para realização de estágio supervisionado e atividades práticas de forma remota e excepcional em virtude da Pandemia pelo novo Coronavírus (COVID-19). Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cepe/resolucoes/2020/resolucao-024-2020-procedimentos-para-o-estagio-supervisionado-e-atividades-praticas-de-forma-remota.pdf/view

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **INSTRUÇÃO NORMATIVA nº 002/2021 - PROGRAD**. Instrução Normativa – Plano de Retorno às Atividades Acadêmicas Presenciais a partir de 02 de fevereiro de 2022 nos cursos de graduação da UNESPAR. Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/plano-de-retorno-das-atividades-presenciais.pdf/view>. Acesso em: 23 de jul. de 2022.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA DO PARANÁ. **UTFPR autoriza flexibilização do ensino remoto**. UTFPR, 17 de ago. de 2021. Disponível em: <https://portal.utfpr.edu.br/noticias/geral/covid-19/utfpr-autoriza-flexibilizacao-do-ensino-remoto>. Acesso em: 23 ago. 2021.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Instrução Normativa GABIR/UTFPR Nº 19, de 02 de fevereiro de 2021**. Dá prosseguimento às ações de prevenção ao contágio pelo coronavírus no âmbito da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e dá outras providências. Disponível em: utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/santa-helena/sh-licenciatura-em-ciencias-biologicas/documentos/documentos-periodo-da-pandemia/instrucao-normativa-19.pdf. Acesso em 22 abr. 2021.

VASCONCELOS, Sandro Olímpio Silva et al. Estágio supervisionado e formação docente: um estudo do discurso na produção acadêmica da Licenciatura em Computação à distância UAB/UECE. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, [S.l.], n. 55, p. 9-21, set. 2021. ISSN 2447-9187. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/4013>. Doi:<http://dx.doi.org/10.18265/1517-0306a2021id4013>. Acesso em: 12 dez. 2021.

VASCONCELOS, T. C., DIAS, B. R. T., ANDRADE, L. R., MELO, G. F., BARBOSA, L., & SOUZA, E. (2015). Prevalência de Sintomas de Ansiedade e Depressão em Estudantes de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 39 (1), 135-142. <https://www.scielo.br/j/rbem/a/SVybyDKKBCYpnDLhyFdBXxs/?lang=pt> Acesso em 24 ago. 2022.

VIANA, D., & MENDUNI-BORTOLOTTI, R. D. A. (2021). Estágio Supervisionado contribuindo com o processo formativo de uma mestranda em estágio de docência na pandemia. **Revista Baiana De Educação Matemática**, 2(01), e202118. <https://doi.org/10.47207/rbem.v2i01.12165>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/12165>. Acesso em: 18 dez. 2021.

VELOSO, F. S.; WALESKO, A. M. H. ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: experiências e percepções na UFPR. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 35 - 57, 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i3.66. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/42>. Acesso em: 18 dez. 2021.

WORLD BANK. **Ginni coefficient by country 2021**. Disponível em: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/gini-coefficient-by-country> Acesso em: 04 dez. 2021.

XAVIER, L.S.; FREIRE, C.M.; GOMES, A.R. Tecnologias Digitais e Práticas Docentes na Pandemia:

(Re)Inventando o Estágio Supervisionado em Letras. *Revista Docência e Cibercultura ReDoc*, Rio de Janeiro, v.5, n.3, p.276, Set./Dez. 2021, ISSN 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/61093>. Acesso em: 18 dez. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de Casos: Planejamento e Métodos**. São Paulo: Editora Bookman, 2001, 212p. Disponível em: https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf Acesso em: 01 set. 2021.

ZANON, T. X. D.-C. Entre Lives, Textos e Contextos: o Estágio Supervisionado na EJA em Tempos de Ensino Remoto. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 2, n. 01, p. e202110, 7 dez. 2021. Disponível em: revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/12130. Acesso em: 18 dez. 2021.