



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**ERLIK LUCAS RODRIGUES FARIAS**

**PANDEMIA DA COVID-19 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: visão do  
impacto da pandemia na atuação dos pibidianos do subprojeto PIBID  
Biologia/UFPA campus Bragança**

**Bragança-PA  
2022**

ERLIK LUCAS RODRIGUES FARIAS

**PANDEMIA DA COVID-19 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: visão do  
impacto da pandemia na atuação dos pibidianos do subprojeto PIBID  
Biologia/UFPA campus Bragança**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Colegiado do Curso de  
Licenciatura em Ciências Biológicas da  
Universidade Federal do Pará, como  
requisito parcial para obtenção do grau de  
Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dra. Rafaela Lebrego

Bragança-PA  
2022

ERLIK RODRIGUES FARIAS

**PANDEMIA DA COVID-19 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: visão do  
impacto da pandemia na atuação dos pibidianos do subprojeto PIBID  
Biologia/UFPa campus Bragança**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Colegiado do Curso de  
Licenciatura em Ciências Biológicas da  
Universidade Federal do Pará, como  
requisito parcial para obtenção do grau de  
Licenciado em Ciências Biológicas.

Data da Apresentação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**Banca Examinadora:**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rafaela Lebrege Araújo (Presidente)

---

Prof.<sup>a</sup> Me. Jaíne Fernanda Jaques Miranda (Co-orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nelane do Socorro Marques (Membro Interno)



## RESUMO

A pandemia do novo Coronavírus (COVID-19) trouxe uma reviravolta em diversos setores da sociedade e o ramo educacional teve que se adaptar a nova realidade, neste sentido foi adotado na maior parte do mundo o ensino remoto emergencial (ERE) – onde os professores tiveram que adaptar abruptamente sua prática pedagógica frente a essa nova realidade. Nesse contexto, as readaptações também alcançaram o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), regulamentado e executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde os licenciandos são apresentados a experiência pedagógica em ambientes escolares ainda na graduação. Sendo assim, esta pesquisa apresenta-se com uma investigação das vivências e construções realizadas por um grupo de pibidianos do subprojeto Pibid – Biologia/Bragança, durante a implementação do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da COVID-19. Os resultados apontam que as maiores dificuldades estão relacionadas à adaptação de materiais/metodologias; acesso a internet precário, tanto por parte dos pibidianos quanto dos alunos; dificuldade na utilização das ferramentas digitais e a falta de contato presencial. O “choque” com essa nova realidade também permitiu amadurecimento e estimulou a criatividade dos pibidianos; além de terem a oportunidade de aprender com profissionais especialistas em ferramentas digitais. Os licenciandos foram desafiados a elaborar materiais didáticos; aprender a lidar com as ferramentas digitais e trabalhar em equipe. Portanto, a partir desta investigação foi possível delinear com clareza e de maneira objetiva as duas facetas apresentadas na adoção do ERE à partir da visão dos pibidianos.

**Palavras-chave:** Pibid; Vivências; Ensino Remoto Emergencial; Prática pedagógica.

## ABSTRACT

The new Coronavirus pandemic (COVID-19) brought biggest changes in several society fields and the educational branch had to adapt new reality, in this sense, emergency remote teaching (ERT) was adopted in worldwide - teachers abruptly adapted their curriculum to “match” with this new reality. In Brazil, there is the Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), regulated and executed by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), where undergraduates (pibidianos) are introduced to the pedagogical experience in school environments. Therefore, the aim of this work was to investigate experiences and constructions carried out by a group of pibidianos from the subproject Biology/UFGA campus Bragança, during the adoption of ERT due to the COVID-19 pandemic. As a result, it was reported that the greatest difficulties are related to: difficulty in adapting materials/methodologies; precarious internet access by both pibidianos and students; difficulty of use digital tools; lack of face-to-face contact; beyond monotony. As positive points, it was said that this “breakdown” allowed growing and stimulated the creativity of pibidianos; contact with professionals specialized in digital tools; they were challenged to develop teaching materials; learn to deal with digital tools and work as a team. Therefore, we concluded that it was possible to clearly and objectively delineate both the successes and errors in the adoption of the ERT from the point of view of the pibidianos.

**Keywords:** Benefit, Difficulties, PIBID/CAPES, Remote teaching.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
1.1 O Ensino Remoto Emergencial (ERE)	8
1.2 A formação de professores	10
<b>2. OBJETIVOS</b>	<b>14</b>
2.1 Objetivo Geral	14
2.2 Objetivos Específicos	14
<b>3. METODOLOGIA</b>	<b>15</b>
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>17</b>
4.1 Dinâmica de trabalho dos pibidianos durante o ensino remoto devido a pandemia da COVID-19	17
4.2 Ganhos pedagógicos do ponto de vista dos pibidianos	19
4.3 Dificuldades reportadas pelos pibidianos devido a adoção do ensino remoto emergencial	20
4.4 Erros e acertos a partir da visão dos pibidianos do acerca da adoção do ensino remoto emergencial	21
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>24</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>25</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizava a emergência sanitária provocada pela COVID-19 como pandemia, reconhecendo que a nova doença, originada em Wuhan, na China, havia se espalhado pelo planeta (MENEZES, 2021).

Diante do novo Coronavírus a população humana ao redor do globo se viu obrigada a alterar sua rotina, incluindo os programas educacionais; a mudar a forma de se ver e de olhar para o outro. Perante este pensamento, discussões acerca do Ensino à Distância (EAD) e sobre o ensino Remoto Emergencial (ERE) vieram aflorando mundo a fora, visto que o isolamento social foi adotado como forma de prevenção à doença (SINGAHL, 2020).

Mesmo que de forma temporária, a sociedade foi obrigada a se organizar de maneira diferente do habitual, devido as mudanças e diante de grandes desafios, principalmente no que diz respeito a educação, visto que o isolamento social atinge a todos os níveis (SALVAGNI et al., 2020).

Conseqüentemente, a pandemia do novo Coronavírus trouxe um impacto direto na formação dos profissionais que irão atuar durante e após a pandemia da COVID-19, e isto pode trazer impactos na formação inicial ou continuada de professores, fator de suma importância, principalmente no que diz respeito a construção dos saberes.

Nesse sentido, faz-se necessário que a formação docente seja direcionada para a construção de profissionais sensíveis para está prática. Seres humanos capazes de assumir a responsabilidade de educar em tempos tão difíceis.

Candau (2000) aponta que a formação docente tem como grande desafio proporcionar no decorrer de seu processo, experiências diversas que englobem os saberes decorrentes dos alunos, sua identidade social e cultural, tendo como objetivo maior a formação de uma consciência social, bem como sua atuação em sociedade para além de apropriar-se de saberes e parta para uma formação onde se exercite a reflexão e criticidade do sujeito.

É pensando na formação deste profissional que o Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID) atua com objetivo auxiliar na formação docente desde os anos acadêmicos iniciais, fazendo com que o licenciando tenha um contato antecipado com as questões que surgirão em sua prática docente, bem como

produzindo metodologias diferenciadas para dinamização e posterior sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Com o auxílio de um profissional já formado e em processo de formação continuada, sendo este o professor-supervisor que iniciará os pibidianos no ambiente escolar, onde juntos irão planejar didáticas diferenciadas, criadas à partir de um conteúdo de Ciências/Biologia.

Partindo deste princípio, este trabalho teve como foco entender como esses saberes foram construídos e desenvolvidos perante a conjuntura pandêmica, à partir das experiências dos licenciandos e do professor supervisor em processo de formação inicial e continuada no âmbito da participação do subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, Biologia Bragança.

### **1.1 O Ensino Remoto Emergencial (ERE)**

A virtualização dos sistemas educativos a que neste momento fomos apresentados pode parecer uma estratégia inovadora, visto que as relações sociais e pedagógicas têm sofrido grandes transformações diante a pandemia, entretanto a utilização de utensílios digitais nos processos pedagógicos não são tão novos assim.

De acordo com Moreira & Schlemmer (2020, p. 06) a evolução tecnológica digital vem assumindo um papel determinante no reconfigurar dos ecossistemas e ambientes educacionais, impulsionadas pela apropriação de diferentes tecnologias digitais (TD) e redes de comunicação digitais (RCD); portanto, ignorar essas tecnologias é desamparar o seu potencial para propiciar a inovação, transformação e modernização (MOREIRA, 2018).

Dessa forma, é extremamente necessário conhecer os instrumentos que estão a disposição há anos. A internet e suas ferramentas são aliadas no processo de ensino e aprendizagem, porém, existe uma grande confusão acerca dos conceitos que englobam esses instrumentos, principalmente entre ensino remoto emergencial (ERE) e ensino a distância (EAD).

Em alguns trabalhos, os dois conceitos chegam a ser inseparáveis ou com rasa diferenciação, dificultando assim o seu entendimento. Pode parecer tolice, mas ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, mesmo que ambos sejam relacionados ao uso de tecnologias digitais, portanto, é de suma importância registrar a diferença entre EaD e atividades do ERE.

Moore & Kearsley (2011) afirmam que o Ensino a Distância se baseia num conceito muito simples: na separação física e, por vezes temporal, entre alunos e professores. Rodrigues (2020) complementa a ideia dizendo que no EaD desde o planejamento até a execução de um curso ou de uma disciplina, há um modelo subjacente de educação que ampara as escolhas pedagógicas e organiza os processos de ensino e de aprendizagem.

Diferentemente do ERE que conforme Moreira & Schlemmer (2020, p. 20), explicam que a palavra remoto faz alusão a algo distante no espaço, referindo-se a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto configura-se então como uma modalidade de ensino ou aula caracterizada pelo distanciamento geográfico de professores e estudantes, sendo adotada nos diferentes níveis de ensino.

Embora haja realmente um distanciamento físico, aluno e professor estão compartilhando conteúdos de forma síncrona, ou seja, em tempo real. O ensino remoto também permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, são exemplos SIGAA<sup>1</sup> e MOODLE<sup>2</sup>, aplicativos como Hangouts<sup>3</sup>, Meet<sup>4</sup>, Zoom<sup>5</sup>, Class Room <sup>6</sup>ou redes sociais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras.

Em algumas versões, segundo Moreira & Schlemmer (2020, p. 09) “o ensino remoto ou aula remota assemelha-se ao ensino à distância do século passado, realizado por correio, rádio ou TV, tendo o acréscimo de TD, em rede”.

O Ministério da Educação vem publicando Portarias desde o dia 17 de março de 2020, a exemplo das Portarias N<sup>o</sup> 343, 345, 356 e 473 que suspendem as aulas presenciais e indicam em caráter emergencial o ensino remoto como maneira de contornar a situação pandêmica (BRASIL, 2020).

Porém, o distanciamento social tem agravado alguns aspectos da Educação, por exemplo, “oportunizando, inclusive a evasão e o aumento da desigualdade”

---

<sup>1</sup> O Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) é o espaço para gerenciamento de disciplinas e de todas as informações relativas à vida acadêmica do aluno.

<sup>2</sup> A plataforma Moodle é uma sala de aula virtual onde o aluno tem a possibilidade de acompanhar atividades do curso pela internet.

<sup>3</sup> Hangouts é uma plataforma de comunicação, desenvolvida pela Google, que inclui mensagens instantâneas, chat de vídeo e SMS.

<sup>4</sup> Meet é uma plataforma de comunicação por vídeo desenvolvido pela Google.

<sup>5</sup> O Zoom permite sessões de bate-papo individuais que podem crescer em chamadas em grupo.

<sup>6</sup> Classroom é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, distribuição e a avaliação de trabalhos.

(Castaman & Rodrigues, 2020, p. 03). Logo, é reconhecível que o ensino remoto agregue possibilidades e desafios que dependam da criatividade e da infraestrutura disponível.

## 1.2 A formação de professores

O ato de ensinar surgiu muito antes das escolas. A oralidade, junto com outros artifícios comunicacionais, teve o papel de transmitir aquilo que era estimado importante (LOMBARDI, 2004). No Brasil, esse exercício surgiu em 1549, com a vinda do primeiro grupo jesuíta ao Brasil. Sua missão era simples: a de ensinar.

Assim como a educação desde o século XVI transpassou por vários processos, o educador responsável também. Reinvestir-se é crucial neste processo, afinal, educar é uma ação dinâmica e para tanto se faz necessário o desenvolvimento de uma formação continuada para que o docente seja capaz de vencer estas intempéries. Considerando assim que a formação inicial de professores não deve ser uma formação definitiva e estável, mas sim o início de uma trajetória de desenvolvimento profissional ao longo da vida (ROLDÃO, 2009).

Um bom processo de formação se torna essencial para a construção de um bom profissional docente, dessa forma a formação inicial é importante por representar o começo do processo de profissionalização, porém, ainda não propicia o saber da experiência (IMBERNÓN, 2006). A construção deste saber pelo docente é de suma importância, pois é a partir de suas experiências em sala de aula que o então ser professor será formado.

No que diz respeito às políticas públicas, observa-se a emergência de programas e projetos voltados para o fortalecimento da formação tanto a inicial quanto a continuada de professores. Afinal, faz-se necessário que “o antigo professor autoritário do método tradicional tenda a desaparecer e o docente assume o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem, estimulando os estudantes a desenvolver a criticidade e a lutar por mudanças nas sociedades” (BULGRAEN, 2010).

Ao analisar este trecho de Bulgraen (2010) podemos perceber as responsabilidades e os desafios em que o docente se depara. CAMPELO (2001) afirma que as instituições e a sociedade esperam muito do trabalho docente, mas que

muitas vezes não se perguntam sobre as condições em que esse trabalho é realizado.

Com o isolamento social ocasionado pelo COVID 19 a situação mudou abruptamente e, como consequência, surgiram vários desafios a serem superados no processo de ensino-aprendizagem, em especial para o trabalho desenvolvido pelos docentes (AGUIAR, 2020). Talvez em toda nossa história nunca foi tão necessário trocar o “professor autoritário” e detentor do “método tradicional” por profissionais dinâmicos e capacitados para enfrentar esta nova demanda. Mas isso gera um questionamento tópico a respeito da qualidade da formação docente: teremos nós profissionais capacitados para atender a estas necessidades?

É óbvio que nenhum profissional, professor ou não, estava preparado para lidar com as dificuldades surgidas, no entanto, barreiras no desenvolvimento de aulas remotas nos leva, a visualizar o baixo investimento educacional, bem como a falta de políticas efetivas de formação e valorização docente (BEZERRA, VELOSO & RIBEIRO, 2021)

Com isto, as tecnologias afetam diretamente o contexto educacional e geram um impacto imenso na vida do aluno e do professor. Neste sentido, é essencial repensar sobre a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula como instrumento para mediação da aprendizagem.

Para que isso possa acontecer é indispensável que o professor esteja disposto a, no exercício do seu trabalho ou fora dele, rever sua prática, questionar-se sobre seu modo de lecionar para que assim, através da movimentação dos saberes, aprenda a ensinar. Para Marques et al., (2020, p. 97693) apud Coutinho (2012, p. 172), ser docente é, “além de rever conceitos e ações práticas, uma reflexão sobre a prática - (ação-reflexão-ação)”.

Junto a isto temos um processo de formação continuada que contribui em grande parte para a formação desse docente, mas que também tem suas limitações e que por muitas vezes desconsidera o trajeto e o saberes construídos pelo profissional. Por outro lado é necessário também que o professor considere sua condição de não completude, como algo inerente a sua natureza humana e assim estar aberto à mudança, no sentido de um aperfeiçoamento da sua própria prática (FREIRE, 2007).

É importante salientar as adversidades vivenciadas na contemporaneidade dificultando as etapas no desempenho dos profissionais da educação. O professor precisará estar apto para enfrentar um mundo globalizado, informatizado e com

questões nunca vistas antes.

Diante disto, a reflexão crítica sobre a prática na formação permanente de professores é essencial (SCHÖN, 1995), afinal é reavaliando a prática de ontem que podemos ressignificar a de amanhã.

E nesse contexto devemos regressar até o local onde de fato se inicia a formação, nas instituições de ensino superior, nelas o futuro profissional começará a criar e a movimentar saberes, observando e elaborando a partir da análise crítica do modo de ser de seus professores em sala de aula, suas características como futuro docente (PIMENTA; LIMA, 2009).

Os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício (...). A prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. (TARDIF, 2014, p. 237).

Esses saberes o ajudarão na resolução de problemas, reforçando a ideia de que o professor precisa ter conhecimento, técnica e o conteúdo específico de sua formação. Quando lhe é apresentada uma proposta de mudança, certamente o professor sofre uma desestabilização em suas crenças e práticas, o novo provoca-lhe conflito. A mudança se introduz em um espaço de contradição em que o professor avalia sua utilidade e o grau de esforço que lhe é exigido (FALSARELLA, 2004, p.10).

Mais do que a mera repetição de modelos, um professor precisa constituir a própria identidade profissional e ela virá decorrente de suas experiências adquiridas durante seu processo de formação. Dessa forma, os educadores com suas várias vivências, adquirem saberes por meio de suas experiências nos espaços de formação e/ou atuação em seus momentos de troca.

Mediante esta reflexão podemos ter uma noção das condições em que os saberes são instituídos, afinal os saberes de um professor são uma realidade social, materializada através da sua formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada (TARDIF, 2014, p. 16).

Com o intuito de auxiliar o futuro professor em seu processo de formação inicial é que surge Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como foco incentivar a formação dos docentes de licenciatura de nível

superior para atuarem na educação básica [Burggrever e Mormul \(2017\)](#), lidando prematuramente com todas as aventuras e desventuras que a função de lecionar carrega e assim construindo um profissional cada vez mais apto a confrontar os desafios atuais.

A fim de diminuir as diferenças existentes, o PIBID aproxima a universidade das escolas, fazendo uma convergência entre os alunos do ensino básico com os alunos de licenciatura, proporcionando assim um outro olhar.

Porém, Hodges et al. (2020) afirmam que mover o conteúdo para o formato remoto tem como produto a flexibilização do processo de ensino e aprendizagem, permitindo que possam ocorrer em qualquer lugar e em qualquer momento, mesmo ainda existindo dúvidas em relação ao ritmo dessa migração, devido ao ineditismo da situação.

Importante salientar que o contexto contemporâneo apresenta opções e possibilidades bem diferentes de emergências pandêmicas do passado. Uma delas diz respeito à disseminação de tecnologias digitais de informação e comunicação - sobretudo a Internet.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

- Conhecer as vivências e construções realizadas por um grupo de pibidianos do subprojeto do Programa de Iniciação à Docência – PIBID Biologia/Bragança, durante o ensino remoto emergencial implementado no contexto da pandemia da COVID-19.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Discutir as experiências e os saberes contruídos pelos pibidianos e pelos docentes supervisores durante o período da pandemia da COVID-19.
- Promover uma reflexão acerca das possibilidades e limitações do ensino remoto enfrentadas na pandemia da COVID-19 à partir da visão dos pibidianos;
- Analisar o que a pandemia da COVID-19 mudou na dinâmica do subprojeto Biologia/UFPA campus Bragança.

### 3. METODOLOGIA

Esta pesquisa utiliza-se do método qualitativo, que segundo Bogdan e Biklen (1994) faz uso do próprio ambiente como fonte direta de dados, aonde o processo vem a ser mais importante do que o produto, sendo a principal ferramenta o próprio investigador.

Participaram da pesquisa quatro licenciandos bolsistas integrantes do subprojeto PIBID Biologia Bragança, que estiveram pelo período de pelo menos seis meses do projeto, todos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pertencente ao Instituto de Estudos Costeiros da Universidade e um professor supervisor, um profissional com mais experiência responsável por orientá-los e instruí-los no processo de formação.

Um dos instrumentos utilizados para a obtenção dos dados foi a entrevista semi-estruturada com perguntas abertas, onde o objetivo é justamente a fala do entrevistado, possibilitando ao informante discorrer sobre o tema proposto, assemelhando-se a uma conversa informal e possibilitando ao entrevistador elucidar qualquer questão não entendida pelo entrevistado, acarretando um maior volume de informações e uma melhor objetificação (BONI & QUARESMA, 2005). As entrevistas ocorreram individualmente e tiveram como perguntas norteadoras as seguintes indagações: “como foi/ está sendo trabalhar no PIBID ao longo deste período pandêmico?”; “o que você aprendeu/ está aprendendo neste processo?”; “quais suas maiores dificuldades?”; “quais as possibilidades e limitações do ensino remoto em sua opinião?” .

Outra ferramenta para a aquisição das informações foram os relatórios semestrais produzidos pelo PIBID – Bragança e pelo professor-supervisor, no período de janeiro a junho de 2021, afim de melhor compreender as atividades desenvolvidas no decorrer deste semestre.

Vale ressaltar que esses relatórios foram produzidos de forma individual por cada um dos integrantes do subprojeto, ao fim de cada semestre. São compostos por itens como: identificação (da escola, bolsista, turmas), descrição das atividades desenvolvidas no decorrer do semestre, produções acadêmicas e participação em eventos, avaliação individual sobre os impactos na formação deste sujeito e na escola, autoavaliação e dificuldades que impediram a realização de atividades e ações previstas. Para a análise dos dados foram utilizadas as duas fontes.

Até o momento da recolha de dados estavam executando suas atividades no PIBID/Biologia há 10-12 meses. A fim de salvaguardar o direito as privacidades foram utilizadas denominações fictícias para designar os entrevistados; por fim, as entrevistas foram realizadas remotamente e os dados analisados e discutidos à luz do referencial teórico.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Dinâmica de trabalho dos pibidianos durante o ensino remoto devido a pandemia da COVID-19

O primeiro aspecto a ser discutido foi como a pandemia do novo Coronavírus mudou a dinâmica de trabalho dos pibidianos. Neste contexto, eles foram indagados com a seguinte pergunta: “como foi/ está sendo trabalhar no PIBID ao longo deste período pandêmico?”, assim, obtivemos as seguintes respostas:

**R1:** “No início pareceu **desafiador**, principalmente devido ao cenário pandêmico, **porém, nada interferiu na boa vivência e na obtenção de experiências, foi ótimo e continua sendo**” (LYGIA, discente).

**R2:** “Está sendo **desafiador**, no começo do programa tentava visualizar como se daria implementação do projeto nas minhas aulas e isso me deixava preocupado e ansioso, porém tudo é um processo e a adaptação não foi tão difícil. Quando me deparei com a proposta da escola para o ensino remoto vi que **era possível o PIBID está ativamente, seja nas aulas online pelo google meet, na produção de material apostilado e elaboração de estratégias pedagógicas, como e experimento, exercícios, quiz e até palestra (...)**” (BRUNO, professor supervisor).

**R3:** “Está sendo uma das **melhores experiências da minha vida** poder acompanhar as turmas mesmo com o distanciamento social . Mesmo com esse momento atípico, **consequimos trabalhar de forma sucinta, pois acredito que estamos conseguindo contribuir de certa forma algum aprendizado para os alunos**” (YAN, discente).

**R4:** “Está sendo uma **experiência enriquecedora, desafiadora e agradável**” (VANESSA, discente).

**R5:** “Está sendo **desafiadora**, está sendo minha **primeira experiência em sala de aula fora do lugar do aluno**, porém é uma experiência que vejo que vai ser muito **agregadora para a minha formação como profissional da educação**, creio que fará com que eu já tenha uma **boa experiência quando estiver graduada**” (JOANA, discente).

Percebe-se que a palavra mais recorrente nas respostas dos pibidianos é “desafiador”, o que não é surpresa, pois como discute Falsarella (2004) mudanças no processo de ensino-aprendizagem trazem contradições e a necessidade de um esforço a mais, uma vez que o docente investirá tempo e energia para aprender novas habilidades, principalmente neste período pandêmico (OLIVEIRA, SILVA & SILVA, 2020).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, Lei nº 9.394/1996) traz em seus artigos a preocupação com a formação inicial dos professores, bem como destaca a inserção das tecnologias informacionais no processo de ensino

aprendizagem.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Apesar de a LDBEN ditar a utilização das TICs no processo de ensino-aprendizagem, na prática de ensino remoto, as variações entre os professores em termos de habilidades e métodos de ensino são afetadas por uma série de fatores, incluindo a familiaridade com as TICs e o acesso à internet de qualidade, por exemplo (ARRUDA & NASCIMENTO, 2021).

A maioria dos atuais graduandos já tem domínio das TICs, pois fazem parte do cotidiano de formação destes. Neste sentido, desde o final do século passado, os cursos de formação de professores têm inserido as tecnologias como ferramentas no processo de ensino aprendizagem (DORNELES, 2012), assim, observamos que os entrevistados não tiveram muita dificuldade na adoção destas ferramentas.

É necessário um esforço mais sistemático para melhorar a qualidade do aprendizado remoto, sendo que atualmente algumas instituições já estão voltando as atividades presenciais. Enquanto alguns acreditam que a mudança rápida e não planejada para o aprendizado online - sem treinamento, largura de banda insuficiente e pouca preparação - resultaram em uma experiência do usuário ruim que não é condizente ao crescimento sustentado, outros acreditam que um novo modelo híbrido de educação surgirá, com benefícios significativos (OLIVEIRA, SILVA & SILVA, 2020; ARRUDA & NASCIMENTO, 2021), sendo esta ressignificação docente percebida na fala supracitada de Joana.

## 4.2 Ganhos pedagógicos do ponto de vista dos pibidianos

O segundo âmbito a ser discutido é sobre o que os pibidianos aprenderam durante este período desafiador, assim, foram indagados com a seguinte pergunta: “o que você aprendeu/ está aprendendo neste processo?”, sendo as respostas transcritas abaixo.

**R1: Aprendi a lidar com os diversos tipos de alunos**, desde os ditos normais até aos que necessitam de atenção especial, a respeitar suas limitações, a trabalhar em cima de suas facilidades, estimulando a curiosidade de **aprender, e a elaborar materiais didáticos** mais eficazes (LYGIA, discente).

**R2: Tive que aprender a lidar com as ferramentas digitais** que foram e estão sendo essenciais ao logo da pandemia, aprendi sobre o ensino híbrido e uso de estratégias a serem usados no ensino remoto, isso ocorreu através de curso e formações que tivemos desde o início da pandemia (BRUNO, professor supervisor).

**R3: Estou aprendendo a manusear algumas ferramentas digitais** pedagógicas, que antes eram desconhecidas para mim. Estou aprendendo a **trabalhar em equipe**, e principalmente tudo isso em conjunto servirá de aprendizado para a vida tanto profissional quanto pessoal (YAN, discente).

**R4: aprendi como trabalhar em grupo**, a importância da troca de saberes e como produzir materiais adaptados em relação ao contexto remoto (VANESSA, discente).

**R5: consegui ampliar meus conhecimentos em relação a como trabalhar em sala de aula**, a questão de **produção de conteúdos didáticos** foi algo que consegui aprimorar muito, a facilidade que estou adquirindo em **trabalhar em grupo é algo que eu vejo que agregou muito no meu dia a dia** (JOANA, discente).

Ao analisar a fala dos discentes percebemos que os pontos mais recorrentes de aprendizagem foram: o aguçamento para percepção das necessidades individuais dos alunos; a adoção de novas TICs antes desconhecidas; importância do trabalho em equipe e; a produção de materiais didáticos próprios para o ensino remoto.

& SOUZA, 2015; SANTOS, SPAGNOLO & STÖBAUS, 2015).

Para acompanhar os tempos em rápida mudança, os educadores precisam não apenas se “ajustar” ao novo normal, mas se sentir tão confortáveis e confiantes neste mundo tecnológico quanto seus alunos nativos digitais. Os alunos podem se sentir em casa neste admirável mundo novo, mas ainda precisam de professores para ajudá-los a orientá-los. Bons professores estão sempre aprendendo, mas o COVID-19 tornou a curva de aprendizado ainda mais íngreme (COSTA, FREITAS & OLIVEIRA, 2020; MIRANDA et al., 2020; PACHIEGA & MILANI, 2020).

Mas com a crise vem a oportunidade, então os educadores foram capazes de repensar as abordagens de ensino. Eles estão preparando os alunos para um novo mundo e integrando a tecnologia na sala de aula mais do que nunca, que juntos são alguns dos maiores desafios para os professores hoje. A necessidade de mudança e o surgimento de novas tecnologias se sobrepõem ao aprendizado adaptativo, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizado personalizada, em vez de uma abordagem de tamanho único. Os avanços na tecnologia dão aos alunos flexibilidade no lugar de processos antiquados de rigidez e ortodoxia, assim, isso (re)significa que o aprendizado adaptativo é natural para esse clima digital (BRITO, RODRIGUES & RAMOS, 2021; CROCCE, 2021).

#### 4.3 Dificuldades reportadas pelos pibidianos devido a adoção do ensino remoto emergencial

O terceiro ponto a ser discutido são as dificuldades percebidas pelos pibidianos, assim, foi-se perguntado: “quais suas maiores dificuldades?”, sendo as respostas expostas a seguir:

**R1: Adaptação** de atividades e materiais didáticos para alunos especiais, não que seja muito difícil, mas há um certo grau de dificuldade, porém de resolução simples (LYGIA, discente).

**R2:** Uma das maiores dificuldades foi ter **acesso aos alunos**, uma vez que muitos **não possuem mecanismos tecnológicos** que facilita o contato. Também no início, achei **complicado manusear AVA como o Classroom**, assim como produzir vídeos. Tive problemas também com a parte burocrática escolar, isso ocupava muito o meu tempo e às vezes não dava tempo de planejar algumas atividades (BRUNO, professor supervisor).

**R3:** De início uma das principais **dificuldades foi o manuseio das ferramentas digitais**, porém fui me adaptando. A realização dos materiais no início também foi uma dificuldade, pois não tinha realizado algo assim antes. Posso citar aqui também que a **falta de Internet em alguns momentos foi/ é uma dificuldade gritante** (YAN, discente).

**R4:** No início, minha dificuldade foi na **produção de algumas apostilas**, pois, as perguntas não poderiam ser muito complexas, visto que **alguns alunos avançaram de série durante o ERE**, e não tinham tanta familiaridade com determinados assuntos. A abordagem dos assuntos nas apostilas deveria ser a mais objetiva possível, deveria seguir o número de páginas determinado pela escola (VANESSA, discente).

**R5:** Acredito que as maiores dificuldades que tive foram no começo do projeto, em vista de que eu havia acabado de entrar na universidade ainda não estava familiarizada com muitas coisas, porém ao logo do projeto consegui superar os obstáculos. A questão da **produção de alguns conteúdos didáticos no começo foram bem complicados**, ainda não sabia de que forma eu iria abordar os temas, para aquele tipo de aluno específico (JOANA, discente).

A partir das falas acima, destaca-se que as dificuldades mais recorrentes foram a adoção de novas TICs; deficiência no acesso a internet e; a adaptação de materiais didáticos para serem aplicados no sistema remoto.

A pandemia da COVID-19 revelou como a integração deficiente da tecnologia levou a uma perda generalizada de aprendizagem - a tendência que foi aumentada devido à ausência da instrução presencial devido ao fechamento de escolas, bem como a dificuldade de orientação da equipe pedagógica (SILVA & SOUSA, 2020, BEZERRA, VELOSO & RIBEIRO, 2021).

Apresentar a tecnologia aos professores tende a ser a primeira e a “mais fácil” etapa. No entanto, quando uma nova tecnologia é fornecida e os professores não entendem como usá-la de forma eficaz, eles tendem a ser céticos quanto ao seu potencial para melhorar seu ensino.

Portanto, os programas de formação de professores, como o PIBID, têm a tarefa de cultivar as habilidades digitais necessárias para usar a tecnologia de forma eficaz para aprimorar o papel dos docentes, incentivando-os a usar essas habilidades como parte de sua prática e avaliando criticamente quando, onde, como e se essas novas modalidades de instrução é realmente eficaz (e, se não for, mudar o curso), no entanto, essas habilidades não são desenvolvidas isoladamente ou simplesmente porque a tecnologia está disponível (GOMES, GONZAGA & MOURA, 2021; SILVA, SILVA & MATEUS, 2021).

Outro ponto crucial é a qualidade do acesso à internet tanto pelos professores quanto pelos alunos. O Brasil, infelizmente, ainda enfrenta grandes dificuldades na infraestrutura de internet e isto se agrava na região amazônica, comprometendo substancialmente o processo de ensino-aprendizagem remoto e revelando as desigualdades pré-existentes (ALBUQUERQUE, GONÇALVES & BANDEIRA, 2020; VELOSO, FELICIO & GOMES, 2020).

#### **4.4 Erros e acertos a partir da visão dos pibidianos do acerca da adoção do ensino remoto emergencial**

Por fim, indagamos sobre a visão global dos discentes quanto ao ensino remoto, assim, foram questionados com a seguinte pergunta: “quais as possibilidades e limitações do ensino remoto em sua opinião?”, sendo as respostas transcritas abaixo:

**R1: Falta de orientação ao aluno presencialmente**, afeta bastante no aprendizado deste. E o fato de ser **cansativo e monótono**. Porém o

programa do **Pibid fornece ideias divertidas e interessantes de se trabalhar** mesmo a distância (LYGIA, discente).

**R2:** (...) Tivemos **várias formações e oficinas feitas por especialistas** que se encontravam em outros estados, os conhecimentos adquiridos foram todos em prol dos nossos alunos. O ensino remoto também permite que o **professor use de estratégias como Webquest, aplicativos e programas computacionais com mais frequência**. No que consiste aos limites, acredito que o ensino remoto esbarre principalmente na **questão financeira**, seja ela da escola, do professor e dos alunos. (...) (BRUNO, professor).

**R3:** Complicações com a falta de Internet- A maioria usam os dados móveis de operadoras. A **falta de interação** do professor e aluno. **Adaptações das tecnologias** (YAN, discente).

**R4:** O ensino remoto **abriu portas**, principalmente, **no tocante à inserção de plataformas digitais**, que tem como finalidade auxiliar alunos e educadores. Elas promovem a **flexibilização geográfica**, algumas proporcionam a flexibilização de horários, como é o caso da plataforma Google Meet, que possibilita a opção de gravar as aulas e a opção de compartilhamento. Tendo em vista que essas ferramentas ajudam na produção de material, pode-se afirmar que elas **continuarão a serem utilizadas no contexto pós-pandemia**. Em relação às limitações, vale ressaltar, foi o quesito relacionados à **capacidade de prender a atenção dos alunos. E fazer com que o conteúdo repassado fosse acessível o suficiente para ser lido e compreendido de modo satisfatório** (VANESSA, discente).

**R5:** Em relação as possibilidades do ensino remoto vejo que ajuda muito a criar um **ambiente mais agradável** de se trabalhar por conta de está na maioria das vezes em um **local mais confortável que uma sala de aula**, porém **essa possibilidade acaba se tornando algo ruim para o ensino**, pelo fato de não se existir uma obrigatoriedade na presença muitas vezes o **ambiente mais agradável fazia com que muitos alunos não frequentassem as aulas prejudicando o seu aprendizado**. Uma das grandes limitações é que esse modelo de ensino remoto tem muitas variáveis que podem prejudicar as aulas de uma forma geral, **a internet**, por exemplo, sem ela as aulas online não seriam possíveis, e **vemos que ela foi a grande culpada por muitas faltas** (JOANA, discente).

Uma das limitações do aprendizado remoto de emergência é a falta de interação pessoal entre professor e aluno. Com as transmissões, isso simplesmente não é possível. No entanto, várias instituições mostraram iniciativa ao usar outros métodos para melhorar a experiência educacional à distância, incluindo mídia social, e-mail, telefone (BEZERRA, VELOSO & RIBEIRO, 2021; GOMES, GONZAGA & MOURA, 2021).

A orientação e o treinamento de colegas veteranos são essenciais para o desenvolvimento bem-sucedido de um novo professor. Ótimos programas de indução, como o PIBID, criam oportunidades para professores novatos aprenderem com as melhores práticas e analisarem e refletirem sobre seu ensino.

O desenvolvimento profissional contínuo mantém os professores atualizados

sobre novas pesquisas sobre como as crianças aprendem com as ferramentas de tecnologia emergentes para a sala de aula, novos recursos curriculares e muito mais. O melhor desenvolvimento profissional é contínuo, experimental, colaborativo e conectado e derivado do trabalho com os alunos e da compreensão de sua cultura.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação aos pontos positivos, ressaltamos que esse “choque” permitiu amadurecimento e estimulou a criatividade dos pibidianos; o contato com profissionais especialistas em ferramentas digitais; os mesmos foram desafiados a elaborar materiais didáticos; aprender a lidar com as ferramentas digitais e trabalhar em equipe. Ou seja, foram reforçadas e/ou aprendidas novas habilidades por esses licenciandos, o que de certo vai agregar em sua atuação profissional futuramente.

Por outro lado foi reportado que as maiores dificuldades tagenciam a dificuldade na adaptação de materiais/metodologias; acesso a internet precária tanto por parte dos pibidianos quanto dos alunos; dificuldade na utilização das ferramentas digitais; falta de contato presencial; além de monotonia. De nos tornamos mais independentes quando não sabemos certas habilidades e/ou superamos obstáculos, algo que será um diferencial no futuro destes futuros profissionais.

Portanto, a pandemia da COVID-19 transformou as escolas em enormes laboratórios acerca da adoção de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Ora, a pandemia ainda não acabou e, muito provavelmente, estas tecnologias vieram para ficar e cabe a nós, professores, superarmos nossas dificuldades para oferecer o melhor para nossos alunos.

Somente assim, através da valorização das vivências em sala de aula e dos estágios supervisionados de regência é que o acadêmico construirá e desenvolverá os saberes necessários para uma prática transformadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, F. R. M. Pandemia da covid-19 e demandas de atuação docente. **Revista Diálogos Acadêmicos**, v. 9, n. 1, 2020

ALBUQUERQUE, A.; GONÇALVES, T.; BANDEIRA, M. A formação inicial de professores: os impactos do ensino remoto em contexto de pandemia na região Amazônica. **EmRede**, v. 7 n. 2, 2020.

ARRUDA, R.; NASCIMENTO, R. Apontamentos sobre o uso das TIC nas aulas remotas: um estudo com professores da Educação Básica. **Dialogia**, n. 37, p. 1-17, 2021.

BARRETO, M. O que é urgente e necessário para subsidiar as políticas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 no Brasil? **Revista Brasileira de Epidemiologia**, 2020.

BEZERRA, N.; VELOSO, A.; RIBEIRO, E. Resignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v. 3 n. 2, 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 57-70, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, DF, 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 356, de 19 de março de 2020**. Brasília, DF, 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020**. Brasília, DF, 2020.

BRIGHENTI, J.; BIAVATTI, V.; SOUZA, T. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. **Revista GUAL**, v. 8. n. 3, 2015.

BRITO, J.; RODRIGUES, S.; RAMOS, A. Lições aprendidas da experiência dos docentes no ensino remoto no contexto da pandemia da COVID-19/ **Holos**, 2021.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, v. 1, n. 4, p.30-38, 2010. Disponível em: <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/46/39>. Acesso em: 24 ago. 2020.

CAMPELO, Maria Estela H. **Alfabetizar crianças - um ofício, múltiplos saberes**.

Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio grande do Norte, Natal, 2001.

CANDAU, V. M. **Construindo ecossistemas educativos – reinventar a escola**. In: CANDAU, Vera Maria. Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 11 – 16.

CHIODI, M.; FARIAS, E.; WECHSLER, S. Percepção docente acerca do aluno inteligente e criativo IN PANTANO FILHO, R. (Orgs) **INTELLECTUS**. Revista científica das seguintes instituições: Faculdade de Jaguariúna, Faculdade Politécnica de Campinas, Faculdade Max Planck, Faculdade de Tecnologia César Lattes, Faculdade Politécnica de Sumaré e Faculdade Unopec.

COSTA, D.; FREITAS, A.; OLIVEIRA, I. Aulas remotas durante a pandemia da covid-19: o que dizem graduandos em Pedagogia?. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, 2020. ISSN 2316-8722.

CROCCE, G.; MAGLIARI, R.; NOGUEIRA, I.; AMORIM, V.; RAPP, G.; MARQUES, R. Ensino de Ciências em tempos de pandemia: Desafios e possibilidades do ensino remoto. **Educação a Distância e Ensino Remoto: Multifacetadas e Realidades Das Práticas Docentes**, p. 75-92, 2021.

FALSARELLA, A. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura Paz e Terra, 35ª Edição, São Paulo: Cortez, 2007.

GOMES, A.; GONZAGA, L.; MOURA, R. Percepções a respeito da adoção do ensino emergencial remoto em um curso de tecnologia. **VIII CIMATech - Congress of Industrial Management and Aeronautical Technology**, v. 1 n. 8, 2021.

HODGES, C. et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, [s. l], p. 1-15, 5 jun. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. Coleção Questões da nossa época, v. 77, 6ª Edição, São Paulo: Cortez, 2006.

MARQUES, Walter Rodrigues et al. Profissionalidade docente: Saber e busca de reconhecimento. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 97692-97711, 2020.

MARTINS, J.; OLIVIERA, A.; PINTO, E.; VASCONCELOS, F.; MOSCATTO, J.; CARNEIRO, J.; SOUSA, J.; SEGATI, K.; LABRE, L.; COSTA, W. A importância do trabalho em equipe em tempos de pandemia – um relato de experiências exitosas. **Anais do 40º seminário de atualização de Práticas Docentes**, v. 3. n. 1, 2021.

MENEZES, M. (ed.). **Pesquisadora Marilda Siqueira (IOC/Fiocruz) analisa o enfrentamento ao Covid-19 no primeiro ano de pandemia**. In: FIO CRUZ (Brasil). Organização (org.). Portal Fio Cruz. Brasil: Fio Cruz, 15 mar. 2021. Disponível em:

<https://portal.fiocruz.br/noticia/pesquisadora-marilda-siqueira-ioc/fiocruz-analisa-o-enfrentamento-ao-covid-19-no-primeiro>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MIRANDA, M.; SILVA, R.; DINIZ, A.; MIRANDA, G.; MIRANDA, M. Recursos digitais na educação infantil em época de Pandemia. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**, Maceió, 2020. ISSN 2358-8829.

MOREIRA, J. A. Reconfigurando Ecossistemas Digitais de Aprendizagens com Tecnologias Audiovisuais EmRede- **Revista de Educação a Distância**, vol. 5, n.º 1, p. 5-15, 2018. Disponível a partir de [https://aunirede.org.br/revista\\_2.4.8-2/index.php/emrede/article/view/305](https://aunirede.org.br/revista_2.4.8-2/index.php/emrede/article/view/305)

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

OLIVEIRA, S.; SILVA, O.; & SILVA, M.. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **EDUCAÇÃO**, 10(1), 25–40, 2020.

PACHIEGA, M.; MILANI, D. Pandemia, as reinvenções educacionais e o mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica. **Dialogia**, n.36, p. 220-234, 2020.

PIMENTA, S. (Orgs). LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 4. ed. São Paulo. p. 35-36, 2009.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores na investigação portuguesa: um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Revista Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 57-70, 2009.

SALVAGNI, J. et al. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 11, p. 1-12, jul. 2020.

SANTOS, B.; SPAGNOLO, C.; STÖBAUS, C. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Educação**, 41(1), 74-82.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SILVA D.; SOUSA, F. Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. **RJLB**, nº 4, 2020.

SILVA, E.; DELGADO, O. O processo de ensino-aprendizagem e a prática docente: reflexões. **Rev. Espaço Acadêmico**, v. 8, n. 2, 2018.

SILVA, J.; SILVA, R.; MATEUS, M. As dificuldades e a importância do professor e da tecnologia em tempos de pandemia. **HumanaRes**, v.1, n. 2, p. 87, 2020.

SINGHAL, T. A review of coronavirus disease-2019 (COVID-19). **The Indian Journal of Pediatrics**, p. 1-6, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VELOSO, L.; FELICIO, A.; GOMES, C. Professores relatam falta de alunos, internet lenta e confusão com aulas à distância. 2020. Disponível em: <https://www.agenciamural.org.br/professoresrelatam-falta-de-alunos-internet-lenta-e-confusaocom-aulas-a-distancia/>. Acesso em: 28/12/2020.

