

## DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO REMOTO

### CHALLENGES OF TEACHER TRAINING WITH REMOTE EDUCATION

Maurecilde Lemes da Silva Santana<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-3220-9496>

Dinairan Dantas Souza<sup>2</sup>  
<http://orcid.org/0000-0002-6502-6194>

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon<sup>3</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-2835-6554>

#### Resumo:

A formação de professores requer a apropriação de concepções sobre educação e o fazer educativo. Essa atividade complexa exige constante reflexão crítica sobre a realidade social e sobre a prática. Nesse contexto, o Ensino Superior e a docência, assim como na Educação Básica, foram bruscamente modificados com uma das medidas preventivas investidas para refrear a disseminação da Covid-19. As instituições de ensino redimensionaram suas ações pedagógicas, inserindo o ensino remoto. A partir desse panorama, buscamos discutir e compreender os desafios da docência no ensino superior para a formação de professores no contexto do ensino remoto, circunstanciado pela pandemia da Covid-19 e investigar as percepções de estudantes de graduação acerca do ensino na modalidade remota. A metodologia foi de abordagem qualitativa e o instrumento utilizado para a produção dos dados empíricos foi entrevista semiestruturada, com estudantes de graduação de uma universidade pública. Os principais resultados revelam impactos na formação; interação como meio para se efetuar o processo de formação; alguns progressos no uso das TDICs; falta de infraestrutura adequada; impossibilidade de compreender a organização da escola *in loco*; a educação como um bem coletivo. Concluímos que a tecnologia é relevante para o desenvolvimento da sociedade e que o ensino remoto foi a atitude adequada para o momento pandêmico para que a educação não parasse; existe uma necessidade de transformar a escola e a universidade, todavia que isso não suprima os princípios fundamentais que a constituem.

**Palavras-chave:** educação; ensino remoto; formação inicial de professores.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estácio de Sá – UNESA, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Professora Titular da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Curso de Pedagogia, Cáceres, Mato Grosso, Brasil.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Professora Titular da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Curso de Educação Física, Cáceres, MT, Brasil.

<sup>3</sup> Professora Permanente dos Programas de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté - UNITAU, Taubaté, São Paulo, Brasil, e da Universidade Estácio de Sá –UNESA, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

**Abstract:**

Teacher education requires appropriation of conceptions about education and educational making. This complex activity requires constant critical reflection on social reality and educational practice. In the context, Higher Education, and teaching, as well as in Basic Education, was abruptly modified with one of the preventive measures invested to curb the spread of Covid-19. The educational institutions resized their pedagogical actions, inserting remote teaching. From this panorama, we seek to discuss and understand the challenges of teaching in higher education for teacher education in the context of remote education, circumstantial by the Covid-19 pandemic and to investigate the perceptions of undergraduate students about teaching in the remote modality. The methodology was qualitative, and the instrument used to produce empirical data is in semi-structured interviews, with undergraduate students at a public university. The main results show impacts on training; interaction to conduct the training process; some progress in the use of TDICs; lack of adequate infrastructure; impossibility of understanding the organization of the school in locus; education as a collective good. We conclude that technology is relevant to the development of society and that remote teaching was the appropriate attitude for the pandemic moment so that education did not stop; there is one to transform the school and the university, however this does not suppress the fundamental principles that constitute it.

**Keywords:** education; remote education; initial teacher training.

**INTRODUÇÃO**

A formação docente e a docência sempre estiveram inseridas em contextos multifacetados e complexos. No início de 2020, a sociedade mundial e, particularmente, a educação, foram submetidas a uma situação emergencial, em decorrência da pandemia da Covid-19, doença gerada pelo Novo Coronavírus (SARS-CoV-2). De forma trágica, a crise sanitária ceifou vidas, causou adoecimentos físicos e psicológicos, contribuiu para uma crise econômica (ampliou o desemprego, reduziu a renda, aumentou a desigualdade e a vulnerabilidade social), e intensificou a precarização do trabalho. Como consequência destes acontecimentos, desafios que já enfrentávamos foram intensificados, o que propiciou o fortalecimento de políticas neoliberais que colocam em xeque a educação como bem comum.

Gradualmente, o desconhecido foi se tornando familiar e fazendo parte de nossa rotina. Tivemos que nos adaptar à situação, encontrando meios de (sobre) vivência. Paralelamente, surgiram oportunidades de novas experiências, de reinvenção e de ressignificação da prática social e da prática pedagógica.

As medidas preventivas, como o isolamento e o distanciamento social, foram tomadas com a intenção de conter a disseminação da doença, então vigentes em 2021, quando ocorreu esta pesquisa. Novas estratégias também foram organizadas e testadas no âmbito educacional. Nesse sentido, implementou-se a reorganização do ensino a partir de utilização de meios tecnológicos para a oferta do trabalho pedagógico.

No Brasil, as aulas presenciais foram descontinuadas. Com isso, inseriu-se o ensino remoto emergencial e, em alguns estados brasileiros, utilizou-se a possibilidade do ensino híbrido como tentativa de volta ao que tem se convencionado chamar de “nova normalidade”. Todas essas

mudanças foram surpreendentes e provocaram reações adversas, por conta das novidades e da emergência de tornar as práticas educacionais efetivas.

Quando se trata da Educação Superior, as estratégias seguiram os protocolos e redimensionamentos preceituados pelas legislações então em vigor. A inserção da tecnologia na prática cotidiana, como ferramenta básica para o ensino e para a aprendizagem, desvelou muitos desafios defrontados pelas Universidades, entre eles, as adversidades das/nas condições de acesso à aprendizagem, por parte dos estudantes, e o distanciamento, que interferiu na interação grupal e, conseqüentemente, causou impactos no acesso, na permanência e na qualidade da formação. Dessa maneira, segundo Nóvoa (2021), a pandemia nos impôs uma nova relação com os problemas já existentes na educação.

Em meados de 2021, vivenciamos a pandemia e sofremos as conseqüências do isolamento social que separou estudantes e professores do espaço coletivo e dialógico. Na Universidade, fonte originária desta pesquisa, utilizou-se o ensino remoto em razão da situação que o Estado se deparava na conjuntura pandêmica. Em nível nacional, para as escolas da Educação Básica, alguns governos Estaduais definiram pelo retorno às aulas presenciais, todavia, já se apresentavam índices ascendentes de contaminação de estudantes e profissionais da Educação nesses espaços.

Considerando o caráter fortemente coletivo da educação, a pandemia deu visibilidade ao desafio de trabalhar com turmas numerosas. No contexto pandêmico, esse fator se manifestou tanto como uma questão pedagógica (que há tempos reclama cuidado), quanto como um alerta de segurança à vida, em que foi necessária a adoção de protocolos de distanciamento social. A escola/universidade são lugares coletivos que, naturalmente, constituem aglomerações e, nesse sentido, é importante reconhecer as complexidades que envolvem esses espaços.

Como pesquisadoras na área da Educação, do lugar de fala da docência na Educação Superior, buscamos discutir e compreender os desafios da docência no Ensino Superior para a formação de professores no contexto do ensino remoto, circunstanciado pela pandemia da Covid-19 e investigar as percepções de estudantes de graduação acerca do ensino na modalidade remota.

Com esses objetivos, organizamos este estudo em seis seções, das quais esta introdução é a primeira. Na segunda seção, contextualizamos o cenário educacional com a Covid-19. A seção seguinte traz o Ensino Superior como um espaço dinâmico de formação. A quarta seção aborda a formação de professores e os processos de interação. Em seguida, apresentamos o trabalho empírico realizado, discutindo as percepções dos participantes da pesquisa sobre o Ensino Remoto. Por fim, encerramos o texto com um conjunto de apontamentos e considerações.

## **O CENÁRIO EDUCACIONAL COM A COVID-19**

O cenário educacional foi levado a se reinventar cotidianamente no contexto emergente, marcado pela pandemia da Covid-19. Devido à necessidade de reprimir a dispersão e a proliferação do vírus, no campo educacional nacional foram adotadas medidas legitimadas pela Portaria nº 343/2020, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus”; pelo Parecer CNE/CP nº 5/2020, que versa sobre a “reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19”; pela M. P. n. 934/2020, convertida

na Lei 14.040/2020, a qual “estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública”.

A partir dessas medidas legais, outras se desdobraram para atender a demanda emergencial, tal como a Resolução CNE/CP Nº 2, de 5 de agosto de 2021, que “institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário”.

Nesse contexto, o Ensino Remoto emergencial foi imperioso, visto que as medidas de segurança precisavam ser respeitadas. À medida que a vacinação avançava, anunciava-se uma tentativa de volta à “normalidade”. Dessa forma, avançaram também, as possibilidades de organizar o ensino híbrido e rodízios de grupos de estudantes com números limitados no ensino presencial, para diminuir o número de pessoas por turma e manter o distanciamento entre as elas.

Vale lembrar que o Ensino Remoto tem suas especificidades e estas não são as mesmas da modalidade de Educação a Distância (EaD). De acordo com Nienov e Capp (2021), no ensino remoto as aulas presenciais são adaptadas em caráter emergencial, utilizando Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). As tecnologias e plataformas digitais estabelecem uma comunicação síncrona com os estudantes e para mediar a prática nos processos pedagógicos. Assim, também é possível inserir práticas inovadoras no processo formativo, a partir da ação planejada didaticamente, considerando-se os elementos necessários ao planejamento educacional para e na especificidade remota.

As interações, nessa modalidade, ocorrem por meio de atividades síncronas e assíncronas, mediadas por ferramentas tecnológicas:

As interações síncronas são realizadas com acesso simultâneo às tecnologias digitais, nos mesmos horários de oferta das disciplinas presenciais, propiciando que os participantes estejam conectados em tempo real, de forma simultânea, com apoio de tecnologias e ferramentas que sejam capazes de manter as interações online. [...] As interações assíncronas não requerem simultaneidade no processo de interação entre os participantes, permitindo maior flexibilidade temporal e espacial. (NIENOV; CAPP, 2021, p. 21-22).

Mesmo sendo a proposta mais viável para o momento crítico no qual estávamos inseridos, pois as atividades síncronas possibilitaram o acesso simultâneo às aulas presenciais e em tempo real, e as atividades assíncronas admitiram maior flexibilidade de tempo e espaço para o acesso e apropriação dos saberes, professores e estudantes encontraram diversas dificuldades, principalmente em relação ao distanciamento físico que não favorecia a interação necessária entre os sujeitos sociais. Aqui não negamos a virtualidade como um tipo de interação, mas consideramos que ela dificulta o alcance da complexidade no que diz respeito às relações humanas do sentir, do estar, e das relações afetivas desenvolvidas no cotidiano dos encontros presenciais.

Conforme aponta Freire (1987, p. 79):

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.

É na comunhão e mediatizados pelas condições materiais do mundo que a educação tem possibilidades de romper com o paradigma das práticas em que os estudantes apenas anotam e

fixam o conhecimento que foi transmitido pelo professor. A denúncia da educação bancária feita por Paulo Freire ganha, nesse momento histórico, uma nova e perigosa vertente - a da individualização da educação.

Ademais, havia entraves em relação ao acesso às ferramentas digitais, as quais não eram tão utilizadas nas atividades diárias. Do mesmo modo, a autodisciplina, tanto para as atividades síncronas quanto para as assíncronas, impactou a atenção e concentração nas aulas, o ambiente não propício para o estudo, e a carência dos recursos tecnológicos adequados por pessoas em situação social vulnerável.

A pesquisa TIC Domicílios 2019 evidencia que, no Brasil, havia 47 milhões de não usuários de Internet (26%), 134 milhões de usuários de internet (74%); 58% conectavam a Internet exclusivamente pelo celular, não mais que 42% das residências possuíam computador e que 85% dos usuários de internet eram das classes DE e acessavam a rede somente pelo celular. Foi demonstrada uma redução da presença de computadores nos domicílios e uma densa diferença por classe social.

Mediante o exposto, foi apresentada uma situação contrastante em relação ao Ensino Superior, uma vez que o acesso em cursos superiores na modalidade a distância encontra-se em plano ascendente no Brasil. A precarização do acesso aos equipamentos adequados resulta em fragilidade, que atinge principalmente as classes mais empobrecidas de permanecerem em cursos superiores e também de terem qualidade no processo formativo.

Em relação ao número de ingressantes em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino, no período entre 2009-2019, constata-se que houve aumento geral do público, conforme indica o Censo da Educação Superior: Notas estatísticas, realizado pelo INEP. No entanto, no período 2018-2019, o percentual de pessoas que ingressaram na modalidade a distância elevou-se em 15,9%, enquanto houve um decréscimo de 1,5% nos cursos presenciais. Em escala mais ampla, entre 2009 e 2019, o número de ingressantes nos cursos de graduação na modalidade presencial variou positivamente em 17,8%, e nos cursos de graduação a distância, essa variação foi de 378,9%. Em 2009, a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância era de 16,1%, e em 2019, essa inserção foi para 43,8% (BRASIL, 2019).

Outro aspecto relevante a destacar neste estudo é o número de Ingressos em Cursos de Graduação por Categoria Administrativa (pública e privada). O Censo do Ensino Superior (BRASIL, 2019) evidencia que, entre 2018 e 2019, o ingresso na rede pública teve uma queda de 3,7%, enquanto a rede privada seguiu progressivamente na expansão do acesso, com um crescimento de 8,7%. No período de 2009 a 2019, a rede privada cresceu 87,1%, enquanto a variação da rede pública atingiu 32,4%.

Essa estatística demonstra uma ascendência acentuada na oferta do ensino privado e do ensino a distância que pode ser lida como um avanço das políticas neoliberais no que se refere à oferta da educação.

Com a pandemia e a necessidade de resguardar a vida, compreendendo que a atividade de ensino é coletiva e, portanto, promove aglomeração, as atividades de ensino e aprendizagem passaram a ser ofertadas remotamente. Assim, em dezembro de 2019, a Portaria nº 2.117/2019 (BRASIL, 2019) “regulamenta a oferta de carga horária na modalidade EaD em cursos de

graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior (IES), ampliando a carga horária da organização pedagógica e curricular até o limite de 40% da carga horária total do curso”, sendo que anteriormente o limite era de até 20%.

Compreendemos que a EaD ou o ensino remoto tem os seus objetivos e muito tem colaborado com a ampliação do acesso à educação em nível superior, aumentando, dessa forma, os índices na formação universitária e a qualificação técnica dos trabalhadores. O que não concebemos é que esse formato se torne a regra das propostas de políticas educacionais, enquanto política de acesso, e se perca a essência social da educação, ainda mais em

[...] tempos de fortalecer a função social das instituições educacionais que, mais do que formadoras para o mercado de trabalho, devem ser produtoras de valores fundamentais para a cidadania, a democracia e um novo mundo necessário. (FERNANDES et al., 2021, p. 56).

Essa tendência evidenciou inúmeras situações que, apesar de não serem novas, ameaçam a qualidade da Formação Docente, no sentido discutido por Nóvoa (2019), ao pensar sobre a crise atual da escola e sobre um futuro que já se faz presente, demonstrando duas tendências: a da privatização e a da individualização.

A tendência à privatização, segundo o autor, tem sentido social e econômico, pauta o contrato social do campo educativo baseado em lógicas de atuação das grandes plataformas digitais mediando a educação. Essa tendência também ressalta os processos de individualização. Do ponto de vista social, perde-se o espaço da escola/universidade como lugar de possibilidade de construções coletivas de respeito às diversidades, à cidadania e à democracia. Atribui-se aos estudantes a responsabilidade pela aprendizagem a partir das plataformas em suas casas. Sob a ótica da economia, o Estado reduz o seu papel na educação e expande o campo educativo na direção de grupos econômicos e/ou de organizações da sociedade civil.

Já a tendência à individualização tem como base os discursos nos quais predominam o valor da educação como bem privado, em detrimento do bem público, e a ênfase no aprendizado dos conteúdos, relegando as demais dimensões da educação. Nesse sentido, o coletivo da escola também passa a ser desprivilegiado e acentua-se a importância da inserção de novas tecnologias para mobilizar a individualização das aprendizagens. Há, nesse quadro, uma urgência em repensar o modelo de escola e a convenção social, pois no estado de metamorfose que se encontra a educação, a sua dimensão pública e a escola como potencial promotora da construção de uma vida em comum são marginalizadas. (NÓVOA, 2019).

O autor supracitado denuncia a possibilidade de substituição da escola/universidade pública e de qualidade. Estas estariam presentes em contextos restritos nos quais o acesso à tecnologia fosse inviável/difícil, evidenciando uma educação empobrecida e precária. Já em relação aos profissionais da educação, seriam atingidas a formação inicial e continuada, a carreira, os salários e as condições de trabalho, que convergem com as reformas trabalhistas que, desde 2017, vem sofrendo retrocessos nos direitos conquistados.

Para o Ensino Superior, aqui com destaque aos cursos de formação de professores, apresentamos aspectos desse cenário educacional com os rearranjos do mundo do trabalho.

## ENSINO SUPERIOR: ESPAÇO DINÂMICO DE FORMAÇÃO

A Educação Superior tem se instituído como vasto campo de pesquisa, principalmente nessa realidade que está sendo construída nas relações sociais cotidianas, localizadas espacial e temporalmente em torno do aqui/agora. Conforme Berger e Luckmann (2002), a realidade social constrói-se com fenômenos enraizados nos seus contextos originais da vida cotidiana, interpretada e significada pelos atores sociais, tornando-se, assim, a realidade própria, construída pelos seus pensamentos e ações.

A necessidade de transformação da escola não é recente. Nóvoa (2019) trata dessa questão quando fala que a educação se encontra em um processo de “metamorfose”, muito embora os problemas educacionais antigos proliferem em tempos e espaços contemporâneos. Assim, a formação no âmbito das Instituições de Ensino Superior - IES é colocada nas discussões educacionais em meio aos contextos sociais diversos. Desse modo, as situações que se apresentaram com maior impacto durante a pandemia podem nos ajudar a refletir e enriquecer os princípios de escola/universidade públicas e de qualidade.

Entendemos, como Silva (2011), que a formação é algo inacabado e se traduz como forma + ação, não por mera justaposição: forma, no sentido de moldar, inserir em um espaço/profissão delimitado (a); ação, no sentido de movimento de desenvolvimento pessoal e profissional. Forma+ação anunciam a imagem de um sujeito movido pela incompletude, que se posiciona como um ser em constante vir a ser.

Nessa perspectiva, as necessidades de transformação se apresentam a partir dos contextos sociais, políticos e econômicos dos tempos históricos que vivemos socialmente. A formação profissional docente, que é o ponto central deste estudo, começa com a formação inicial e transpõe essa etapa, visto que as demandas sociais são cada vez mais prementes e mais complexas, atribuindo o prosseguimento da formação para compreender a complexidade que envolve a educação e os contextos nos quais ela se estabelece.

Mediante a concepção de formação como um continuum, constante e indispensável, a formação encontra-se no bojo de movimento dialético e interativo, em cujo espaço-tempo da cotidianidade os conhecimentos são (re)significados e apreendidos, de maneira que as experiências vividas, os saberes e atividades do cotidiano dos professores possam acolher as novas exigências geradas pela sociedade e pela realidade objetiva.

No campo do ensino universitário, Zabalza (2004) reflete que pode haver, para alguns, uma visão de formação ingênua e idealista, pois as necessidades da sociedade e do mercado tomam rumos diferentes e que é

[...] imprescindível revisar as atuais práticas formativas e buscar no âmbito pedagógico novas luzes que permitam iluminar esse cenário que é a universidade, cada vez mais rica em recursos, mas cada vez menos certa em relação ao significado do que nela se faz. (ZABALZA, 2004, p. 37).

A riqueza da universidade se revela na profissionalidade, ou seja, um investimento na formação dos professores, na produção de pesquisas sobre a realidade social e educacional que instigam debates e que fundamentam boas possibilidades de inovações nas transformações da educação no movimento histórico.

O professor vai se constituindo e se fortalecendo ao longo da prática profissional. A função de ensinar ultrapassa os saberes conteudinais. O professor precisa possibilitar condições de ensino-aprendizagem para que o estudante se aproprie dos conhecimentos, e é nessa função - que é específica do professor - que ele desenvolve sua profissionalidade (ROLDÃO, 2008, 2005).

Considera-se assim, dois grandes polos, a universidade e a escola, em que se busca relação direta entre uma e outra para garantir boas possibilidades de formação. Desses lugares emergem as necessidades e apontam-se os elementos a serem considerados nos processos formativos. A partir dessa compreensão discutiremos, na sequência, alguns desses elementos.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INTERAÇÃO**

Segundo o dicionário Houaiss (2004) a interação é “[...] influência ou ação mútua entre coisas e/ou seres” (p. 413), portanto, influências recíprocas que caracterizam, por exemplo, as relações humanas na sociedade como fundamento essencial ao engrandecimento da vida.

Considerar a interação social como uma dimensão da aprendizagem da/na escola/universidade, que promove a educação de forma coletiva, a partir do encontro entre as pessoas e das realidades por elas vividas na construção da compreensão do mundo e da vida, é uma categoria ímpar na formação de professores. A escola/universidade é o espaço-tempo que trabalha com o estudo, experimentação, produção, considerando as inúmeras variantes, inclusive o erro. É lugar comum, no sentido do acolher o coletivo e a diversidade, da inclusão e da democracia. Lugar das interações e, a partir dessas, da promoção de conhecimentos.

Segundo Vygotsky (2008), é pela interação social que ocorre o desenvolvimento cognitivo do aluno. Através das vivências e interações com o outro e com o meio, que as novas experiências e conhecimentos dos sujeitos sociais são gerados. Assim, a aprendizagem caracteriza-se como uma experiência social, que é mediada pelo uso de instrumentos e signos, pelo processo de representação e de significação do signo. É importante lembrar que as interações ocorrem entre as pessoas, com os tempos e espaços que intermediam as possibilidades educativas.

O modelo de universidade e de escola atual foi constituído na Europa, no século XII. A escola foi concebida com base no ideário grego como “lugar do ócio” para a reflexão. Representa uma conquista social em que é garantido tempo, espaço e mestres para produção da educação. A escola se funda como uma das mais importantes instituições (FUJITA, 2018).

Para Nóvoa (2021), a escola está sujeita aos riscos de ser substituída pelas tecnologias, o que inviabilizaria o caráter comum/coletivo e público da educação e individualizaria a produção do conhecer. Para o autor, essa é uma intenção das grandes corporações e plataformas nos últimos 20 anos e que ganhou grande visibilidade com a chegada da pandemia em 2020. Nóvoa alerta que o ensino remoto emergencial não deve se tornar regra e que a preservação do comum e público devem ser garantidos.

Dos muitos impactos na vida das pessoas com a chegada da pandemia, o ensino remoto teve grande evidência. Passar do ensino presencial para o remoto exigiu grande estrutura material, na forma de computadores, internet de qualidade, ambiente propício e tempo. Além desses elementos, o ensino remoto demandou auto-organização e disciplina para o estudo e isso revelou

desafios como a individualização dos seres humanos, a falta de ambientes propícios e de tempo para se dedicar ao estudo, sem o encontro do diálogo. Conforme afirma Freire (2016):

O diálogo é o encontro entre os homens, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo. Se é por meio da palavra, ao nomear o mundo, que os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens encontram o significado de serem homens. Logo, o diálogo se constitui como uma necessidade existencial. (FREIRE, 2016, p. 135).

A construção do diálogo tem se mostrado uma conquista lenta, que rompe com a concepção que Freire (1987) nomeia como bancária, em que o silêncio dos estudantes apenas acolhia a palavra do professor. Pouco a pouco, os estudantes foram encontrando suas palavras e assim encontrando também o mundo. A construção dos diálogos nas aulas é uma tecedura rica, capaz de promover a compreensão do mundo e, como disse o autor, fazer os sujeitos serem com o mundo e para o mundo.

Freire (1996), acreditando no poder emancipatório da educação, trabalhou na tentativa de construir mecanismos de conscientização dos sujeitos para ver a realidade com criticidade e, assim, poder transformá-la. Para isso, defendeu a necessidade das condições materiais quando afirmou: “Não há dúvida que as condições materiais em que e sob o que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios” (FREIRE, 1996, p.137).

A formação de professores na perspectiva da formação humana dos sujeitos precisa acontecer na relação do diálogo que remete à necessidade de compreensão e interação com o meio no qual os sujeitos vivem.

A fim de verificar empiricamente essas situações, buscamos a palavra, por meio de entrevistas, de estudantes de um curso de Licenciatura a respeito das vivências mediadas pelo ensino remoto. São esses relatos que analisamos em seguida.

## **AS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE O ENSINO REMOTO**

A pandemia, sem dúvida, expôs males antigos, que atingem a educação e que nesse momento histórico precisamos olhar. Aqui trataremos como os estudantes matriculados em um curso de graduação perceberam as mudanças vivenciadas por eles com o ensino remoto.

Nosso diálogo com os estudantes ocorreu por meio de entrevista semiestruturada. Utilizamos como critérios de inclusão para participação na pesquisa, a adesão. Usamos plataformas digitais para a produção dos dados, seguindo os protocolos éticos de pesquisa e, ainda, reforçados pela prevenção sanitária. Foram entrevistados, individualmente, vinte estudantes de Licenciatura em Pedagogia, de uma universidade pública, com a finalidade de investigar suas percepções acerca do ensino na modalidade remota. A construção de dados foi realizada no mês de junho de 2021.

A seleção dos participantes deu-se em virtude de as pesquisadoras trabalharem com o ensino, pesquisa e extensão na área da Educação e com formação inicial e continuada de professores pedagogos. Buscamos compreender como o grupo de estudantes estava significando a realidade que ora se construía, o que eles elaboravam e refletiam sobre o objeto em discussão para entenderem o cotidiano e agirem sobre ele.

Desse modo, obtivemos informações sobre o Ensino Remoto, na percepção dos participantes, dos quais apresentamos aqui excertos organizados nas seguintes categorias: i) consensos; ii) desvantagens; iii) vantagens; iv) impactos na formação; v) interação, a partir da pergunta: Neste tempo de pandemia, de que maneira você percebe a sua formação na modalidade remota? Quais as vantagens e as desvantagens que você aponta nessa perspectiva? Você acha que o Ensino Remoto causou impactos na sua formação acadêmica? Que tipo? Por quê?

Na percepção dos estudantes, evidenciaram-se i) consensos sobre o ensino remoto, no que tange à necessidade de dar continuidade à prática pedagógica, para minimizar os prejuízos à formação. O Ensino Remoto concretizou-se como uma situação problematizadora e que, com a prática, foi se tornando uma atividade rotineira: “[...] veio para nos desafiar, mas, conseguimos” (E 4), “[...] o Ensino Remoto teve de ser inserido como meio para estudar” (E 6), “[...] infelizmente, é a maneira como temos que lidar com tudo o que está acontecendo” (E 3), “[...] se fosse um ensino para complementar o presencial, seria perfeito” (E 5).

Os estudantes também destacaram que o Ensino Remoto “[...] foi um facilitador somente para não ficarmos parados, porque para a aprendizagem é pouca” (E 9). Essa constatação revela o fato emergencial que vivemos, contudo não é uma modalidade de ensino que assegura uma formação de qualidade para professores. Sendo assim, no contexto de produção dos saberes necessários à profissão docente, os alunos consensualmente entenderam que não se cumpriram as expectativas sobre os conhecimentos a serem apreendidos pelos futuros professores.

Em relação às ii) desvantagens, cita-se: “[...] o ensino remoto não é como no ensino presencial que a gente está compartilhando momentos com os colegas, com a professora, tirando dúvidas” (E 10); “[...] parece que fica desfalcado, não fica concreto, dos amigos estarem ali vendo apresentar, depois vai ver o seu material, tirar dúvidas, a professora esclarece, a gente conversa no meio da apresentação, não tem a interação” (E 10).

Essa resposta sobre as desvantagens do Ensino Remoto confirma que os estudantes sentem a individualização como impedimento do ensino e da aprendizagem, concordando com o que Nóvoa (2021) alerta: a educação se empobrece ao acontecer de forma individualizada. Considerando a referência da dificuldade de tempo para organizar as atividades de grupo, a questão da responsabilidade individual também se evidencia como problema, pois o tempo de estudar concorre com o tempo do trabalho, dos afazeres domésticos etc., fatores que incidem na qualidade do tempo-espaço de estudo.

Outrossim, além das ferramentas tecnológicas necessárias para desenvolver os estudos, o ambiente físico também se faz crucial nas atividades da escola/universidade. É importante um lugar para pensar livremente (*scholé*), no âmbito de um modelo escolar público de educação, segundo Nóvoa (2021), que resguarde os espaços nos quais discentes e docentes possam se relacionar pedagogicamente e se mantenha a concepção de integração indissociável escola-pedagogia como espaços comuns e apropriados para o trabalho pedagógico.

Vejamos esta outra resposta: “[...] no presencial eu me sentia mais confortável, porque a gente estava lá, vivendo, tendo contato, tirando dúvida com o professor [...] remotamente a gente desanima, mas não se pode perder o foco” (E 6).

A pessoa entrevistada relata um certo sofrimento emocional causado pelo tipo de relação mais distante, em que não se vive com o outro o espaço de aprendizagens e ainda diz ser essa forma remota de se relacionar menos confortável. Para Birznek e Higa (2017):

O nosso discurso e desenvolvimento se dão a partir das interações com os outros, ou seja, nós aprendemos com as interações que ocorrem no meio externo e posteriormente nos desenvolvemos internamente. Sendo assim, a realidade na qual estamos imersos se constrói a partir das interações. BIRZNEK; HIGA 2017, p. 2).

Observa-se também, na mesma resposta, um diálogo com os consensos, pois, apesar de no Ensino Remoto a relação humana ser precarizada pelo distanciamento, e causar desânimo, ressalta-se que “[...] não se pode perder o foco” (E 06), afinal, é uma situação emergencial e esse é o meio de continuar os processos formativos. Esse desânimo, junto com os desafios de uma nova realidade em construção e dificuldades de acesso, leva a outros problemas, como destaca este outro participante da pesquisa: “[...] muitas pessoas estão desistindo” (E 03).

Sozinhas, as pessoas se sentem também desencorajadas a continuar. Há uma ruptura do e no processo, os vínculos, as relações afetivas e os sonhos da trajetória da formação que culmina com o rito da cerimônia de colação de grau da “turma”, também são interrompidos, o caminhar junto desfazela-se:

Remotamente, nós temos uma relação através do computador, do celular, mas é tudo virtualmente e nós já estávamos acostumados a nos reunirmos na universidade, colocando as opiniões e esse esfriamento dá a negatividade de não estarmos juntos com os colegas. (E 06).

As relações no formato remoto são diferentes, o que nem sempre encoraja os estudantes a expressarem suas opiniões. Se é na interação que a realidade se constitui, conforme defendem Birznek e Higa (2017), e que os nossos discursos e desenvolvimento/aprendizagem são construídos socialmente, há de se questionar sobre que tipo de conhecimento está sendo desenvolvido em um contexto em que relações humanas estão perdendo o entusiasmo, se arrefecendo, em se tratando, principalmente, da formação de professores, que trabalharão, muito provavelmente, com crianças, sabendo-se que são fundamentais a mediação e da interação com o professor e com os seus pares e que “[...] o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela”. (LIMA, 2001, p. 160).

Há muitas interferências na qualidade das interações, sendo que estas são comprometidas nas relações pelo meio digital. Refletidos alguns aspectos das relações humanas e sociais, aparecem indicadores relacionados aos aspectos físicos: “[...] cansa muito estar no computador, luz, questão de vista, interferência, internet, a gente não foca” (E 5); “ter que estudar em casa e fazer a família compreender também é um processo muito desafiador” (E 7).

As dificuldades identificadas pelos estudantes denunciam aspectos do trabalho/estudo virtual como exaustivo, dificuldades de manterem a concentração e o rompimento do espaço-tempo para o estudar. Como a educação adentrou o espaço doméstico, foi identificada também uma interrupção das rotinas familiares.

Em relação às iii) vantagens que os desafios de lidar com as tecnologias durante a pandemia nos trouxeram, foi destacado que ocorreu uma significativa aproximação com a utilização das

tecnologias e que muitos conhecimentos foram construídos. Para os entrevistados, esse cenário potencializou “[...] utilizar uma gama de tecnologia, jogos, de outras questões que favorecessem o ensino” (E 2); “[...] aprender a usar o computador, celular, redes sociais de *WhatsApp* e *Facebook*, ligações. Hoje em dia, as aulas, e-mail, são todos pelo celular” (E 3).

A tecnologia, de fato, é um elemento importante no progresso da humanidade e poderá continuar subsidiando o ensino e a aprendizagem, desde que não seja o meio principal pelo qual a educação aconteça. As respostas evidenciam que o Ensino Remoto oportunizou aproximar o repertório de utilização das TDICs. Embora a Universidade se encontre em um tempo histórico (século XXI), em cuja realidade há uma efervescência das tecnologias, essa aproximação foi relativamente forçada pela pandemia.

É importante frisar, igualmente, a busca pelo coletivo como fonte de continuar aprendendo: “[...] no início, tinha que mandar algumas atividades, gravar vídeo, editar vídeo, eu recorria aos meus colegas e pedia ajuda, porque eu não conseguia fazer sozinha” (E 3). Configura-se, assim, do ponto teórico-prático tanto do professor formador, quanto daquele em formação, que cabe ao professor “[...] propor novas formas de aprender e de saber se apropriar criticamente de novas tecnologias, buscando recursos e meios para facilitar a aprendizagem”. (BEHRENS, 2000, p. 75).

Percebemos também, nas respostas, sinais de uma responsabilização do professor pela metodologia, e isso aparece como a questão mais saliente na aprendizagem dos conteúdos ensinados: “[...] dá para fazer muitas atividades, desenvolver muitos materiais. Apesar de estar distante do aluno, a metodologia é a pessoa que vai desenvolver para que seu aluno possa compreender o conteúdo ensinado”. No entanto, a situação vista como vantagem, traz também riscos que não são identificados pelo participante. A metodologia nem antes e nem com o Ensino Remoto representa o todo complexo, que é o ato de educar. No depoimento, há uma desconsideração da característica coletiva da educação e das condições do trabalho pedagógico.

Na categoria sobre os iv) impactos na formação, apresentam-se compreensões diferentes pelos participantes: por um lado, o Ensino Remoto impactou positivamente e, por outro, causou prejuízos à formação dos licenciandos em Pedagogia. Atentamo-nos ao depoimento:

É um processo muito novo. Para ir à faculdade, a gente veste uma roupa para a ocasião, o nosso cérebro associa aquela rotina de preparação e em casa a gente assiste a aula do jeito que está, e aí até o nosso cérebro processar que estamos em aula, demora, vem o sono, acaba que não estamos tão preparados para receber todas as informações. (E 7).

Esta outra informação também realça questões delicadas que implicam na qualidade da formação: “[...] É difícil ter ânimo para abrimos o sistema, pegarmos o texto para ler, para estudar. No presencial, todos os dias tínhamos que ir para a faculdade, tirar as dúvidas, tinha acompanhamento” (E 8). Em contraponto, a conveniência do ensino remoto fez “[...] agregar conhecimento, pudemos ampliar a nossa capacidade profissional, porque lidar com a tecnologia foi positivo para a nossa formação” (E 6).

A relação com um objeto de significação novo causa estranhamento. É no processo que as relações se constituem e que a atividade vai se tornando familiar. Corpo e mente são indissociáveis, a preparação física leva à orgânica. Há uma interação dessas duas dimensões que resulta em maior condição cognitiva de ambientação para as relações sociais.

É evidenciado que a inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas, com o ensino remoto, acabou forçando a implementação e uso de aplicativos, de ferramentas que podem auxiliar as aulas e mediar a construção do conhecimento. Enfim, há uma necessidade de repaginar a prática da formação e da futura ação dos estudantes. A inovação pedagógica pode ser uma grande aliada no processo de ensinar e de aprender, como anuncia a pessoa entrevistada.

Em outro depoimento, o estágio aparece como uma dificuldade que impacta de forma negativa a formação: “[...] O ensino remoto causou impacto negativo na minha formação, diretamente no estágio, porque não estamos tendo a prática presencial” (E 8). Argumenta-se a falta do contato para reconhecimento das situações e materialidades que se apresentam na escola. É nesse espaço que as relações sociais e profissionais são experienciadas. É no contexto real de trabalho que a vivência é permitida e ocorre uma aproximação com a realidade.

Nos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura (Pedagogia), os saberes da profissão e da personalidade e os conhecimentos ético-profissionais podem ser desenvolvidos, nesse “[...] espaço/tempo desencadeador de observações, problematizações, investigações, leituras, análises e formulações de novos conhecimentos essenciais à atuação docente” (GOMES; PIMENTA, 2019, p. 80-81).

Visto por essa ótica, no movimento de reflexão e ação da/prática docente no complexo contexto das práticas institucionais, o estágio oportuniza a relação e a convivência - viver com, em cujas relações interativas são mobilizados conhecimentos experienciais dos profissionais da escola e possibilidades de reflexão sobre a ação na escola, o que abre possibilidade para se pensar/refletir acerca da prática e dos fundamentos específicos da formação.

Portanto, as implicações de caráter mais individualizado aparecem frequentemente sobrepostas por diálogos chamativos da coletividade. A interação emerge no campo da educação de sujeitos e não apenas de indivíduos. Os sujeitos são inseridos em um contexto que é social, e se constituem nas relações grupais, intermediados pela socialização/interação. Não se pode perder de vista quem é o sujeito, qual o *locus* da sua atuação profissional e com quem esse sujeito estabelecerá as suas relações profissionais.

Vejam alguns pronunciamentos sobre o aspecto v) interação nas práticas pedagógicas mediadas pelo Ensino Remoto: “[...] eu acho que essa interação, essa relação de afetividade é, sem dúvida, muito importante, porque é através do afeto, que a gente vai vendo as dificuldades também das pessoas, interagindo, vendo o que a gente pode estar fazendo para melhorar o ensino” (E 18); “[...] não ter um acompanhamento assíduo, do lado, na rotina, e a rotina é muito importante. Por mais que no ensino remoto o professor tente acompanhar o aluno, é difícil o professor saber se o aluno está fazendo de fato as tarefas” (E 8) e, ainda, “[...] para mim, não acontece a mediação nas aulas online, porque o professor fica falando um tempão e nós com a câmera desligada, com vergonha de mostrar o jeito como estamos” (E 12), “[...] eu gosto mais das relações mais próximas [...] de uma condição maior de acessibilidade” (E 20).

Destacam-se nas respostas elementos inerentes ao ser social. Por meio da “mediação”, nas “relações mais próximas”, “na rotina”, na “condição maior de acessibilidade”, fazemos uma educação mais humana e integral, pela escuta e pelo diálogo para a construção do conhecimento. Segundo Nóvoa (2019), não se pode se integrar sozinho em uma profissão, pois as novas práticas

pedagógicas se ancoram na reflexão com os colegas de forma que, coletivamente, é que nos tornamos professores. Assim, precisamos do outro no processo coletivo de trabalho.

Berger e Luckmann (2002) afirmam que nós apreendemos os conhecimentos dos outros nas vivências do presente, na vida cotidiana. Na situação face a face, o outro é real e mesmo quando não há o encontro face a face, o outro também é real, contudo, o real só se efetiva no sentido pleno da palavra, quando os sujeitos se encontram pessoalmente e é nesse encontro pessoal, que as experiências mais significativas se constroem. A situação face a face caracteriza-se pela/na interação social, no vivido partilhado.

O cotidiano impactado pela pandemia nos privou da aproximação dos corpos e do afeto construído nas interações humanas dialógicas, importantes para a formação docente e para o trabalho pedagógico.

## CONSIDERAÇÕES

Compreender a realidade não é tarefa simples, por isso é importante buscar elementos que nos deem indícios de como essa realidade está sendo construída socialmente. A pesquisa permite questionar a realidade e assinalar possibilidades de novos rumos.

Nesse sentido, nos debruçamos para discutir e compreender os desafios da docência no ensino superior para a formação de professores no contexto do ensino remoto, circunstanciado pela pandemia da Covid-19, assim como investigar as percepções de estudantes de graduação acerca do ensino na modalidade remota. É sabido, também, que a pesquisa contribui para refletir sobre as ações das/nas instituições de ensino, como forma de provocar debates sobre a própria prática.

Consideramos o Ensino Superior como um campo de formação com uma função social ampla, com valores democráticos, inclusivos, de formação humana crítica, bem como de garantia dos saberes formais, que asseguram os direitos de cidadania. Por essa ótica, faz-se necessária a interlocução nos espaços concretos e mediados pela relação de interação.

Os resultados do diálogo com os participantes desta pesquisa evidenciaram informações ora favoráveis, ora não favoráveis às aulas no formato remoto, ora ainda consensuais à efetivação da prática formativa nessa modalidade, devido à excepcionalidade contextual. Dessa forma, as categorias I) consensos; II) desvantagens; III) vantagens; IV) impactos na formação; V) interação, nos subsidiaram a entender melhor como e quais aspectos são sobressalientes nas concepções dos estudantes, no que tange ao trabalho pedagógico mediado pelo Ensino Remoto.

As principais vantagens relacionam-se às questões ligadas à aproximação com as TDICs e essa aproximação resultou na maior utilização das ferramentas digitais que, de fato, são instrumentos importantes na educação e se caracterizam como inovação pedagógica.

Como desvantagens, ressaltamos o desânimo provocado por fatores variados, quais sejam, falta ou perda do foco dos conteúdos do currículo de formação, ferramentas e espaços inadequados (infraestrutura) para o processo de ensino e de aprendizagem, visto que o ambiente adequado influencia na qualidade da formação. Além disso, na modalidade remota, a forma de acolhimento é menor e que há esfriamento das relações humanas, cansaço físico, mental e emocional.

Quanto aos impactos na formação, estes se associam às perspectivas de ganhos e de prejuízos, considerando que ocorreram vantagens e desvantagens no processo formativo. Dessa maneira, o ensino na modalidade remota impactou, em especial, o estágio, considerado um componente curricular de suma importância para a formação dos profissionais, pois, caracteriza-se como *locus* de relações dialógicas entre as instituições formadoras e co-formadoras, ou seja, entre a Universidade e Escolas da Educação Básica. Com o distanciamento provocado pela pandemia, a inserção no contexto escolar foi impossibilitada, o que interferiu diretamente na compreensão dos aspectos da organização pedagógica da escola (espaços e tempos).

Percebemos, então, a premência da dimensão social para o ensino e para a aprendizagem. Educação se faz na coletividade, nas relações de trocas, no processo ensinar e aprender, são processos sistematizados, enriquecidos nas interações. Se o sujeito aprende na interação com o objeto e com o outro, a mediação do professor e dos pares converge para a construção de conhecimentos com perspectivas de acesso, permanência e qualidade mais elaborados.

O conhecimento é uma produção social e as IES têm a função e a responsabilidade social de atender as demandas da sociedade, principalmente abrangendo as pessoas mais vulneráveis, com vistas a fortalecer a democracia e o exercício de cidadania.

Compreendemos, também, que vivemos um contexto histórico, social e cultural potencialmente tecnologizado e que as TDICs precisam fazer parte das práticas sociais, até mesmo pela necessidade da alfabetização e do letramento digital, na ótica de inclusão digital. Do mesmo modo, concebemos que a oferta de EaD foi e é necessária para garantir o acesso à Educação Superior em situações específicas.

Por outro lado, e o mais importante, é que a mesma tecnologia que se faz essencial para o desenvolvimento da sociedade seja subsidiária das ações nos contextos educativos e não se firme como meio principal de oferta. Concebemos a necessidade de transformação da escola, mas devemos cuidar para que estas transformações não coadunem com as fortes tendências de negação da escola e de individualização da educação.

Concluimos que a “reclusão” decorrente da pandemia causou impactos nas possibilidades educativas da formação profissional dos participantes e esses resultados também chamam a atenção para outros grupos sociais que podem ser impactados pelos mesmos desafios vivenciados na formação de professores com o Ensino Remoto.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Luciana. António Nóvoa: aprendizagem precisa considerar o sentir. **Revista Educação**. 25 jun. 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologia e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção Papyrus Educação).

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 21. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

BIRZNEK, Fernando Carvalho; HIGA, Ivanilda. **A interação social em Paulo Freire e Vygotsky como referencial teórico na reflexão sobre as interações discursivas na aprendizagem de Física.** In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, julho de 2017. Florianópolis, SC. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1944-1.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **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: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm). Acesso em: 10 maio 2020.

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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934impressao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934impressao.htm). Acesso em: 02 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior:** Notas estatísticas 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Brasília, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 5 de agosto De 2021** (\*). Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category\\_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **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: 26 ago. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020.** Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP\\_5\\_2020.pdf](https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020.pdf). Acesso em: 02 maio 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, p.39. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 02 maio 2020.

CETIC Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa TIC Domicílios 2019.** 26 maio 2020. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 10 set. 2021.

FERNANDES, Elaine Nunes; SÁ, Juan Douglas Silva de; SOUZA, Reivan Marinho de; NASCIMENTO, Sueli Maria do. Desafios à formação profissional em serviço social ante a pandemia da covid -19: EaD e ensino remoto em questão. In: BARRETTO, Elvira Simões; TORRES, Maria Adriana; AMARAL, Maria Virginia Borges (Orgs.). **Crises da sociedade contemporânea agravada pela covid-19: cenários e perspectivas**. Maceió/AL: Edufal, 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUJITA, Luiz. **Qual foi a primeira escola?** Publicado em 31 jul. 2008 e atualizado em 4 jul. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-foi-a-primeira-escola>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GOMES, Marineide de Oliveira. PIMENTA, Selma Garrido. Unidade Teoria e Prática e Estágios Supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. In: PEDROSO, Cristina Cinto Araújo et. al. (Orgs.). **Cursos de pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez, 2019, p. 61-111.

INTERAÇÃO. In: HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001.

NIENOV, Otto Henrique; CAPP, Edison. Introdução a estratégias didáticas para o ensino remoto. In: NIENOV, Otto Henrique; CAPP, Edison (orgs.). **Estratégias didáticas para atividades remotas**. Porto Alegre: UFRS, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde: Ginecologia e Obstetrícia, 2021, p. 19-34.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan. /dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan. /abr. 2007.

SILVA, Rosivete Oliveira de. **Políticas de formação continuada do professor formador em um centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica**. Dissertação de Mestrado. Cuiabá (MT): Instituto de Educação/IE/UFMT, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008 (Psicologia e pedagogia).

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.