



Reflexos da COVID-19 na prática formativa de licenciandos envolvidos com o estágio supervisionado e com o programa residência pedagógica

Reflections of COVID-19 in the formative practice of licenses involved with the supervised internship and with the residencia pedagógica program

Edilane Ribeiro do Nascimento¹
Ana Carolina Oliveira Silva²
Fabrício Bonfim Sudério³

Resumo: Na condição imposta pela pandemia da COVID-19, muitos docentes encontraram-se em uma situação de desafio, tendo que mudar a forma de planejamento das aulas, os métodos para condução das mesmas e as formas de avaliação. Considerando que o Programa Residência Pedagógica (PRP) foi pensado como uma política nacional que visa melhorar a formação docente e que o Estágio Supervisionado (ES) oportuniza a experiência do licenciando com a prática docente, essas duas possibilidades formativas são fundamentais para o enfrentamento das dificuldades inerentes à formação inicial docente nessa condição de excepcionalidade. Por tudo isso, o objetivo dessa pesquisa foi investigar os impactos da pandemia na prática formativa licencianda na percepção de discentes e docentes envolvidos com o ES e com o PRP em um curso de licenciatura em ciências biológicas. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e os dados foram coletados mediante aplicação de questionários *online*. A maioria dos licenciandos demonstrou insegurança relacionada ao ensino remoto, enquanto os professores demonstraram interesse pela modalidade e afirmaram que os residentes/estagiários estão mostrando boa adaptação. A pandemia gerou mais impactos negativos do que positivos no grupo analisado. Os principais aspectos positivos foram à experimentação de novas tecnologias e a vivência com uma realidade educacional desconhecida pela maioria, enquanto os negativos foram a exclusão digital, a baixa participação dos alunos nas regências remotas e a insegurança pela pouca vivência com o exercício da docência nessa modalidade.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; Formação inicial docente; Políticas públicas educacionais.

Abstract: In the condition imposed by the COVID-19 pandemic, many teachers found themselves in a challenging situation, having to change the way of planning the classes, the methods for conducting them and the forms of assessment. Considering that the Pedagogical Residency Program (PRP) was conceived as a national policy that aims to improve teacher training and that the Supervised Internship (ES) provides the licensee's experience with teaching practice, these two training possibilities are fundamental for facing difficulties inherent to initial teacher training in this condition of exceptionality. For all these reasons, the objective of this research was to investigate the impacts of the pandemic on the licensing training practice in the perception of students and professors involved with the ES and the PRP in a biological sciences course. The research presents a qualitative approach and the data were collected through the application of online questionnaires. Most undergraduate students showed insecurity related to remote education, while teachers showed interest in the modality and stated that residents/interns are showing good adaptation. The pandemic generated more negative than positive impacts in the analyzed group. The main positive aspects were the experimentation of new technologies and the experience with an educational reality unknown to the majority, while the negatives were the digital exclusion, the low participation of students in remote areas and the insecurity due to little experience with the exercise of teaching in this modality.

Keywords: Emergency Remote Teaching; Initial teacher training; Educational public policies.

¹ Licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Educação de Crateús, da Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE). Participante de programas de formação acadêmica, incluindo: Programa Residência Pedagógica (PRP/CAPES), Programa de Monitoria Acadêmica e Projeto de Extensão "Crateús ComCiência". E-mail: edilaneribeiro816@gmail.com. Link Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4099-5615>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1162830823320919>.

² Licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Educação de Crateús, da Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE). Atuante em programas de formação acadêmica, incluindo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Extensão Crateús "ComCiência" e o Projeto Educacional e Tecnológico EPTEDUC. E-mail: carolsilvaoliveira46@gmail.com. Link Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0654-3041>

³ Pós-Doutor em Educação (PPGE-UFC). Mestre e Doutor em Bioquímica (UFC). Bacharel em Ciências Biológicas (UFC). Licenciado em Ciências Biológicas (UECE). Professor Associado da UECE, vinculado ao Curso de Ciências Biológicas da FAEC/UECE e Docente Permanente do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO/UECE). Experiência em pesquisas nas áreas de Formação Docente, e Ensino de Ciências e Biologia. Experiência como Coordenador de Área do PIBID/CAPES e como Docente Orientador do PRP/CAPES. E-mail: fabricao.suderio@uece.br. Link Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5937-5681>. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2656145126063656>



Introdução

No ano de 2020 o mundo foi acometido pela pandemia da COVID-19, fato que afetou em muitos aspectos a vida da população. Com a educação não foi diferente, uma vez que com o distanciamento social as escolas tiveram que mudar suas estratégias metodológicas para atender os discentes de forma remota.

Os docentes foram pegos de surpresa, sendo submetidos a uma nova realidade com a qual não tinham familiaridade, considerando que boa parte dos professores não estava devidamente preparada para a modalidade de ensino remoto e muitos ainda não tinham tido qualquer tipo de contato com esse tipo de atividade. Deste modo, muitos docentes foram submetidos a uma situação de grande desafio e de superação de dificuldades, tendo que mudar a forma de planejamento das aulas, incluindo as ferramentas e os métodos utilizados para condução das mesmas, além das formas de avaliação dos estudantes. Muitas vezes, esses desafios foram enfrentados pelos docentes sem acesso a qualquer tipo de formação relacionada ao uso de recursos tecnológicos, sobretudo no início da pandemia. Sobre isso, Albuquerque, Gonçalves e Bandeira (2020, p. 104) discorrem que:

Apesar das inúmeras vantagens de sua utilização, a tecnologia disponível também tem imposto determinadas dificuldades aos docentes e discentes, principalmente quando, de forma abrupta, torna-se obrigatória e meio único e exclusivo de ensino, como foi o caso decorrente da necessidade de isolamento social causada pela COVID-19.

Em um momento posterior, surgiram várias iniciativas formativas para familiarização com a modalidade remota. No entanto, considerando professores de gerações não acostumadas e não formadas com a presença das ferramentas tecnológicas educacionais mais recentes, o processo formativo exigiu (e ainda exige) mais tempo, condição que, infelizmente, esses professores não dispuseram (e ainda não dispõem), fato que resultou em vários problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Shaw e Silva Junior (2019) apontam que o uso das tecnologias educacionais deve ser estimulado e inserido ainda durante a formação inicial dos docentes no sentido de terem contato com esses recursos nas salas de aula da Universidade. Muitos estudantes



NASCIMENTO, E. R.; SILVA, A. C. O.; SUDÉRIO, F. B.

de nível superior em processo de formação docente não se sentem preparados para a utilização de recursos digitais que podem ser explorados na educação. Isso indica que há uma necessidade de mudança no contexto e no currículo dos cursos de formação docente para que a nova geração de professores esteja mais preparada para situações emergenciais que exijam uma mudança repentina no processo educacional, como a que ocorreu a partir do ano de 2020 com a pandemia da Covid-19. Dentre essas mudanças, inclui-se ações formativas voltadas para a preparação dos futuros professores às modalidades de ensino de forma remota ou híbrida. Arruda (2020, p. 272), lembra “que a situação emergencial é também momento propício para fomentar uma política de universalização do acesso às informações e conhecimentos disponibilizados pela internet”.

Nesse contexto, os licenciandos que estão inseridos dentro das escolas, seja por estarem matriculados em disciplinas de estágio supervisionado ou seja por participação em programas de formação inicial docente, como o Programa Residência Pedagógica (PRP), que é vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Ministério da Educação (MEC), já estão tendo uma vivência com os desafios enfrentados pelos docentes na condição de dificuldade que o ensino remoto impõe. Deste modo, a partir dessa experiência, esses estudantes de licenciatura já podem analisar possibilidades que poderão lidar quando estiverem atuando na profissão docente.

Na realidade da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), Campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), os estagiários do último semestre e/ou bolsistas residentes do PRP vinculados ao Curso de Licenciatura em Ciências biológicas puderam vivenciar essa realidade de planejamento e/ou acompanhamento das aulas remotas nas escolas de educação básica de Crateús-CE, sempre contando com o apoio e com o planejamento das atividades pelos professores supervisores e/ou preceptores do PRP que atuam nas escolas, além do professor da disciplina de estágio supervisionado e docente orientador do PRP no curso.

Considerando os aspectos excepcionais impostos pelo momento atual à educação, o objetivo dessa pesquisa foi investigar os impactos da pandemia na prática formativa licencianda na percepção de discentes e docentes envolvidos com a disciplina de Estágio



NASCIMENTO, E. R.; SILVA, A. C. O.; SUDÉRIO, F. B.

Supervisionado no Ensino Médio III e com o Programa Residência Pedagógica (PRP) no Curso de Licenciatura em Ciências biológicas da FAEC/UECE.

Pandemia e Educação

Diante da necessidade de continuidade dos processos educacionais na condição de pandemia, há uma ampla defesa pelo uso dos vários recursos tecnológicos e das inúmeras possibilidades presentes na internet (ALBUQUERQUE; GONÇALVES; BANDEIRA, 2020). No entanto, considerando a grande desigualdade social e econômica no Brasil, é importante lembrar que esse cenário de pandemia transparece ainda mais o abismo existente entre as diferentes classes sociais, inclusive no acesso à educação. No caso da educação remota emergencial, essas diferenças se refletem no acesso aos recursos tecnológicos, incluindo o acesso de qualidade à rede de internet, bem como a equipamentos adequados para o desempenho das atividades escolares e acadêmicas, de modo que é necessário um esforço do Estado para a garantia mínima de uma infraestrutura que permita a equidade e o alcance democrático dos estudantes às tecnologias digitais que, nesse momento, são imprescindíveis para o desenvolvimento das suas atividades pedagógicas (ALBUQUERQUE; GONÇALVES; BANDEIRA, 2020).

Na opinião de Martins e Almeida (2020), algumas medidas adotadas pelo governo brasileiro para tentar minimizar as dificuldades de acesso dos alunos ao ensino remoto, como a distribuição de recursos tecnológicos para as instituições federais, não têm sido suficientes para colocar os estudantes em condição mínima de equidade em termos de aprendizagem (MARTINS; ALMEIDA, 2020). Dentre outras questões, o ensino remoto submete o aluno a condições de estudo e de realização de todas as suas atividades escolares e acadêmicas em sua própria residência, mesmo diante de toda e qualquer dificuldade social ou de convivência familiar cotidiana. Ou seja, a discussão em torno do ensino remoto, mesmo em condições emergenciais, é ampla, complexa e deve ir muito além da exclusão digital por estudantes de classes sociais menos favorecidas. É necessário que o Estado faça tudo o que for possível para estabelecer parcerias com



instituições de ensino reconhecidas como forma de colaboração mútua na superação dos problemas educacionais inerentes a esse momento de pandemia.

O cenário da educação durante a pandemia sofreu mudanças que levaram à reflexão e à revisão de vários conceitos relacionados ao processo educacional mundial, colocando em evidência, entre outros elementos, a valorização do professor e o uso de recursos tecnológicos, mostrando a importância de aliar esses dois elementos para uma melhoria na educação, mesmo depois da pandemia (CORDEIRO, 2020).

Santos (2020) aponta que o uso das ferramentas tecnológicas durante a pandemia ainda não é um retrato de uma revolução educacional, uma vez que os docentes tiveram que se apropriar da utilização desses recursos de uma forma emergencial, de modo que as atividades e as avaliações ainda seguem praticamente o mesmo padrão do ensino presencial. Assim, compreende-se que dois fatores podem estar diretamente relacionados à falta de adaptação a essa condição emergencial. O primeiro diz respeito ao contexto social de desigualdade de acesso dos estudantes aos recursos tecnológicos e o segundo referente à falta de formação dos docentes para desenvolver as atividades pedagógicas de uma forma adequada frente às exigências impostas pelo ensino remoto.

Considerando a falta de formação dos docentes para o desenvolvimento de suas atividades profissionais de modo remoto, inclui-se as dificuldades relativas às etapas básicas do processo de ensino e aprendizagem, dentre elas: o planejamento; o desenvolvimento de metodologias adequadas para uma abordagem remota; e o processo avaliativo dos estudantes.

Associado a esses fatores, é necessário que a discussão em torno do ineditismo e da singularidade da pandemia envolva “a complexidade representada por docentes confinados, que possuem famílias e que também se encontram em condições de fragilidades em suas atividades” (ARRUDA, 2020, p. 266).

Alves (2020) acredita que após o período de pandemia, a tendência é que os docentes passem a utilizar mais os recursos tecnológicos para dinamizar as suas aulas e torná-las mais atrativas para os discentes, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem, que nesse momento de pandemia se encontra de forma inconstante por todas as desigualdades e falta de formação dos próprios docentes.



Programa Residência Pedagógica (PRP/CAPES)

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é desenvolvido nos cursos de licenciatura, visando implantar, na formação docente, formas inovadoras de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, atua principalmente no estímulo à articulação entre teoria e prática, visando reestruturar o atual conceito de estágio supervisionado. Nesse sentido, o residente matriculado em cursos de licenciatura realiza atividades formativas de cunho prático dentro do contexto da educação básica, sendo orientado por um professor da escola básica que atua como preceptor do PRP, bem como pelo professor da Universidade que atua como Docente Orientador do programa (CAPES, 2018).

O PRP foi pensado como uma Política Nacional que visa melhorar a formação docente, acreditando que a experimentação e a vivência dos licenciandos com a profissão docente pode ajudar na construção de um ensino de maior qualidade, considerando que os futuros profissionais estão tendo acesso a uma formação diferenciada e mais aprimorada (FERREIRA; SIQUEIRA, 2020).

Além da função de aproximar a prática profissional à formação inicial docente, o PRP promove a aproximação entre a formação inicial e a continuada, considerando que as escolas envolvidas com o programa “participam de momentos de formação continuada desenvolvidos pelos professores preceptores e pela própria universidade” (GONÇALVES; SILVA; BENTO, 2019, p. 672). Somado a isso, por meio dos projetos institucionais vinculados ao PRP, pode-se ressaltar políticas de reafirmação do “compromisso com a educação pública de boa qualidade, com o propósito de desenvolver um educador comprometido e ético” (GONÇALVES; SILVA; BENTO, 2019, p. 675).

Nessa perspectiva, o PRP permite ao discente o desenvolvimento de diversas habilidades, não somente relacionadas aos conteúdos, como também ao respeito, à responsabilidade e à ética, além de possibilitar processos de inovação e aprendizado que auxiliam na própria formação (OLIVEIRA NETO; PEREIRA; PINHEIRO, 2020).

Para Figueiredo e Gagno (2020), o PRP, além de auxiliar na formação docente, ajuda a manter a permanência do discente na Universidade, considerando que se trata de



NASCIMENTO, E. R.; SILVA, A. C. O.; SUDÉRIO, F. B.

um programa que concede uma bolsa de estudos que, em muitas oportunidades, evita que alunos em maior condição de vulnerabilidade financeira abandone o seu curso, contribuindo, portanto, para a redução da evasão nos cursos de licenciatura.

Dessa forma, o PRP vem sendo considerado um programa fundamental para os professores em formação, sobretudo no ano de 2020, já que na situação educacional mundial agravada pela Covid-19, os docentes da escola básica e da Universidade tiveram que se reinventar para o desenvolvimento de atividades acadêmicas adequadas à nova condição, propiciando novas experiências de campo aos residentes (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado (ES) é uma oportunidade em que o discente pode colocar em prática o conhecimento que obteve de forma teórica em forma de aula, além de conhecer a realidade da rotina escolar e ter uma vivência mais próxima com a sua futura profissão, o que possibilita ter uma noção mais precisa de como será a sua área de atuação após a formação na universidade (CARVALHO, 2020).

Sousa, Indjai e Martins (2020) lembram que o estagiário, ao desenvolver a prática de ES, se depara com diversas dificuldades e possibilidades que proporcionam aprendizagem à medida que convivem com situações de busca de soluções para problemas variados nas diferentes realidades observadas nos campos de estágios.

Muitas vezes o ES é a primeira experiência do licenciando com a prática docente, de modo que o debate com os outros alunos que cursam a disciplina ajuda no desenvolvimento de estratégias que possam melhorar o aproveitamento dessa vivência. É preciso considerar que a realidade discente atual em sala de aula da educação básica é diferente da realidade dos professores formadores da Universidade. Desta forma, o diálogo entre os estagiários é uma ferramenta importante nesse processo de desenvolvimento formativo que ocorre durante o estágio (SUZART; SILVA, 2020).

O ES é também um momento de descoberta da identidade do aluno de licenciatura como profissional, por meio do qual ele pode confirmar ou não o desejo de permanecer na



NASCIMENTO, E. R.; SILVA, A. C. O.; SUDÉRIO, F. B.

profissão docente, fato que pode ocorrer naturalmente a partir das suas observações e vivências práticas. Caso seja de interesse continuar na formação licencianda, o estudante pode ainda procurar descobrir com que área mais se identifica e que pretende prosseguir para aprofundamento dos seus estudos e dos seus conhecimentos (SILVA; GASPARG, 2018).

Costa e Oliveira (2020) indicam que a presença de estagiários nas escolas também proporciona uma formação continuada aos docentes. Isso ocorre porque muitas vezes os estagiários chegam com uma visão atualizada dos processos educacionais adquirida na Universidade, de maneira que, ao entrarem na realidade da escola, apresentam novas estratégias metodológicas que podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem, ajudando na melhoria da realidade escolar, tanto para os professores como para os alunos.

Nesse cenário, o ES apresenta uma vantagem sobre o Programa Residência Pedagógica, já que na disciplina todos os licenciandos desenvolvem as atividades em campo, enquanto no PRP apenas alguns alunos são beneficiados com a oportunidade de vivência da realidade docente pela ótica do programa (ARAÚJO; MARTINS, 2020).

Procedimentos metodológicos

Esse trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, a qual se diferencia da abordagem quantitativa de acordo com alguns aspectos descritos por Minayo (2001, p. 21):

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

A pesquisa foi desenvolvida entre novembro de 2020 e janeiro de 2021 no município de Crateús-CE. A coleta de dados foi feita mediante aplicação de dois questionários *online* utilizando a ferramenta *Google Form*. O primeiro questionário foi



NASCIMENTO, E. R.; SILVA, A. C. O.; SUDÉRIO, F. B.

direcionado a discentes matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Médio III (ESEM III) e/ou Residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP). O outro questionário foi aplicado com docentes de escolas de ensino médio atuantes como supervisores dos estagiários e/ou como preceptores do PRP. Os dois grupos de colaboradores estavam envolvidos com as atividades de estágio e/ou do PRP do Curso de Ciências biológicas da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Os questionários consistiram em perguntas relacionadas ao contexto das aulas remotas durante o período de pandemia e o impacto dessa forma de ensino nas atividades acadêmicas e de docência dos colaboradores. A intenção foi fazer uma investigação no sentido de contribuir para uma reflexão e ampliação do debate em torno dos processos educacionais no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil.

O público alvo foi escolhido pela condição de estarem em contato com as escolas durante o período da pesquisa. Embora o curso tenha quatro disciplinas de estágio, apenas uma foi ofertada durante o semestre letivo em vigência, justamente por ter ocorrido oferta especial devido à pandemia. O ESEM III é a última disciplina de estágio do curso e foi ofertada como forma de priorizar os alunos formandos.

Ao todo foram convidados 26 discentes (entre residentes e estagiários), além de 03 docentes envolvidos com as turmas de estágio e com o núcleo do PRP do curso. A amostragem final foi de 26 participantes, sendo 23 estudantes e 03 professores. Como a pesquisa foi voluntária, 03 licenciandos do PRP optaram por não participar da pesquisa.

O formulário direcionado aos discentes continha 16 perguntas, das quais apenas 03 eram discursivas, enquanto as demais apresentavam alternativas sobre as diferenças e os impactos das aulas durante a pandemia com o desenvolvimento de aulas *online*. O formulário aplicado aos docentes continha 09 perguntas, das quais apenas uma era discursiva, algumas eram compostas de alternativas sobre as principais diferenças entre as aulas, antes e depois da pandemia, enquanto outras exploravam a opinião dos docentes sobre o desenvolvimento da prática dos licenciandos nesse período pandêmico com aulas *online*.



Os resultados das questões referentes ao grau de satisfação dos estudantes com as suas participações nas atividades remotas das escolas, bem como a avaliação dos docentes quanto ao desempenho dos alunos nas atividades foram demonstrados por meio de escala Likert, onde “1” representou muito insatisfeito, “5” muito satisfeito e “0” para a não participação na atividade. Severo e Kasseboehmer (2017, p. 101) lembram que “Neste método atribui-se um valor de 1 a 5 para cada nível de concordância proposto no questionário”.

Ambos os formulários apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por meio do qual os participantes foram apresentados à pesquisa, incluindo, dentre outras informações, o objetivo do trabalho. Assim, foram convidados à participação, de modo que somente continuavam a responder caso concordassem com tudo que estava descrito no termo. Para manter o anonimato dos participantes, os mesmos serão identificados no texto como A1, A2... A23 e P1, P2 e P3.

Resultados e Discussão

A formação do caráter docente na percepção dos licenciandos

A mudança abrupta na forma de ensino passou a ser pautada com o isolamento social, afetando estudantes e professores de uma forma inimaginável e obrigando ambas as partes a lidar com uma educação diferente da tradicional. A verdade é que na realidade brasileira, nem professores e nem alunos estavam realmente preparados para essa nova condição (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). Silva, Souza e Menezes (2020) revelaram que discentes de diferentes níveis de ensino mostraram-se insatisfeitos com sua própria aprendizagem a partir do estabelecimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Considerando a situação educacional da atualidade, os resultados a seguir refletem a percepção dos estudantes de licenciatura em relação à temática da presente pesquisa. Ressaltamos que essa investigação é pautada na prática formativa à qual os licenciandos são submetidos, levando-se em consideração também a construção do seu caráter



NASCIMENTO, E. R.; SILVA, A. C. O.; SUDÉRIO, F. B.

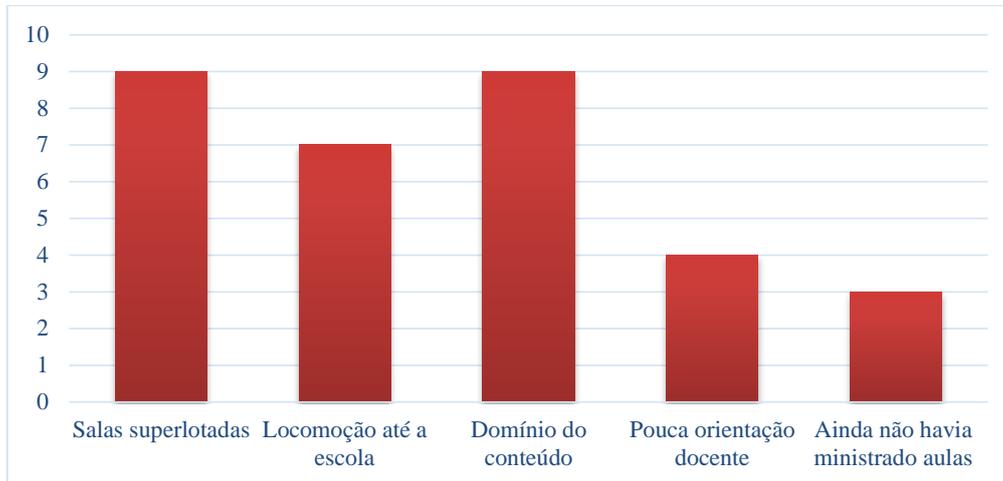
docente. Com isso, buscamos refletir e ampliar o debate com base na seguinte questão norteadora: Será que os efeitos do Ensino Remoto Emergencial estão causando algum impacto (positivo ou negativo) na formação licencianda?

Inicialmente, os discentes foram questionados se já haviam lecionado antes da pandemia, levando-se em consideração que todos os participantes são de semestres medianos ou finais do curso. Em relação a essa questão, 02 discentes (8,7%) afirmaram não ter lecionado, enquanto 21 (91,3%) já haviam tido contato com essa experiência. Assim, 02 participantes não tiveram como analisar eventuais efeitos positivos e negativos entre a formação prática licencianda de forma presencial e de forma remota.

Oliveira (2020) ressalta que pensar no momento anterior à pandemia configura-se como uma ação importante para entender os momentos atual e posterior, levando à reflexão sobre o que se estabeleceu e se estabelecerá na educação. Em outras palavras, a comparação entre esses momentos educativos pode alterar a percepção de ensino que os próprios licenciandos construíram ao longo dos semestres do curso. O gráfico 1 demonstra o entendimento dos entrevistados no momento anterior à pandemia. Em relação às dificuldades, 03 estudantes (13%) apontaram não ter ministrado aulas. Esse dado se contrapõe ao dado da primeira questão, já que apenas 02 alunos afirmaram não ter tido contato com as regências. No entanto, quando questionados sobre os benefícios, apenas 02 estudantes (8,7%) apontaram não ter realizado regências. Por algum motivo, um dos estudantes se confundiu ao responder a questão relacionada às dificuldades.

GRÁFICO 1: Dificuldades (a) e benefícios (b) em ministrar aulas antes do isolamento social

(a)



(b)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Dentre as dificuldades apresentadas, a superlotação de salas e o domínio de conteúdo mostraram-se como as duas maiores, já que cada uma delas foi sinalizada por 09 estudantes (39,1%). Araújo, Fernandes e Souza (2018) refletem que a superlotação de salas não aparece como um problema individual, ou seja, essa indicação é acompanhada de outros fatores que envolvem a precarização da profissão docente, como, por exemplo, uma estruturação escolar sem a devida preocupação com a quantidade máxima de alunos por sala, que, dentre outros fatores, sobrecarrega o professor, além de implicar significativamente na aprendizagem dos estudantes. Quanto à falta de domínio do conteúdo, é importante salientar que os professores, apesar de sua imagem remetida ao saber ilimitado, não são detentores de todo o conhecimento, ainda mais quando estão em



NASCIMENTO, E. R.; SILVA, A. C. O.; SUDÉRIO, F. B.

processo de formação (SEIXAS; CALABRÓ; SOUSA, 2017). Considera-se natural que o fator “domínio de conteúdo” tenha sido um dos mais apontados, já que os estudantes em processo de formação docente ainda estão exercitando a prática de socialização oral dos conteúdos que tiveram acesso ao longo do curso.

O deslocamento de casa até a escola foi apontado por 07 discentes (30,4%). Esse número sugere que uma das dificuldades inerentes à prática licencianda está relacionada ao aspecto financeiro, e não diretamente ao educacional. Maciel, Lima e Gimenez (2016) apontam que as instituições de ensino superior devem dar mais atenção às políticas de assistência estudantil, sobretudo em relação ao suporte financeiro, que pode ser proporcionado por uma maior concessão de bolsas acadêmicas, muitas vezes responsáveis pelo não abandono do curso pelo estudante. É importante lembrar que apesar de uma parte dos colaboradores pertencerem a um programa de concessão de bolsas (Residência Pedagógica) no momento em que essa pesquisa foi realizada, no momento anterior à pandemia, muitos deles estavam sem nenhuma bolsa de estudos, fato que pode ter interferido diretamente nesse aspecto de custo do deslocamento.

Ainda sobre as dificuldades, 04 alunos (17,4%) afirmaram que antes da pandemia tiveram pouca orientação docente. Por outro lado, quando questionados sobre os benefícios de ministrarem aulas antes da pandemia, outros 10 estudantes (43,5%) afirmaram possuir uma facilidade de orientação docente no ensino presencial normalizado, demonstrando que a heterogeneidade do público dessa pesquisa pode ser a responsável pela divergência de opiniões relacionadas à modalidade de ensino presencial.

Considerando outros benefícios, 19 discentes (82,6%) assinalaram a vivência em sala de aula, 17 (73,9%) apontaram o contato direto com os alunos, 13 (56,5%) sinalizaram a vivência de diferentes atividades e 11 (47,8%) assinalaram a interação com outros professores. Tais respostas indicam que a identidade e o caráter docentes são produzidos ainda durante a formação, de modo que depende, em boa parte, das experiências vivenciadas pelos licenciandos à medida que fazem uma reflexão sobre o assunto (LIMA *et al.*, 2020).



No sentido de aprofundar a análise sobre os estudantes, perguntou-se quais deles tinham tido algum tipo de contato com a sala de aula no papel de residente ou estagiário após o início do isolamento social. Um total de 13 estudantes (56,5%) já havia iniciado as atividades, seja na forma de ministração ou de observação de regências, ao passo que 10 (43,5%) ainda não tinham tido contato algum.

Quando solicitados a fazer um contraponto entre as aulas antes e durante a pandemia, os alunos chamaram atenção para as mudanças na didática dos professores. A falta de concentração dos alunos, a adaptação dos professores e o resumo de conteúdos foram as respostas mais recorrentes para as aulas no momento de pandemia. Vale ainda destacar as seguintes respostas:

A7: “A principal diferença, e mais notória, foi a troca das aulas presenciais por aulas *online*, através de plataformas de videoconferência interativa. Percebi o que professor tinha mais o controle comportamental da sala, entretanto, não pude deixar de notar que mesmo havendo esse “controle” não tinha como saber se os alunos prestavam ou não atenção nas aulas”.

A10: “São metodologias extremamente diferentes, pois agora os professores estão muito dependentes apenas de slides e outras ferramentas tecnológicas, por exemplo,”.

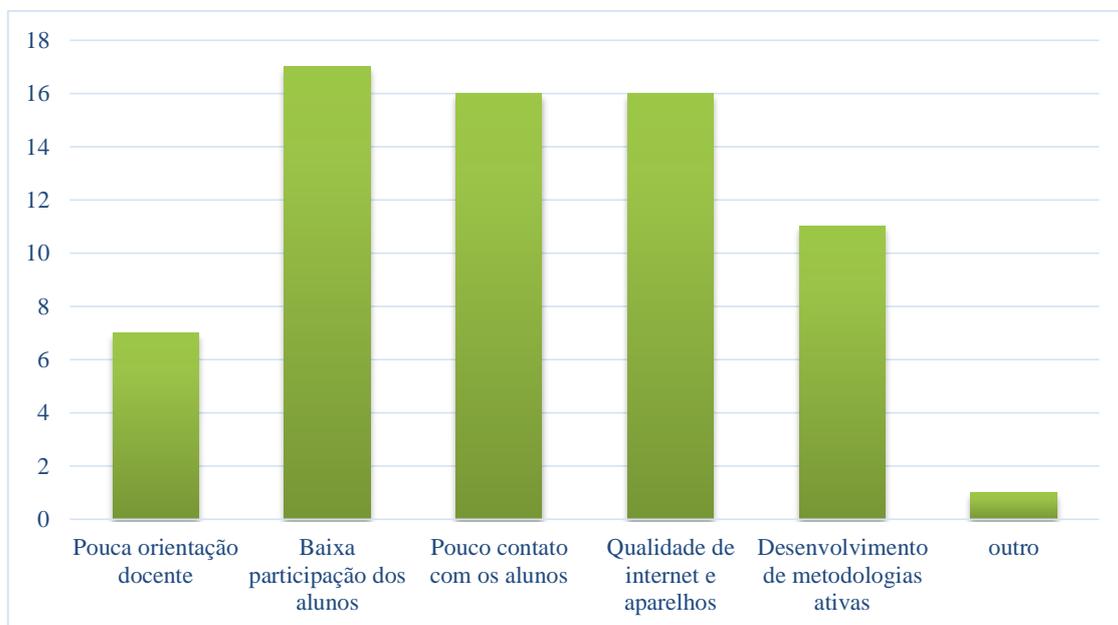
O processo de observação e análise criteriosa das aulas remotas pelos licenciandos com um olhar de futuros professores pode ser fundamental para a formação dos mesmos frente aos desafios e novidades que o ensino remoto emergencial trouxe para a profissão docente.

Hodges *et al.* (2020, p. 10) ressaltam que “a ameaça da COVID-19 trouxe alguns desafios exclusivos para instituições de ensino superior”. Os autores lembram que várias atitudes não muito comuns em situação de ensino presencial precisaram ser tomadas para que o processo de ensino e aprendizagem fosse menos afetado. Deste modo, destacam que em um momento pós pandemia, todos os profissionais que compõem a Universidade devem se unir em torno de uma análise para identificação de pontos positivos e negativos, no sentido de “se prepararem melhor para futuras necessidades de implementação do Ensino Remoto de Emergência” (HODGES *et al.*, 2020, p. 10).



Depois de fazer uma análise sobre o que foi vivenciado antes e depois da pandemia, os próximos questionamentos feitos aos participantes tiveram como foco os possíveis malefícios e/ou benefícios que o estágio/residência por meio remoto tenha proporcionado à formação dos licenciandos. O gráfico 2 apresenta as respostas, demonstrando que os principais fatores se pautam na necessidade de contato físico presencial.

GRÁFICO 2: Aspectos favoráveis e/ou desfavoráveis à formação licencianda durante o ERE



Fonte: Elaborado pelos autores.

A baixa participação, considerando a falta de questionamentos ou de opiniões dos discentes durante as aulas, foi apontada por 17 licenciandos (73,9%) como um dos pontos mais desfavoráveis do ensino remoto durante a pandemia. Essa baixa ou nenhuma participação pode ter ocorrido por diferentes motivos. Silva, Souza e Menezes (2020) demonstram que é comum o fato dos alunos se dispersarem durante aulas remotas, sendo esse o principal aspecto de dificuldade dessa modalidade. O pouco contato com os alunos, apontado por 16 participantes (69,6%), pode ser um dos motivos para a eventual dispersão dos mesmos, uma vez que, sem o contato pessoal, a atenção e



NASCIMENTO, E. R.; SILVA, A. C. O.; SUDÉRIO, F. B.

a participação ficam comprometidas, dificultando que o professor tome ciência das dúvidas dos seus alunos.

A qualidade dos equipamentos eletrônicos e da internet foi pontuada por 16 participantes (69,6%), enquanto o desenvolvimento de metodologias ativas foi assinalado por 11 licenciandos (47,8%) como fatores desafiantes para a formação inicial docente em situação de ensino remoto. Tais fatores são dependentes da compreensão de inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino, que segundo Leite e Ribeiro (2012), configura-se como investimentos em formação inicial e continuada, na infraestrutura escolar, na iniciativa de estudo constante do docente, além de outros aspectos.

Por meio da análise das respostas referentes aos aspectos favoráveis e/ou desfavoráveis à formação licencianda durante o ERE, percebeu-se que os malefícios estão mais expostos na ótica dos licenciandos. De todo modo, 16 estudantes (69,6%) assinalaram que a experimentação de novas tecnologias é considerada um benefício em potencial para as suas formações. Freire (2019) concorda que o aumento crescente da demanda por tecnologias e a consequente inserção dessas alternativas em sala de aula pode levar à formação de professores capacitados para o uso dos recursos tecnológicos, o que pode se configurar como um aspecto positivo. O fato de não ter que se locomover à escola por conta da condição de ensino remoto foi apontada por 06 licenciandos como um aspecto positivo (26,1%). O melhor desempenho nas regências realizadas de forma remota foi assinalada por 02 participantes (8,7%).

Com relação à preparação dos licenciandos para ministrarem aulas remotas, a maioria, representada por 09 respondentes (39,1%), afirmou sentir-se capaz de ministrar tais aulas, porém, ressaltando que essa perspectiva causava insegurança; 06 estudantes (26,1%) afirmaram ser capazes, mas que ainda não tiveram a vivência com a ministração de aulas remotas; e 03 (13%) afirmaram não se sentirem capazes. Da amostra total, apenas 05 (21,7%) consideraram que além de se sentirem preparados, já haviam experimentado tal oportunidade. Nesse aspecto, Ferreira *et al.* (2020) reiteram a fragilidade na formação docente com relação ao uso das tecnologias, destacando que, quando existente, ocorre de forma incompleta para suprir alguma demanda emergencial,



NASCIMENTO, E. R.; SILVA, A. C. O.; SUDÉRIO, F. B.

como a atual. E esse pode ser um dos motivos pelo qual a maioria dos estudantes encontra-se insegura para exercer a profissão.

Quando questionados se adiariam as atividades do Programa Residência Pedagógica ou do estágio supervisionado até o final do ensino remoto, caso fosse possível, 16 participantes (69,9%) afirmaram que sim, ao passo que 07 (30,4%) não apresentaram tal vontade. Abaixo seguem algumas justificativas:

A3: “Pois vejo o ensino remoto como uma oportunidade de experiência para refletir e melhorar a prática docente no ensino presencial”.

A10: “Eu não adiaria, pois vejo uma forma de aprendermos mais com esse momento atípico que vivemos atualmente”.

A11: “Ter o contato com os alunos pessoalmente, pra mim, seria melhor, pois seria mais fácil saber se eles estão compreendendo o que foi ensinado. A questão dos jogos utilizados pessoalmente para estimular aprendizagem é algo que não é utilizado no meio remoto. E a participação dos alunos, que no presencial é maior”.

A22: “Porque a interação e empenho dos alunos é pouco. É cansativo ficar ministrando aula falando durante horas apenas por uma tela. Me sinto insegura pra ensinar, haja vista que não tenho prática com ensino remoto”.

As respostas expõem as duas vertentes do ensino remoto. Se por um lado há quem afirme que o ERE demonstra a necessidade inevitável das tecnologias na educação, por outro, o ERE escancara uma formação docente despreparada, onde o currículo não é pensado para tal situação (FERREIRA *et al.*, 2020). Quando se fala da formação inicial, nem em casos emergenciais, como o que está em vigor, o currículo é adaptado para profissionais em formação, retardando ainda mais as tecnologias para uso pedagógico.

Quando questionados sobre como avaliariam as atividades de residência/estágio realizadas de forma remota durante o seu processo formativo, 12 respondentes (52,2%) avaliaram como regulares; 05 (21,7%) como boas; 02 (8,7%) julgaram ótimas; 03 (13%) consideraram ruins e 01 (4,3%) declarou serem péssimas. A questão seguinte continuou na mesma perspectiva, mas voltada apenas para as regências. Com alusão exclusiva às regências remotas, 12 estudantes (52,2%) afirmaram que não vivenciaram tal experiência, de modo que a análise dessa questão ficou restrita aos demais respondentes, onde 06



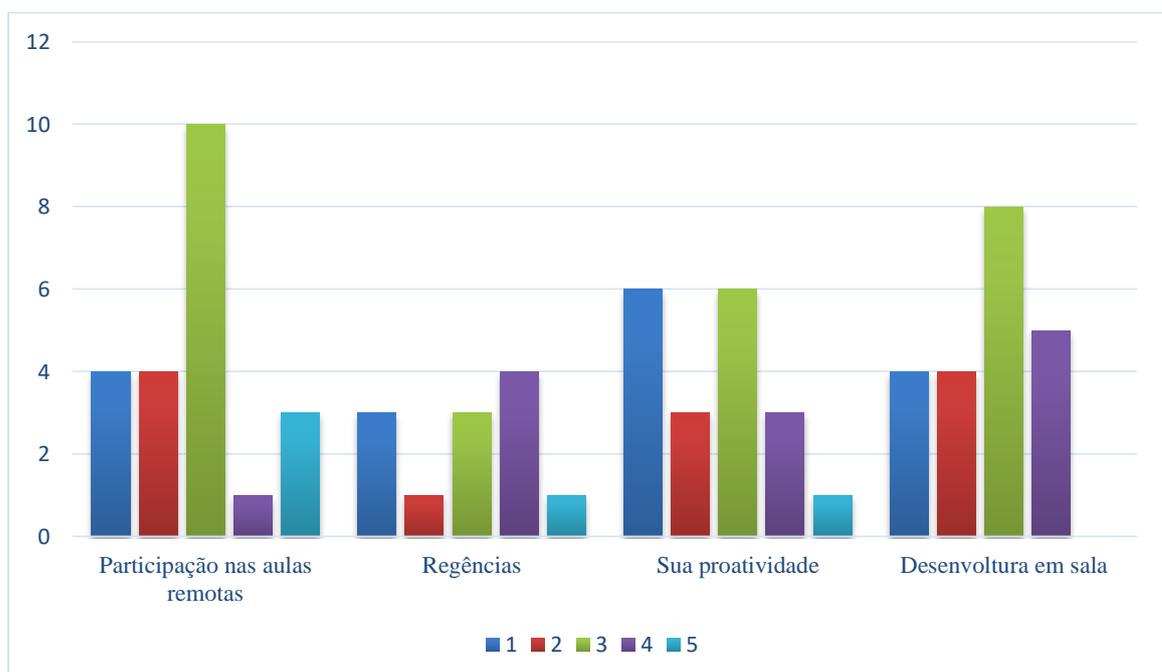
NASCIMENTO, E. R.; SILVA, A. C. O.; SUDÉRIO, F. B.

(26,1%) afirmaram que seu desempenho havia sido mantido; 04 (17,4%) afirmaram que seu desempenho piorou; e apenas 01 (4,3%) afirmou ter melhorado o desempenho.

Tais dados reafirmam as duas vertentes sobre os benefícios e os malefícios que a educação remota leva a todos os níveis de ensino. Isso implica em repensar as iniciativas voltadas para esse âmbito tanto para a formação inicial como para a formação continuada de professores. Para Dias-Trindade, Correia e Henriques (2020, p. 20), “Os modelos de educação remota emergencial têm potencial de transformação dos sistemas educacionais” com muitos efeitos que podem ir além do período de pandemia. Para as autoras, se o ERE ocorreu às pressas e sem um tempo hábil para o devido planejamento, os resultados de investigações em torno dessa temática “apontam para mudanças mais amplas com implicações a longo prazo” (DIAS-TRINDADE; CORREIA; HENRIQUES, 2020, p. 20).

Também foi solicitado que os participantes se manifestassem quanto ao grau de satisfação com suas participações nas escolas (Gráfico 3). Esses dados foram demonstrados por meio de escala Likert, onde “1” representa muito insatisfeito, “5” muito satisfeito e “0” para o caso de não ter realizado tal atividade.

GRÁFICO 3: Escala de satisfação dos discentes participantes



Fonte: Elaborado pelos autores.



Com relação à participação nas aulas remotas, os resultados foram os seguintes: 10 participantes (43,4%) não se mostraram satisfeitos nem insatisfeitos; 08 (34,7%) se autodeclararam insatisfeitos com suas participações; e 04 (17,3%) declararam estar satisfeitos. É interessante ressaltar que a participação é de responsabilidade do próprio licenciando quando este recebe o aval de professor supervisor para entrar na sala virtual, o que demonstra falta de motivação por parte dos estudantes. A participação em regências foi a atividade que representou o menor número de participação. Dentre os que participaram da atividade de regência, 05 estudantes (21,7%) mostraram-se satisfeitos, ao passo que 04 (17,3%) demonstraram insatisfação, revelando um sentimento de não ter tido um bom desempenho na atividade. Isso pode ter ocorrido por vários motivos, dentre eles os que remetem às grandes dificuldades que se enfrenta no período de formação, sobretudo em uma condição de atividade remota em que muitos ainda não têm grande familiaridade. Em relação à proatividade, ou seja, à participação ativa em reuniões de planejamento, em aulas, dentre outras atividades, as respostas revelaram um grau de insatisfação ainda maior, com 09 apontamentos (39,1%) contra apenas 04 manifestações de satisfação (17,3%). Isso pode ser um indicativo de desestímulo e de baixa iniciativa dos alunos para uma participação efetiva nas atividades formativas, fato que preocupa e que se coloca como ponto de reflexão na busca de possíveis soluções para superação do problema. Quanto à desenvoltura na sala virtual em momentos de reuniões, estudos coletivos com apresentações temáticas, debates, etc., como a iniciativa de interação ao ligar a própria câmera ou se manifestar por meio do microfone, 08 estudantes (34,7%) revelaram não estar satisfeitos nem insatisfeitos, enquanto 08 (34,7%) encontram-se insatisfeitos e 05 (21,7%) estão satisfeitos com as suas performances.

De um modo geral, a análise dos resultados levou à percepção de que os licenciandos não consideram que o ERE vem contribuindo de uma forma positiva para a sua formação docente considerando o período em que essa pesquisa foi realizada. Essa percepção se baseia em alguns dados, como, por exemplo, o fato da maioria afirmar que adiar as atividades remotas até poderem realizá-las de forma presencial, além do fato de muitos se sentirem inseguros em lecionar de forma remota.



No segundo momento dessa pesquisa, procurou-se fazer uma análise da formação docente com atividades remotas na ótica dos professores de ensino médio responsáveis por supervisionar as atividades dos residentes e dos estagiários.

A formação do caráter docente na percepção dos professores da escola básica

A amostra de docentes foi composta por 03 professores que participam ativamente dos estágios supervisionados e do PRP. Todos eles afirmaram já acompanhar regências antes e durante a pandemia.

O objetivo dessa etapa da pesquisa foi comparar as respostas dos docentes com a dos discentes quanto ao desempenho dos licenciandos no exercício do ensino remoto. Nas questões referentes aos benefícios e às dificuldades, os docentes poderiam marcar mais de uma opção.

Os professores apontaram, inicialmente, quais as principais dificuldades percebidas nas regências remotas dos residentes/estagiários no período pandêmico. Com relação a essa questão, 02 professores (66,7%) apontaram que sentiram falta de planos alternativos quando a internet estava com má qualidade ou faltava por completo, além da falta de metodologias inovadoras para essa modalidade, citada como exemplo por 01 dos professores (33,3%). É importante ressaltar que os alunos também apontaram tal dificuldade com relação ao desenvolvimento de metodologias ativas para o ensino remoto. Piffero *et al.* (2020) destacam que as metodologias ativas não são uma demanda de 2020, pois seus benefícios são reconhecidos de longa data e a educação *online* também é beneficiada com tais metodologias, porém, o primeiro passo é repensar e lutar por políticas de acesso à internet pública, gratuita e de qualidade.

Por outro lado, os docentes reconheceram que o ensino remoto pode apresentar as suas qualidades e ressaltaram o fato dos residentes/estagiários fazerem parte de uma geração nascida e/ou criada em meio à tecnologia, conforme apontaram 02 docentes (66,7%), quando afirmaram que o maior benefício é o conhecimento de novas tecnologias que podem ser usadas no ensino. Ainda em relação a essa questão, 01 docente (33,3%) apontou a fácil adaptação dos alunos ao “novo”. Em uma outra forma de pensar, esses



NASCIMENTO, E. R.; SILVA, A. C. O.; SUDÉRIO, F. B.

estudantes não foram apenas nascidos e crescidos em uma cultura digital, mas estão formando-se numa época em que o digital é essencial, ou seja, as tecnologias não são mais uma opção de metodologia, mas sim, uma das saídas viáveis para a evolução da educação (MORAES *et al.*, 2020).

É notória a adaptação dos alunos e o esforço em aplicar tecnologias voltadas para a educação. Isso fica perceptível quando analisamos as respostas dos próprios estudantes e observamos uma parcela que afirma a simpatia pelo ERE como algo que irá torná-lo um profissional melhor. Silva e Altino Filho (2020) afirmam em sua pesquisa que os licenciandos sentiram a responsabilidade pela necessidade de constante aprendizado nesse momento de ERE, a qual ocorreu em muitas profissões, mas que na profissão docente se colocou de forma muito mais urgente e necessária. Para os autores, uma parcela desses discentes encararam esse momento como um desafio, enquanto outros encararam essa nova realidade como o surgimento de possibilidades.

Por unanimidade, os professores afirmaram que os residentes/estagiários envolvidos com essa pesquisa estão aptos a lecionar. No entanto, a docente P2 apresentou o seguinte comentário sobre essa questão:

P2: Os estagiários estão "aptos", via de regra, pela metodologia utilizada nas aulas remotas. Mas como é uma situação nova, nenhum ou pouquíssimos professores possuem habilidades para garantir a interatividade nas aulas remotas.

A fala da professora P2 reitera a dificuldade do ensino remoto relacionada à falta de interatividade dos estudantes da escola durante as regências no ambiente virtual, questão também apontada pelos licenciandos como ponto negativo. A observação da docente também remete a outras falas, onde todos os docentes indicam que ainda estão se adaptando à atual realidade, ainda que já tenha se passado aproximadamente 11 meses de pandemia (considerando o período dessa pesquisa). Importante avaliar que a professora P2 enfatiza a palavra "aptos" como uma forma de ressaltar que nenhum profissional, formado ou em formação, está devidamente capacitado para essa condição de ERE. Albuquerque, Gonçalves e Bandeira (2020) afirmam que a formação de licenciandos demanda mais atenção, pois são formandos que, em breve, serão



NASCIMENTO, E. R.; SILVA, A. C. O.; SUDÉRIO, F. B.

formadores. Por isso, o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma mais particular e individual, o qual se dará, dentre tantos aspectos, com a interação entre os que estudam e os que lecionam.

É importante ressaltar algumas informações sobre a atividade de regência por residentes do PRP durante o ERE. Sobre isso, dois professores assinalaram que apenas os estagiários haviam ministrado regências durante a pandemia devido ao pouco tempo que os residentes tiveram para participar dessa atividade. Lembramos que as atividades do PRP foram iniciadas em outubro de 2020 no núcleo dessa pesquisa e que o tempo total de participação dos bolsistas no programa é de 18 meses. Desta forma, haverá outras oportunidades de regência para os bolsistas durante os três módulos do programa. Vale considerar que no momento da realização dessa pesquisa os residentes estavam no início das atividades do programa, as quais foram voltadas para outras prioridades formativas. Apesar disso, um dos professores tiveram a oportunidade de acompanhar a regência tanto de residentes como de estagiários, embora em uma carga horária reduzida dada as condições de fim de período letivo do ano de 2020 e início do PRP somente em outubro de 2020.

Os professores também foram questionados se gostariam de adiar as atividades de supervisão dos bolsistas/estagiários para um momento que pudesse ocorrer de forma presencial. Quanto a isso, 02 docentes (66,7%) afirmaram que sim, mas apenas por um desejo pessoal, e não porque veem dificuldades em realizar a supervisão *online*. Apenas 01 (33,3%) afirmou que não adiará.

A análise das respostas de discentes e docentes chamam atenção por haver uma certa divergência entre os dois grupos quanto à compreensão de fatores ligados aos processos formativos em situação de ensino remoto. O grupo dos estudantes, em sua maioria, demonstra vontade em adiar as atividades, ao passo que o grupo de docentes que acompanhou esses próprios alunos afirma não enxergar problemas que necessitem levar a um adiamento nas atividades. É fato que os docentes em tempos de pandemia têm sido sobrecarregados por um excesso de atividades. No entanto, mesmo nessa condição, os professores participantes não fizeram menção ao trabalho de supervisão dos estagiários como mais uma atividade de sobrecarga. Quanto a isso, Maia, Silva e Bridi



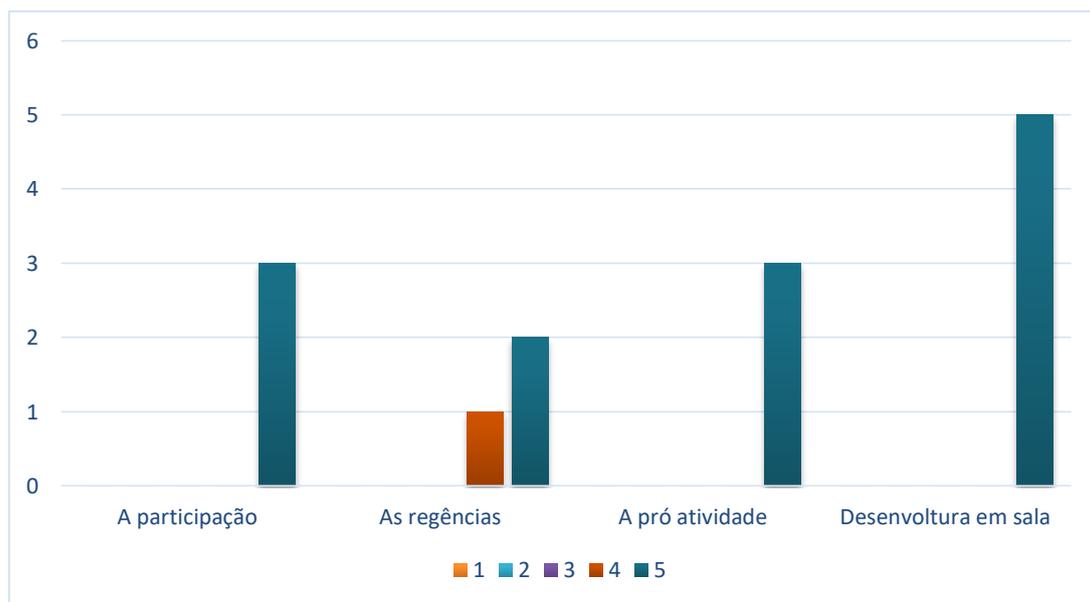
NASCIMENTO, E. R.; SILVA, A. C. O.; SUDÉRIO, F. B.

(2020) discorrem sobre a dupla jornada de trabalho dos professores, que ainda devem associar as demandas familiares com as de trabalho. Essa mesma preocupação é apontada por Arruda (2020), quando destaca o ineditismo e a singularidade da pandemia na vida dos docentes.

Pode-se inferir que o acompanhamento dos residentes/estagiários pelos professores envolvidos com essa pesquisa pode ter causado um efeito reverso que pode ser considerado positivo. Ou seja, ainda que tenham o trabalho de supervisionar, auxiliar em conteúdos e planejamentos, dentre outras ações, os docentes podem ter achado um aporte no PRP/estágio por meio da convivência com ideias inovadoras e oportunidades formativas que surgiram a partir dessas atividades.

Por fim, assim como solicitou-se aos estudantes participantes, os docentes foram convidados a avaliarem o desempenho dos alunos em cada atividade, também utilizando a escala Likert (Gráfico 4).

GRÁFICO 4: Satisfação dos docentes em relação aos bolsistas/estagiários



Fonte: Elaborado pelos autores.

A amostragem pequena pode ter causado a baixa variedade de graus de satisfação. Com relação à participação dos discentes, a proatividade e a desenvoltura em



NASCIMENTO, E. R.; SILVA, A. C. O.; SUDÉRIO, F. B.

sala virtual, os docentes avaliaram como muito satisfeitos. Apenas nas regências um dos docentes apontou nota como satisfatória, enquanto os demais apontaram muita satisfação. Em contrapartida, esses docentes podem considerar, como descrito antes, que nenhum participante de um processo de aprendizagem está completamente preparado, de modo que esses alunos estão, dentro das suas possibilidades, realizando um trabalho satisfatório. Riascos (2020) afirma que os alunos que participam de programas de formação para a docência estão vivenciando experiências muito novas numa condição excepcional de crescimento formativo.

De certa forma, tanto os alunos como os professores concordam que a pandemia oportunizou o contato com a docência de forma única, com chances de conhecer e aplicar tecnologias educacionais e havendo a oportunidade de desenvolvimento da identidade docente, atendendo às demandas atuais da profissão.

Todavia, as opiniões divergem, uma vez que a maioria dos alunos não encara o ERE como uma possibilidade de crescimento, mas sim, como um possível empecilho em sua formação. A ideia de que os alunos não gostam de lecionar nessa modalidade e que os supervisores, ainda assim, avaliam como boa a prática desses estudantes, pode ocasionar uma desmotivação na carreira docente, como associar a prática ao não esperado. É necessário que se faça mais estudos, principalmente direcionados a licenciandos que estão em período de estágio e no exercício da docência por meio de programas de formação. Deste modo, poderá haver uma melhor elaboração das bases de dados, afim de evitar que os futuros educadores não se desmotivem com a profissão.

4. Considerações finais

Considerando o objetivo de avaliar os impactos práticos da pandemia na formação de estudantes de licenciatura, concluímos que, no grupo avaliado, houve mais impactos negativos do que positivos. De todo modo, os principais aspectos positivos observados foram a experimentação de novas tecnologias e a vivência com uma realidade educacional antes desconhecida pela maioria. Quanto aos aspectos negativos, os principais foram a exclusão digital (incluindo a baixa qualidade da internet e a falta de



NASCIMENTO, E. R.; SILVA, A. C. O.; SUDÉRIO, F. B.

equipamentos adequados), a baixa participação e interatividade dos alunos nas regências virtuais e a insegurança com o exercício da regência de forma remota ocasionada pela pouca vivência com essa modalidade.

De modo geral, os impactos negativos não se apresentam exclusivamente nesses aspectos destacados. Os principais pontos indicam um sentimento de despreparo por parte dos licenciandos e um conseqüente desestímulo. Dentre outros fatores, é preciso considerar que esses estudantes ainda estão em processo de formação e que a condição de ensino remoto é praticamente inédita para todos eles. Somado a isso, eles geralmente não recebem um *feedback* das suas atividades pelos alunos da educação básica com os quais têm contato. Apesar disso, os docentes envolvidos na pesquisa consideram que os licenciandos estão aptos ao exercício da docência, mas ressaltando que ainda estão se adaptando à atual realidade e enfatizando que todo profissional, formado ou em formação, ainda está em evolução nessa nova condição de ERE imposta pela pandemia.

Algumas divergências de opinião entre os docentes envolvidos com essa pesquisa e os licenciandos em relação aos processos formativos no ERE remete ao tempo de experiência docente, demonstrando que em um período em que as tecnologias se mostraram inevitáveis, o fato de conhecê-las bem não supera a experiência da prática em sala de aula. Ou seja, a pandemia mostrou insegurança da classe educadora por não saber lidar com o ensino digital, mas aqueles que ainda estão em processo de formação inicial docente se depararam com um duplo problema que precisa ser superado: aprender a ensinar e aprender a ensinar digitalmente, os quais se caracterizam como problemas diferentes, mas que são complementares.



NASCIMENTO, E. R.; SILVA, A. C. O.; SUDÉRIO, F. B.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A.; GONÇALVES, T.; BANDEIRA, M. **A formação inicial de professores: os impactos do ensino remoto em contexto de pandemia na região Amazônica.** EmRede - Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 2, p. 102-123, 2020.

ALVES, L. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade.** Interfaces Científicas-Educação, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

ARAÚJO, N. P. A.; FERNANDES, P. D.; SOUZA, V. R. M. **Formação continuada do PNAIC: os desafios na sala de aula.** Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 11, n. 1, 2018.

ARAÚJO, O. H. A.; MARTINS, E. S. **Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas.** Reflexão e Ação, v. 28, n. 1, p. 191-203, 2020.

ARRUDA, E. P. **Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19.** EmRede – Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CARVALHO, S. O. C. **Reflexões acerca da experiência do Estágio Supervisionado em Educação Infantil.** Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo, v. 2, n. 1, 2020.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino.** 2020. Disponível em: <http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PAND%20EMIA%20NA%20EDUCA%20C%27%20O%20A%20UTILIZA%20C%27%20O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>. Acesso em: 28 de janeiro de 2020.

COSTA, A. P.; OLIVEIRA, A. D. S. **Processos de ensino e aprendizagem em Matemática na Educação Básica: a perspectiva das aulas como experiência formativa no estágio supervisionado.** Revista BOEM, v. 8, n. 16, p. 13-31, 2020.

DIAS-TRINDADE, Sara; CORREIA, J. D.; HENRIQUES, S. **Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes.** Revista Tempos E Espaços Em Educação, v. 13, n. 32, p. 1-23, 2020.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. **Residência pedagógica: afinal, o que é isso?** Revista de Educação Pública, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

FERREIRA, L. F. S.; SILVA, V. M. C. B.; MELO, K. E. S.; PEIXOTO, A. C. B. **Considerações sobre formação docente para atuar online em tempos de pandemia de Covid-19.** Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 10, p.1-20, 2020.



NASCIMENTO, E. R.; SILVA, A. C. O.; SUDÉRIO, F. B.

FERREIRA, P. C. C.; SIQUEIRA, M. C. S. **Residência Pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente.** Revista Práticas de Linguagem, v. 10, n. 1, 2020.

FIGUEIREDO, J. A. G.; GAGNO, R. R. **Reflexão das práticas e vivências contextualizada entre a Universidade e Escola a partir do Programa de Residência Pedagógica.** Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 18, n. 13, p. 6-30, 2020.

FREIRE, E. C. L. **Intervenção pedagógica e os benefícios das tecnologias em sala de aula.** Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso, v. 3, n. 1, p. 170-185, 2019.

GONÇALVES, S. M. S.; SILVA, J. F.; BENTO, M. G. **Relato sobre o Programa de Residência Pedagógica: Um olhar sobre a Formação Docente.** Rev. Mult. Psic. v. 13, n. 48, p. 670-683, 2019.

HODGES C.; TRUST, T.; MOORE, S.; BOND, A.; LOCKEE, B. **As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência.** Revista da escola, professor, educação e tecnologia, v. 2, 2020.

LEITE, W. S. S.; RIBEIRO, C. A. N. **A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios.** Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, v. 5, n. 10, p. 173-187, 2012.

LIMA, A. M. F. D.; SANTOS, J. A. S.; PÓVOA, L. G. S; PINHO, M. S. **Identidade docente: Da subjetividade à complexidade.** Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 6, p. 33078-33092, 2020.

MACIEL, C. E; LIMA, E. G. S.; GIMENEZ, F. V. **Políticas e permanência para estudantes na educação superior.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 32, n. 3, p. 759-781, 2016.

MAIA, F. L.; SILVA, K. A. B.; BRIDI, M. A. **As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia covid-19.** Novos Rumos Sociológicos, v. 8, n. 14, p. 8-39, 2020.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. **Educação em Tempos de Pandemia no Brasil: Saberes-fazer escolares em exposição nas redes.** Revista Docência e Cibercultura, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, H. L. B.; NASCIMENTO, S. M.; FARIAS, M. A. F.; JÚNIOR, G. P. S. **De ensino presencial para o remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação.** Interfaces Científicas-Educação, v. 10, n. 1, p. 180-193, 2020.

OLIVEIRA NETO, B. M.; PEREIRA, A. G. G.; PINHEIRO, A. S. A. **A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente.** Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo, v. 2, n. 2, 2020.



NASCIMENTO, E. R.; SILVA, A. C. O.; SUDÉRIO, F. B.

OLIVEIRA, V. H. N. **“O antes, o agora e o depois”**: Alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de covid-19. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 3, n. 9, p. 19-25, 2020.

PIFFERO, E. L. F.; COELHO, C. P.; SOARES, R. G.; ROEHRS, R. **Metodologias ativas e o ensino remoto de Biologia: uso de recursos online para aulas síncronas e assíncronas**. Research, Society and Development, v. 9, n. 10, p. e719108465-e719108465, 2020.

RIASCOS, Y. D. S. V. **Resignificar el currículo en tiempos de pandemia**. Boletín Informativo CEI, v. 7, n. 3, 2020.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. **Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente**. Interfaces Científicas-Educação, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SANTOS, C. S. **Educação escolar no contexto de pandemia**. Revista Gestão & Tecnologia, v. 1, n. 30, p. 44-47, 2020.

SEIXAS, R. H. M.; CALABRÓ, L.; SOUSA, D. O. **A Formação de professores e os desafios de ensinar Ciências**. Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 289-303, 2017.

SEVERO, I. R. M.; KASSEBOEHMER, A. C. **Estudo do perfil motivacional de estudantes da educação básica na disciplina de Química**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. v. 16, n. 1, 94-116, 2017.

SHAW, G. S. L.; SILVA JUNIOR, G. S. **Formação docente para uso das TIC no ensino de Matemática: percepções de professores e estudantes de um curso de Licenciatura em Matemática**. Revista de Ensino de Ciências e Matemática, v. 10, n. 6, p. 163-184, 2019.

SILVA, A. C. O.; SOUSA, S. A.; MENEZES, J. B. F. **O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios**. Dialogia, n. 36, p. 298-315, 2020.

SILVA, C. L.; ALTINO FILHO, H. V. **Ensino remoto e formação de professores: um estudo com os licenciandos de pedagogia**. Pensar Acadêmico, v. 18, n. 5, p. 909-922, 2020.

SILVA, H. I.; GASPAS, M. **Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018.

SOUSA, L. M.; INDJAI, S.; MARTINS, E. S. **Formação inicial de docentes de biologia: limites e possibilidades do Estágio Supervisionado no ensino médio**. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo, v. 2, n. 2, 2020.

SUZART, L.; SILVA, A. J. N. **O estágio supervisionado e o constituir-se professor de matemática: "Ser ou não ser professor?"**. Educação Básica Revista, v. 6, n. 1, p. 131-141, 2020.



Revista Iniciação & Formação Docente

V. 9 n. 2 – 2022

ISSN: 2359-1064



NASCIMENTO, E. R.; SILVA, A. C. O.; SUDÉRIO, F. B.

Como citar este artigo (ABNT)

NASCIMENTO, E. R.; SILVA, A. C. O.; SUDÉRIO, F. B. **Reflexos da COVID-19 na prática formativa de licenciandos envolvidos com o estágio supervisionado e com o programa residência pedagógica.** Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 9, n. 2, p. XXX-XXX, 2022. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

NASCIMENTO, E. R.; SILVA, A. C. O.; SUDÉRIO, F. B. (2022). **Reflexos da COVID-19 na prática formativa de licenciandos envolvidos com o estágio supervisionado e com o programa residência pedagógica.** Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.