

Estágio Supervisionado Obrigatório em Ciências Biológicas durante o Ensino Remoto Emergencial

The Mandatory Supervised Internship in Biological Sciences during Emergency Remote Teaching

 Edna Silva Barreto¹

 Monica Lopes Folea Araújo²

¹Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, PE, Brasil.
Autora correspondente: dinha.portal@yahoo.com.br

²Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Departamento de Educação, Recife, PE, Brasil.

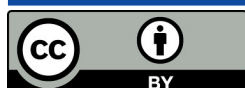
Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar como professores de Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública foram se constituindo professores de estágio mediante suas histórias de vida. Para tanto, investigou-se a trajetória e/ou atuação dos professores durante a pandemia. Participaram da pesquisa duas professoras de Estágio e, junto a elas, foram realizadas entrevistas, de forma on-line, pela plataforma Google Meet, em dias e horários pré-agendados. Com o fim dessa etapa, realizaram-se as transcrições dos áudios e a análise dos dados, fundamentada na análise de conteúdo. As análises proporcionaram duas unidades de registro: o Período Letivo Excepcional (PLE) e as aulas dos estágios. Os dados permitiram inferir, dentre outros aspectos, que a universidade, as escolas campo de estágio e as professoras do ESO foram obrigadas a se reinventar com aulas síncronas e assíncronas, muitas vezes sem condições adequadas de infraestrutura.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Licenciatura; Ensino de biologia; Ensino remoto.

Abstract: This article aims to analyze how teachers of Mandatory Supervised Internship (MSI) in the Licentiate Degree in Biological Sciences at a public university were becoming internship teachers through their life stories. To this end, the trajectory and/or performance of teachers during the pandemic was investigated. Two Internship teachers participated in the research and, with them; online interviews were conducted through the Google Meet platform on pre-scheduled days and times. With the end of this stage, audio transcriptions and content analysis of the data were completed. The analyses produced two recording units: the Emergency Academic Term and the internship lessons. The data allowed us to infer, among other things, that the university, the internship schools and the MSI professors were forced to reinvent themselves with synchronous and asynchronous lessons, often without adequate infrastructure.

Keywords: Supervised internship; Licentiate; Biology teaching; Remote teaching.

Recebido: 13/06/2022
Aprovado: 31/01/2023



Introdução

Este artigo foi construído a partir de uma tese de doutorado (BARRETO, 2022), que teve o seguinte problema de pesquisa: *de que maneira a história de vida do professor de Estágio Supervisionado contribuiu para a sua construção e identidade como professor de estágio?*

O Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) é formado por atores sociais de grande relevância para a formação do futuro professor da educação básica, pois, além do estagiário (o principal ator social dos estágios), faz-se necessária a presença de mais dois protagonistas. Nessa direção, há a participação da Instituição de Ensino Superior, com o professor orientador de estágio (responsável pelo componente curricular ESO), e das instituições concedentes, as escolas, representadas pelos professores supervisores (professor da mesma área de atuação do estagiário; em nosso caso, o professor de Ciências do Ensino Fundamental e de Biologia do Ensino Médio).

Em dezembro de 2019, a humanidade foi acometida por um novo vírus, que trouxe preocupação e uma nova forma de lidar com nossas rotinas, o coronavírus. No ano de 2020, os professores de ESO se depararam com uma realidade muito particular e que iria interferir no modo de atuar nas aulas de estágio. No campo educacional, 110 instituições que compõem a rede Federal de Ensino Superior no Brasil precisaram se readaptar a essa nova realidade. Foi necessário introduzir um novo tipo de ensino, que possivelmente alguns professores jamais imaginaram ter que enfrentar: o ensino remoto. Em face desses desafios, enfrentados em tempos de pandemia, surgiu uma nova perspectiva nas formas de ensinar, o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Esse modelo foi criado para ser adotado em situações emergenciais, visando apoiar a aprendizagem dos educandos, mas não se configura como uma modalidade educacional, já que, até recentemente, não havia uma regulamentação própria do ensino remoto. Identificamos uma possível menção a esse modelo na Lei 9.394/96, a qual, no seu Art. 32º, §4, aborda que “[...] o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996). Compreendemos essas situações *emergenciais* como as enfrentadas durante a pandemia da Covid-19. Entretanto, com o advento do isolamento social em 2020, surgiram diversas portarias que regulamentaram o ERE, dentre elas, a Portaria n. 544, a qual “[...] dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19” (BRASIL, 2020e).

Nesse sentido, baseamo-nos em leituras de textos acadêmicos que abordaram o ERE e a pandemia da Covid-19, tais como Arruda (2020), Moreira e Schelmmmer (2020), Silva *et al.* (2020), Souza e Ferreira (2020), além das Portarias n. 343 (BRASIL, 2020a), e n. 345 de 2020 (BRASIL, 2020b), do Parecer n. 5 (BRASIL, 2020d) e n. 544 de 2020 (BRASIL, 2020e), entre outros. Tendo como base a pesquisa realizada na tese de doutorado, nosso intuito era o de dialogar sobre essa nova realidade que se apresentou durante a pesquisa realizada junto aos professores de ESO. Dessa maneira, não poderíamos deixar de fora de nossa pesquisa esse momento histórico e importante, o qual professores e professoras vivenciaram tanto no seu ambiente profissional quanto no pessoal.

O ensino remoto é uma expressão registrada no ordenamento educacional e seu endereçamento é propício as atividades e tarefas didáticas não presenciais, o que, no contexto da emergência sanitária, tornou-se uma possibilidade (SOUZA; FERREIRA, 2020). Em tempos de pandemia, das imposições de medidas sanitárias e de preservação da

vida, aos cursos de licenciatura requereu-se uma tomada de decisão quanto a abdicar ou não da oferta do componente curricular Estágio Supervisionado Obrigatório. O ensino remoto prioriza a mediação pedagógica por meio de tecnologias e plataformas digitais, para apoiar processos de ensino e aprendizagem em resposta à suspensão de aulas e atividades presenciais em escolas e universidades no cenário da pandemia da Covid-19 (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, 2020b). Dentro do ERE, faz-se necessário o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas. Segundo Santos (2020), atividades síncronas são realizadas com acesso simultâneo às tecnologias digitais, propiciando que os participantes estejam conectados em tempo real, de forma simultânea. Já as atividades assíncronas não requerem simultaneidade no processo de interação entre os participantes, permitindo maior flexibilidade temporal e espacial.

Mediante esse contexto, é possível a oferta do Estágio Supervisionado Obrigatório na formação inicial de professores de Ciências e Biologia? Na busca por encontrar resposta para tal pergunta, esta pesquisa teve como objetivo analisar a trajetória e/ou atuação de professoras de ESO durante a pandemia. Para dar conta do objetivo proposto, este texto está estruturado a partir da discussão acerca do ESO no contexto da pandemia de Covid-19, em seguida, abordamos o percurso metodológico para alcançar o objetivo e, por fim, apresentamos nossos resultados por meio das análises e discussões dos dados, seguidas das considerações.

O Estágio Supervisionado Obrigatório em tempos pandêmicos

No ano de 2020, a humanidade foi acometida por um novo vírus, o SARS-CoV-2, que resultou na pandemia da Covid-19, trazendo preocupação e uma nova forma de lidar com nossas rotinas diárias. Passamos a usar máscaras, a manter o distanciamento social, a utilizar constantemente o álcool em gel e/ou a lavar as mãos. Estamos convivendo com essa realidade há mais de dois anos. No Brasil, as medidas de distanciamento social foram adotadas pelos governos estaduais e municipais, diante do posicionamento contrário do Governo Federal no enfrentamento da maior crise sanitária de todos os tempos.

As estruturas das universidades transformaram-se em edifícios fantasmas, do ponto de vista de sua ocupação física, e os universitários precisaram assistir às aulas em seus ambientes privados. O coronavírus forçou milhares de professores a abrirem suas casas e trazerem o seu lado profissional para dentro do seu ambiente familiar. Eles precisaram buscar o equilíbrio entre suas tarefas domésticas, a educação dos filhos (que também passaram a ter aulas remotamente) e sua atividade profissional com o ensino remoto.

Alguns não tinham estrutura básica necessária para o ensino remoto, por exemplo, internet de boa qualidade, ambiente tranquilo e espaço para gravar ou apresentar suas aulas. Entretanto, como as escolas e universidades estavam fechadas e impossibilitadas de oferecer o ensino presencial, tiveram o ensino remoto estimulado por muitas redes e secretarias. É importante alertar que a escolha pelo ensino remoto não foi unânime, pois muitas instituições preferiram manter o calendário suspenso para evitar a exclusão e a evasão de estudantes que não têm acesso à internet (SILVA *et al.*, 2020).

Por meio da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020a), o Ministério da Educação (MEC) manifestou interesse em substituir as aulas presenciais por aulas remotas. No que tange à Educação Superior presencial, as instituições receberam orientações por meio das Portarias n. 345, de 19 de março de 2020 (BRASIL, 2020b), e n. 356, de 20 de março

de 2020 (BRASIL, 2020c), cujos objetivos eram dar continuidade às aulas de modo on-line. Com o avanço da produção de vacinas contra o vírus causador da Covid-19 em 2020 e 2021, observamos que aos poucos as Instituições de Ensino Superior, assim como as de Educação Básica, foram retornando com suas aulas presenciais.

O Parecer do Conselho Educacional de Educação (CNE/CP) n. 9/2020 (BRASIL, 2020f) aprovou o ensino emergencial a distância. Esse formato ficou conhecido como ensino remoto, termo desconhecido até então, definido por Moreira e Schelmer (2020, p. 9) como:

[...] um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objeto principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise.

O modelo do ERE é adotado em situações emergenciais para apoiar a aprendizagem dos educandos, mas não se configura como uma modalidade educacional, como ocorre com a Educação a Distância (EaD). No ERE, os estudantes têm aulas virtuais no mesmo horário em que estariam presentes na instituição de ensino. Essa é a grande característica do ERE: espera-se que professores e estudantes estejam no mesmo horário para a realização das atividades. Recordamos também o caráter emergencial e temporário, para buscar minimizar os efeitos do isolamento físico imposto pela pandemia. Apesar de a Educação a Distância também utilizar as tecnologias digitais para a mediação do processo de ensino-aprendizagem, ela tem sua própria metodologia, caracterizada principalmente por ser um processo educacional planejado. Consiste em um processo educacional planejado (não acidental ou emergencial). Consolidada teórica e metodologicamente, a EaD possui uma estrutura política e didático-pedagógica que vai além dos momentos síncronos e assíncronos do ensino remoto. Isso envolve planejamento anterior, consideração sobre o perfil de estudantes e docentes e desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2022).

Segundo Belloni (2002), os principais elementos constitutivos da EaD são: as descontinuidades espaciais entre professor e estudante, a comunicação diferida (separação no tempo) e a mediação tecnológica, característica fundamental dos materiais pedagógicos e da interação entre estudante e instituição. Além disso, a EaD precisa estar adequada à regulamentação proposta pelo Ministério da Educação e os cursos são avaliados de acordo com instrumentos específicos que abordam itens característicos da modalidade.

A ERE se diferencia da EaD pelo caráter emergencial, que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento, quando outrora existia regularmente a educação presencial (ARRUDA, 2020; HODGES *et al.*, 2020). Segundo Arruda (2020, p. 265-266), o ERE

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver. A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de lives.

Em tempos de pandemia, de imposições de medidas sanitárias e de preservação da vida, aos cursos de licenciatura requereu-se uma tomada de decisão, quanto a abdicar ou não da oferta dos Estágios Supervisionados, pois estes se tornaram verdadeiros desafios, mediante as diversas dificuldades. Entre elas, estava a falta de estrutura tecnológica da universidade, das escolas, dos docentes das universidades e escolas e dos estudantes dessas mesmas instituições.

Nos cursos de licenciatura, os Estágios Supervisionados são obrigatórios para a formação do futuro professor da Educação Básica e estão contidos na matriz curricular, a partir da segunda metade da formação inicial. São componentes curriculares relevantes, pois inserem o licenciando em seu futuro local de exercício profissional: a escola. O estágio é importante parte integradora do currículo, no qual o licenciando assume pela primeira vez todas as responsabilidades do ser professor. De acordo com Pimenta (2009, p. 149), “[...] o estágio é uma atividade que traz elementos da prática para ser objeto de reflexão, de discussão, e que propicia um conhecimento da realidade na qual irão atuar”.

Na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), além de o estágio estar regulamentado de acordo com a Lei n. 11.788/08 (BRASIL, 2008), a instituição também possui uma resolução interna, de 17 de dezembro de 2008, que estabelece normas para a organização e a regulamentação dos ESO para os estudantes de licenciatura. Nesse contexto, o ESO é, para muitos licenciandos, a primeira oportunidade de conhecer a realidade escolar na qual ocorre a união entre teoria e prática (PIMENTA, 2009).

No período pandêmico, inicialmente, esses componentes foram vetados, porém, mais tarde, foram autorizados a funcionar por meio de observações das aulas remotas na Educação Básica, visto que o Ministério da Educação aprovou o Parecer n. 5/2020 (BRASIL, 2020d). Este orientou as instituições e os cursos de formação de professores a promoverem uma adequação, para que os estágios pudessem ser cumpridos a distância. Mais tarde, com a Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020e), foi autorizada a sua realização de forma virtual, permitindo que os estagiários pudessem observar as aulas dos regentes das turmas através das diversas plataformas tecnológicas (GONÇALVES; AVELINO, 2020).

O cenário pandêmico impossibilitava a vivência do estagiário em lócus escolar. Tal fato nos direcionou a outros desenhos didáticos para a formação para a docência, considerando o ensino remoto não presencial para a oferta dos Estágios Supervisionados nos cursos de licenciatura (SOUZA; FERREIRA, 2020).

A partir de agosto de 2020, a UFRPE implementou o Período Letivo Excepcional (PLE). De acordo com a Resolução n. 085/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da universidade, que dispõe sobre o regulamento, em caráter excepcional, da oferta de unidades curriculares e de outras atividades acadêmicas no PLE, no capítulo I, Art. 1º, § 1º, “[...] considera-se Período Letivo Excepcional (PLE) aquele caracterizado pelas atividades acadêmicas, no âmbito da graduação, realizadas por meio de ensino remoto durante a suspensão de atividades presenciais em virtude da pandemia do COVID-19” (UFRPE, 2020a, p. 1).

Com relação às atividades acadêmicas no âmbito da graduação por meio do ensino remoto, a Resolução n. 085/2020 do CEPE (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, 2020a) aborda vários pontos, dentre eles:

- Fica facultado ao docente ministrar unidades curriculares e/ou livres durante o PLE, bem como a quantidade de turmas a serem atendidas, respeitando-se a carga horária máxima estabelecida em seu regime de trabalho;
- A matrícula no PLE será facultativa ao discente com vínculo ativo e deverão realizar novo procedimento de matrícula;
- O discente poderá realizar o cancelamento sem ônus das unidades curriculares em data prevista no calendário acadêmico;
- No PLE o calendário acadêmico terá duração de 10 semanas;
- Na realização de atividade síncrona, recomenda-se que esta seja gravada e disponibilizada aos estudantes;
- A reprovação em unidades curriculares cursadas no PLE não será contabilizada para efeito de acompanhamento/desligamento do discente.

Os pontos que aqui destacamos nos apresentam uma universidade que se preocupa tanto com seus discentes quanto com seus docentes no desenvolvimento de suas atividades remotas, garantindo que ninguém, mesmo que não conseguisse seguir seus estudos ou seu trabalho com qualidade de aprendizado, sofresse qualquer ônus, principalmente os estudantes.

É de comum conhecimento que muitos dos nossos universitários não possuem equipamentos de alta qualidade, que lhes permitam excelência no desenvolvimento de suas atividades e aprendizagem no ERE. Além disso, muitos vivem em ambientes inóspitos para o ensino. Estando em casa, diversos são os fatores que podem ocasionar baixa participação e qualidade de aprendizagem, por exemplo, um ambiente com diversos ruídos externos e internos e não ter um local apropriado para estudar ou preparar suas aulas no contexto familiar. Há, ainda, o lado emocional abalado pelo afastamento social de seus colegas de turma ou de trabalho, o medo do contágio, a insegurança e a revolta geradas pela demora na chegada da vacina ao Brasil e o número alarmante de novos casos diários da doença e mortes por ela provocadas.

Em relação aos Estágios Supervisionados, a mesma resolução n. 085/2020 (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, 2020a) estabelece:

- a. A solicitação de matrícula na unidade curricular do ESO será de responsabilidade do discente, tendo que cumprir todas as determinações legais (termo de compromisso e seguro para estágio) para confirmação de matrícula;
- b. O ESO poderá ser realizado de forma virtual, devendo a coordenação do curso anexar ao Plano de Ensino Remoto do Curso (PERC) um projeto com aprovação da Coordenação Didática do Curso (CCD), contendo o detalhamento das atividades a serem desenvolvidas;
- c. Os discentes matriculados no ESO deverão cumprir a carga horária total e todos os demais requisitos previstos no projeto pedagógico do curso (entrega de relatório e/ou apresentação /defesa) durante o PLE;
- d. As atividades práticas de ESO poderão estar associadas às atividades de extensão realizadas de modo remoto, em conformidade com Parecer CNE n. 05/2020 e Portaria MEC n. 544/2020, desde que previstas em projetos específicos para os estágios realizados no PLE;
- e. O Estágio não obrigatório poderá ser utilizado para fins de integralização de Estágio Supervisionado Obrigatório desde que a respectiva carga horária não tenha sido utilizada para o cômputo de Atividades Curriculares Complementares (ACC).

- f. As atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão poderão ser utilizadas para equiparação do ESO, desde que as respectivas cargas horárias não tenham sido computadas no registro de ACC.

O ESO tem uma organização própria e foi importante garantir seu desenvolvimento, mesmo em ambiente virtual, principalmente para os estudantes que estavam nos últimos períodos do curso. Entretanto, não podemos deixar de chamar atenção para as letras D, E F da Resolução n. 085/2020 (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, 2020a), que abordam atividades que podem ser computadas na integração de ESO. Faz-se necessário garantir os direitos dos estudantes em cursar o estágio, porém muito se perde quando se é permitido aproveitar o estágio não obrigatório para fins de integralização dos créditos de estágio obrigatório, bem como utilizar as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão para equiparação dos estágios, uma vez que estes têm normas e exigências completamente diferentes, podendo, assim, interferir na qualidade da formação de professores. Inferimos que houve um esforço da instituição para que os estudantes pudessem aproveitar atividades outras para computar no ESO, como forma de garantir a continuidade dos estudos em período pandêmico.

A partir de 18 de maio de 2021, um novo documento foi publicado, a Resolução CEPE/ UFRPE n. 273, trazendo pontos sobre a retomada das aulas dos cursos presenciais, recomeçando assim os anos letivos de 2020.1 e 2020.2, que haviam ficado suspensos por quase um ano, sendo que nesse período discentes e docentes vivenciaram o PLE. Algumas das regulamentações referentes aos estágios ou às atividades curriculares foram modificadas, como o caso de o docente ministrar as unidades curriculares em caráter obrigatório, o que anteriormente era facultativo, e a reprovação em unidade curricular, que passou a ser registrada no histórico escolar, sendo por falta ou por nota.

Em relação aos ESO, pouca coisa foi modificada, por exemplo, o estágio não obrigatório poderia ser contabilizado para fins de integralização do ESO, desde que fosse aprovado no CCD. O Estágio Supervisionado Obrigatório passou a ser realizado tanto de forma virtual quanto presencial, contanto que as atividades presenciais estivessem de acordo com as regras sanitárias estabelecidas pelos governos municipais, estaduais ou federais.

Pouco a pouco, a universidade foi caminhando para a normalidade e houve o retorno de suas atividades presenciais, seguindo o plano de convivência e buscando a retomada das atividades didático-pedagógicas, com fases de funcionamento e níveis de flexibilização, o que dependeu do cenário pandêmico (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, 2021).

Percurso metodológico

A presente pesquisa foi realizada no componente curricular Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE. Sua matriz vigente conta com quatro componentes curriculares obrigatórios da formação profissional pedagógica relacionada ao Estágio. No ESO I, os estudantes buscam compreender a ecologia da escola por meio da observação-participante. No ESO II, eles vivenciam a experiência docente através da observação-participante, no contexto da sala de aula dos anos finais do ensino fundamental. No ESO III, passam pela experiência docente através da observação-participante e regências relativas à área de Biologia, no contexto

da sala de aula do ensino médio. No ESO IV, é oferecida ao educando a possibilidade de compreender os processos educativos em espaços formais e informais, sendo todos de responsabilidade do Departamento de Educação (DEd) e tendo seu início a partir da segunda metade do curso.

A escolha dos nossos atores sociais foi realizada a partir de alguns critérios preestabelecidos, por exemplo, ter ofertado o ESO durante o período pandêmico, ser professor concursado e do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, concordar em participar da pesquisa e assinar o termo de livre consentimento. Na coleta de dados, utilizamos como instrumento de pesquisa a aplicação da *entrevista de história de vida*, termo que deriva do inglês *the life story interview*, que tem como um dos seus principais autores Atkinson (1998). De acordo com o autor, a *entrevista de história de vida* é, essencialmente, um modelo que pode ser aplicado em diferentes situações, circunstâncias ou cenários, e encontra-se dividida em três estágios: planejamento (pré-entrevista), realização da entrevista e transcrição ou interpretação da entrevista, ou seja, a análise desses dados (ATKINSON, 1998).

As entrevistas com as professoras ocorreram por meio da plataforma Google Meet, em dias e horários pré-agendados, tendo o smartphone como aparelho utilizado para a captação dos áudios. Uma semana antes de sua realização, as professoras receberam em seus e-mails algumas perguntas que tinham como objetivo contribuir no resgate da memória a respeito da qual iríamos conversar, contudo elas tinham a liberdade de seguir ou não as perguntas. As entrevistas ocorreram por meio de uma simples conversa, com o mínimo de interferência das pesquisadoras, tendo duração média de uma hora.

Ao término das entrevistas, iniciamos as transcrições dos áudios, constituindo-se uma fase longa e fastidiosa. Além disso, alguns problemas de conexão prejudicaram a qualidade de algumas falas, sendo necessário refazer partes das entrevistas. Para auxiliar na transcrição dos áudios, fizemos uso do aplicativo *áudio totext*. Com o fim das transcrições, como sugere a nossa metodologia, elas foram enviadas aos e-mails das professoras, para sua aprovação. Na metodologia da História de vida, faz-se necessário que os atores sociais aprovelem o texto transcrito, censurem ou mudem alguma parte da história contada (ATKINSON, 1998). As professoras tiveram suas identidades preservadas e, para isso, fizemos uso de codinomes, que foram baseados em nomes de flores: Girassol e Lótus. Após a aprovação dos textos, prosseguimos com a realização da análise dos dados, baseada no referencial teórico-metodológico de Bardin (2011), o qual nos orientou nas construções de nossas categorias, unidades de registro e unidades de contexto e na criação dos códigos. A partir dessas construções, foi possível nos debruçar sobre os resultados e discuti-los.

A escolha pela análise de conteúdo se deu porque as descrições sistemáticas nos ajudaram a interpretar/compreender as mensagens contidas nos dados que coletamos e, conseqüentemente, a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Assim sendo, organizamos a análise dos dados em três fases estabelecidas por Bardin (2011): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação.

A primeira fase, da pré-análise, é denominada de *leitura flutuante*, na qual tivemos o primeiro contato com as transcrições das entrevistas, sendo uma etapa essencial para a construção inicial dos indicadores para a análise. A *leitura flutuante* consistiu em conhecer o texto, deixando-nos invadir por impressões e orientações. A segunda fase, proposta por

Bardin (2011), consistiu na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto das entrevistas. Por sua vez, a terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferências e interpretações, havendo a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição e da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2011).

Resultados e discussão

A tese de doutorado que originou este artigo está dividida em cinco eixos centrais: fatores sociais, ambiente familiar, ambiente educacional, ambiente profissional, principais temas da vida e visão de futuro. Nesta pesquisa, nosso olhar se debruçou sobre o eixo central, o ambiente profissional, que originou cinco unidades de registro: ambiente familiar, mudanças de paradigmas, o PLE, as aulas e os desafios e/ou dificuldades. A análise se restringiu às unidades o PLE (**quadro 1**) e as aulas (**quadro 2**), pois estas trouxeram fortemente o ensino remoto. Destacamos que, em relação às aulas, muitos desafios e/ou dificuldades foram elencados pelas professoras, trazendo a necessidade de, em determinados momentos, juntarmos elementos das duas unidades de registro (aulas e desafios e/ou dificuldades).

Diante do cenário pandêmico, os profissionais da educação, em todo o mundo, precisaram rever suas práticas pedagógicas e se readaptar às novas e inovadoras formas e métodos de ensinar e aprender. Essa realidade não foi diferente para as professoras Girassol e Lótus, que precisaram adequar à nova realidade a sua prática profissional, como observado na unidade de registro o PLE (**quadro 1**).

Quadro 1 – O Período Letivo Excepcional (PLE)

Categoria	Unid. Registro	Unid. Contexto
ESO na pandemia	O PLE	<i>Então, foi muito difícil a adaptação nesse momento atual, logo quando a universidade resolveu que iríamos voltar com as atividades remotas e criaram o PLE de 2020.3 e 2020.4, que eram ofertados em 10 semanas. Eram 10 semanas para dar um semestre. (Girassol 41).</i>
		<i>As aulas nas escolas estavam remotas e remotas com todas as dificuldades do mundo. [...] E como iríamos fazer isso? Com a escola online, colocar o aluno na escola para conhecer a ecologia escolar. Então, optamos em ofertar somente o estágio III e IV, e assim foi nos dois PLE (Girassol 42).</i>
		<i>Outra coisa que foi bem complicado enquanto teve o PLE3 e o 4, no ano de 2020, foi que no documento da universidade, no plano de orientação que a universidade liberou para os estudantes, eles poderiam se matricular nas disciplinas ou não. Era tudo bem livre, os professores poderiam ministrar aulas ou não, mas, eu quis ministrar, dei duas disciplinas na graduação no PLE3 e PLE4 e ainda ministrei aulas no Mestrado (Girassol 43).</i>
		<i>Os estudantes poderiam participar ou não das atividades síncronas, poderiam desistir da disciplina a qualquer momento e isto não iria para o seu histórico. Então, os PLE3 e PLE4 foram com estas regras, isso dificultava, até porque os estudantes chegavam, muitas vezes, viam que seriam cobrados minimamente e desistiam, sumiam, e você não sabia por que sumiam (Girassol 44).</i>
		<i>Agora que a universidade retomou 2020.1, estão valendo novas normas, agora podemos lançar as faltas dos estudantes, só que a universidade sugere que a maioria das atividades sejam assíncronas (Girassol 45).</i>
		<i>Houve casos, assim, do aluno desistir, no receio do que seria o PLE. O que seria esse ensino remoto, teve aluno que desistiu e me disse que estava sendo muito cobrado no trabalho dele, porque ele trabalhava na área da saúde (Lótus 24).</i>
		<i>Eu não sou obrigada a trabalhar ensino remoto, se eu quisesse, não teria trabalhado, mas, percebi como seria interessante e também uma forma de contribuir com o processo (Lótus 25).</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em julho de 2020, a UFRPE realizou um pleno do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, o qual resultou na Resolução n. 085/2020 (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, 2020a). Na referida Resolução, no seu Artigo 1º, considera-se que Período Letivo Excepcional (PLE) é aquele caracterizado pelas atividades acadêmicas, no âmbito da graduação, realizadas por meio do ERE durante a suspensão de atividades presenciais em virtude da pandemia de Covid-19.

Na UFRPE, logo no primeiro momento do impacto da notícia que abalava o mundo, foi necessário suspender seu calendário acadêmico e todas as atividades administrativas, que há pouco tinham iniciado. Foram alguns meses de suspensão de qualquer atividade, até a publicação da Resolução n. 085/2020, que, como já mencionamos, regulamentava a retomada das atividades acadêmicas por meio do PLE. A professora Girassol teceu algumas das mudanças desse período mais incerto da pandemia, o ano de 2020, por exemplo, a criação do PLE 2020.3 e do 2020.4, que deveriam ser ofertados em 10 semanas, como enfatizou: “*eram 10 semanas para dar um semestre*”. Não bastasse ter que adaptar um semestre de atividades acadêmicas para dez semanas de aulas, as professoras do ESO precisaram enfrentar outros desafios, como trabalhar de forma remota, por meio do PLE.

De acordo com Girassol, várias foram as adaptações que precisou vivenciar durante o PLE: o plano de orientação da universidade deixava livre os estudantes para se matricularem ou não nas disciplinas, além disso, como as escolas também estavam no sistema remoto, os professores de ESO optaram em ofertar apenas ESO III e IV. Foi assim nos dois PLE, pois não seria possível para os estagiários do ESO I e II conhecer e vivenciar a ecologia escolar, como propõem os programas do componente curricular, de forma remota.

Todavia, não foram somente os estagiários que puderam optar ou não por se matricular em alguma disciplina ou componente curricular. Os professores da universidade tiveram a opção de escolher ministrar aula ou não nos ESO. As professoras Girassol e Lótus optaram por ministrar os estágios nesse período mais emergencial, ou seja, se dispuseram a viver o PLE.

De acordo com a Resolução n. 085/2020 (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, 2020a, p. 4), no Art. 8º: “[...] fica facultado ao docente ministrar unidades curriculares e/ou cursos livres durante o PLE [...]”; no Art. 17º: “[...] a matrícula no PLE será facultativa ao **discente com vínculo ativo** [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, 2020a, p. 6, grifo do autor); e no Art. 21º: “[...] o discente poderá realizar o cancelamento sem ônus das unidades curriculares em data prevista no calendário acadêmico.” (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, 2020a, p. 6). O regulamento também aborda, nos Art. 24º e 27º, que os estudantes não terão nenhum tipo de ônus em suas atividades remotas ou reprovação, as quais não serão contabilizadas para efeito de seu desligamento. Esses são pontos relatados principalmente pela professora Girassol.

Esse período remoto, coberto por restrições, ocorreu durante todo o ano de 2020. Com a chegada de 2021, uma nova Resolução foi construída, a Resolução CEPE/UFRPE n. 273, de 18 de maio de 2021, que, dentre vários pontos, destaca que os docentes deverão ministrar as unidades curriculares em caráter obrigatório e as reprovações voltam a ser possíveis, sendo registradas no histórico escolar do estudante (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, 2021). Essas mudanças são relatadas por Girassol.

Por último, a professora Lótus tece um comentário sobre o PLE, no qual muitos dos seus estagiários desistiram, com receio do que seria o Período Letivo Excepcional. Para os estudantes e docentes da UFRPE, foi disponibilizada uma *cartilha* que trazia orientações e

explicações do que seria o PLE, como iria funcionar, mas, num mundo de incertezas que a Covid-19 trouxe para nossas escolas, professores e universidades, tudo poderia mudar a qualquer momento. Inferimos que vivenciar os estágios supervisionados foi ressignificar as formas de ensinar e aprender, tanto para professores quanto para estagiários.

Tango *et al.* (2020) mencionam que as universidades precisaram continuar cumprindo seu papel social e que,

Pegos de surpresa, os atores do cenário educacional tiveram que dar respostas rápidas em relação às formas possíveis de continuidade dos cursos que já estavam em andamento. A maioria optou pela inclusão de ferramentas digitais para adaptação do ambiente de aprendizado, sem mexer na estrutura das disciplinas que foram pensadas para serem realizadas de modo presencial. (TANGO *et al.*, 2020, p. 215).

Nesse contexto, diversos foram os desafios enfrentados pelas professoras na pandemia. Elas precisaram lidar com as mudanças bruscas e se adaptar ao ensino remoto e às novas formas de ensinar. As aulas do estágio supervisionado tiveram que ser adaptadas para o ERE e, com isso, vários obstáculos foram se apresentando durante os PLE. Nesse sentido, no próximo tópico, apresentamos os dados analisados sobre as aulas do ESO (**quadro 2**), tendo como unidade de registro as aulas.

Quadro 2 – As Aulas

Categoria	Unid. Registro	Unid. Contexto
ESO na pandemia	As aulas	<i>[...] vieram as dificuldades dos estudantes de estágio de preparar aula de modo remoto. Então, eles tiveram dificuldades de preparar algumas coisas, como, por exemplo, plano de aulas. Eles me enviavam, percebia que não tinha como acontecer, e marcávamos uma orientação online. (Girassol 46).</i>
		<i>Então, tive estagiários que, por exemplo, ficaram sem dar uma aula, pois não teve contato com os estudantes. [...] Eles não tinham como marcar horário para estar com os estudantes, porque uma grande maioria deles não tinha acesso à internet. (Girassol 47).</i>
		<i>Nós decidimos, enquanto área de biologia, que no período remoto, ao menos naquele plano de logística emergencial, não ministrariamos estágio I e II, porque estes são os primeiros que temos que inserir os estudantes na escola, e não víamos como fazer isso de modo remoto. Como um estudante pode conhecer toda ecologia escolar pelo computador? (Girassol 48).</i>
		<i>O objetivo em ministrar os ESO era somente não atrasar a vida dos alunos. Ofertamos estágio III e IV para não atrapalhar a vida do estudante que já estivesse perto de se formar, e como as aulas estavam ocorrendo de maneira remota, daria para darem aula remotamente. (Girassol 49).</i>
		<i>São 4 horas de aulas [...] é muito difícil ficar esse tempo todo online. Você não tem como fazer um monte de coisa, então, eu tenho ficado com eles metade desse período. Fiz um acordo e temos ficado online das sete às nove da noite. (Girassol 50).</i>
		<i>Ficar com as câmeras desligadas foi um problema, porque ninguém está livre de não conseguir abrir por algum motivo, mas a turma quase inteira ficava com as câmeras desligadas em todas as aulas. Acho que foi falta de educação mesmo por parte de alguns, falta de respeito com o professor (Girassol 51).</i>
		<i>Uma coisa que me chama a atenção é que os alunos não querem aparecer na tela, por quê? Então, uma das razões é o fato de estar bem à vontade em casa e não querer aparecer, assim, tão à vontade. A outra é a ação da interferência, porque também já aconteceu de estar falando e houve uma briga na casa. Outro porque não queria mostrar o ambiente no qual estava. Outros as dificuldades também eram pelo próprio espaço, era na cozinha que estava. (Lótus 26).</i>
		<i>Uma outra coisa que ficou claro para mim, muito claro, foi a participação, sabe, a integração. Parece que estávamos todos nos afogando, mas quando vimos que estávamos todos com dificuldades, fomos pegar um apoio aqui, fomos ver o que podíamos fazer. Então, todo mundo subiu no barco e cada um foi remando de uma vez. (Lótus 27)</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com Libâneo (2013, p. 195), “[...] na aula se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem em conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvem suas capacidades cognitivas”. A pandemia nos impôs repensar a maneira como nós nos relacionamos com nossos estudantes e os métodos utilizados para ensinar e avaliar. Contudo, a realidade descortinada nos faz pensar em Freire (1996, p. 39), que explica que o pensar certo apresenta “[...] a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico”. A professora Girassol tece em suas falas como foi a aceitação do *novo* com as aulas do ESO remotamente, apontando não apenas as suas dificuldades, mas também as de seus estagiários.

Segundo Girassol, vieram as dificuldades dos estagiários em preparar aulas a serem executadas de modo remoto. Além disso, como os estudantes das escolas públicas estavam com dificuldades de acesso à internet, muitos dos seus estagiários não tiveram a oportunidade de ter contato com os alunos, ou seja, não puderam dar uma aula. Isso ocorreu porque algumas turmas das escolas funcionaram apenas com atividades postadas em grupos de WhatsApp ou no Google Classroom, já que os estudantes acessavam quando conseguiam.

As competências de ensinar tendo um grupo de estudantes em uma sala de aula no ensino tradicional são diferentes daquelas em que o estagiário tem apenas com o seu computador no ambiente virtual. Durante o período de distanciamento social, as aulas foram necessariamente remotas de maneira síncrona e/ou assíncrona, isto é, podemos afirmar que foram mais assíncronas. Para a Universidade Federal Rural de Pernambuco (2020b, p. 11), as aulas:

[...] síncronas são realizadas com acesso simultâneo às tecnologias digitais, propiciando que os participantes estejam conectados em tempo real, de forma simultânea. [...] As interações assíncronas não requerem simultaneidade no processo de interação entre os participantes, permitindo maior flexibilidade temporal e espacial.

O ESO proporciona ao futuro professor da Educação Básica uma imersão no ambiente de trabalho. Para muitos estagiários, será a primeira oportunidade de ser o protagonista da sala de aula, de estar à frente de uma turma e ministrar aulas. Contudo, com a pandemia, esse cenário mudou completamente para muitos destes, os quais foram impossibilitados de viver a interação com seus educandos, principalmente no ambiente de aulas assíncronas, no qual não há interação.

Em relação ao comportamento dos estagiários durante as aulas no ensino remoto, Lótus e Girassol falam sobre um problema que foi muito recorrente para vários professores, não somente de ESO, mas de uma forma geral: as câmeras desligadas. Lótus tece um questionamento a esse respeito: *“por que eles não querem aparecer?”* e nos apresenta algumas suposições: *“porque estão bem à vontade em casa e, portanto, não querem aparecer tão à vontade”* ou *“não queiram mostrar seu ambiente familiar”*. Há ainda as interferências, por exemplo, brigas. Girassol também nos relata a problemática das câmeras: *“[...] ninguém está livre de ter algum problema, mas a turma quase inteira com as câmeras desligadas [...]”*.

A dinâmica de solicitar abrir a câmera para que se possa visualizar os discentes faz parte de uma contingência do ensino remoto, pois, durante a aula remota, o professor, principalmente nas atividades síncronas, necessita de uma interação com o estudante. De

acordo com Ribeiro, Cavalcanti e Ferreira (2021), a solicitação para que se abra a câmera pode ser interpretada pelos estudantes como uma invasão de sua privacidade, de sua residência e dos demais moradores.

As aulas remotas, logo no seu início em 2020, não vieram com guia de protocolo de conduta para que professores e estudantes pudessem seguir, ou seja, as etiquetas de comportamento e as formas de apresentação ao mundo exterior tendo como parâmetro a residência são experiências novas. Sendo assim, o professor tem poucas condições de avaliar a apreensão dos estudantes durante a exposição de um conteúdo. Câmeras desligadas e participações apenas por voz ou por chat impedem sinais preciosos como expressões faciais, postura corporal e até mesmo a verificação de presença em aula (SOUSA *et al.*, 2021).

Quanto à organização do ESO durante as aulas remotas, de acordo com a professora Girassol, a área de ensino da Biologia, em consenso, naquele contexto mais emergencial, concluiu que não iria disponibilizar o ESO I e II. Por outro lado, optou em ofertar o ESO III e IV, com o objetivo de não dificultar a vida dos estudantes que estivessem em processo de conclusão do curso. Além disso, com o intuito de melhor realizar as aulas, ela fez um acordo com seus estagiários, já que estava *"muito difícil ficar 4 horas de aulas on-line"*, então reduziu esse tempo pela metade. O restante do tempo de aula era cumprido de modo assíncrono.

Nosso último ponto dentro do **quadro 2** tem como tema a participação e integração dos estagiários. No momento mais crítico, aponta Lótus: *"uma coisa que ficou muito clara para mim, muito claro foi a participação, sabe, a integração"*.

Vivemos num mesmo planeta e estamos a cada dia aprendendo a conviver com a pandemia e, mesmo num contexto on-line, no qual a barreira do distanciamento social nos impede de ter contato físico, ter a experiência de saber que não estamos sozinhos e que muitos compartilham das mesmas adversidades, alegrias e conquistas é o que de certo modo nos conforta e nos fortalece para dias melhores.

A relação professor-aluno numa sala de aula é fundamental, ousamos afirmar que é a base para uma aprendizagem de qualidade, conforme ressalta Libâneo (2013, p. 274): *"[...] a interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da 'situação didática'"*. Num momento em que a humanidade viveu uma realidade inimaginável, na qual nenhum professor, por mais experiente que fosse, imaginou que iria ter uma vivência educacional tão diferente, nunca foi tão importante segurar na mão do outro e juntos remar em busca do mesmo objetivo, sem perder a saúde física ou mental.

Considerações finais

Quando a pandemia da Covid-19 chegou ao Brasil em março de 2020, nenhum professor poderia ter imaginado o tamanho do desafio que precisaria enfrentar. As professoras Girassol e Lótus, juntamente com outros professores de ESO, optaram por ofertar o estágio. Mesmo sendo um componente curricular no qual a interação entre professor e alunos é a base, escolheram ministrar o ESO remoto. Foi necessário reaprender a ensinar, adaptar aulas, metodologias e didáticas de um estágio presencial para o sistema ERE, num período histórico sem precedentes para todos, incluindo estagiários, professores e estudantes das escolas campo de estágio.

Vale salientar aqui o esforço da Universidade estudada e de todas as outras do país e do mundo, bem como das escolas, para tomarem decisões tão importantes em pouco tempo e que tiveram impacto na vida de muitos. Preservar a vida e garantir a continuidade da vida acadêmica, dos estudos, das pesquisas e das atividades extensionistas certamente foi um desafio coletivo. A adoção de medidas protetivas e ao mesmo tempo garantidoras das atividades foi algo em movimento, ou seja, medidas eram adotadas e modificadas ao longo do caminho na tentativa de adaptação à nova realidade que, de início, imobilizou a sociedade, mas que, com o tempo e com esforço coletivo, foi possível reagir.

O *novo normal*, como inferimos a partir dos dados coletados, trouxe inseguranças e incertezas às professoras e aos estudantes de ESO. Nessa perspectiva, suscitou a necessidade de reinvenção de práticas pedagógicas, de formas de relacionamento on-line, muitas vezes prejudicadas por câmeras desligadas por motivos diversos. Algo também marcante foi a dificuldade acentuada das professoras em relação ao acesso à internet, seja pelos estudantes da Universidade, seja pelos estudantes e professores das escolas públicas campo de estágio, o que desvela que durante o período pandêmico a desigualdade social e econômica ficou ainda mais evidente.

Em todo o Brasil, existem milhares de professores que podem contar suas histórias durante o ERE, não apenas professores do ESO e vinculados a universidades. Esperamos que os diálogos que aqui foram colocados a respeito do ERE e do ESO remoto possam ser discutidos em outras pesquisas, em congressos e na academia. Ainda há muito o que dialogar sobre as reais consequências do ERE para o desenvolvimento humano, social, educacional, econômico e científico no país.

Há ainda muitas outras histórias sobre esse período pandêmico que precisam ser divulgadas e publicadas, por exemplo: Quais foram as dificuldades vivenciadas pelos professores supervisores de estágios e pelos estagiários durante esse período? Vivemos momentos únicos na humanidade e cada pessoa, cada instituição, enfrentou-os de modos distintos. Os caminhos escolhidos pelas instituições de ensino básico e superior podem não ter sido os melhores diante das pressões diversas, mas foram caminhos possíveis. As metodologias utilizadas pelos professores podem também não ter sido as melhores, entretanto foram as possíveis diante de um cenário para o qual a maioria tinha pouca ou nenhuma formação para lidar.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida para a realização do doutorado em Ensino das Ciências na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Referências

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede: revista de educação a distância*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/ye28uny9>. Acesso em: 31 maio 2023.

ATKINSON, R. *The life story interview*. London: Sage, 1998.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, E. S. *O ecoar das vozes de professoras de estágio supervisionado obrigatório de ciências biológicas: a história que ninguém te conta*. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-42, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. *Lei n. 9.394 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://tinyurl.com/hz6juh53>. Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. *Lei n. 11. 788 de 25 de setembro de 2008*. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://tinyurl.com/4j689cwk>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 5, aprovado em 28 de abril de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 32, 1 jun. 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de junho de 2020. Reexame do parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. *Diário Oficial da União*: seção 1, n. 130, Brasília, p. 129, 9 jul. 2020f.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus: COVID-19. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, n. 53, p. 1, 18 mar. 2020a. Disponível em: <https://tinyurl.com/ye243ry6>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 345, de 19 de março de 2020. Altera a portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, n. 54-D, p. 1, 19 mar. 2020b. Disponível em: <https://tinyurl.com/3aubc4rd>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 356, de 20 de março de 2020. Dispõe sobre a atuação dos alunos dos cursos da área de saúde no combate à pandemia do COVID-19 (coronavírus). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, n. 55-B, p. 1, 20 mar. 2020c. (Número extra). Disponível em: <https://tinyurl.com/4vhaf8e7>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, n. 114, p. 62, 17 maio 2020e. Disponível em: <https://tinyurl.com/yckcbh39>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, J. Ensino remoto ou educação a distância, você sabe a diferença? *Ufal Notícias*, Maceió, 13 jun. 2022. Disponível em: <https://tinyurl.com/2m5s8h5v>. Acesso em: 9 jan. 2023.

GONÇALVES, N. K.; AVELINO, W. F. Estágio supervisionado em educação no contexto da pandemia da covid-19. *Boletim de Conjuntura: BOCA*, Boa Vista, v. 4, n. 10, p. 41-53, 2020. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4022983>.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, L.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, Boulder, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/3erkbwwr>. Acesso em: 11 abr. 2021.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. *Revista UFG*, Goiânia, v. 20, p. 2-35, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/y34d2rm3>. Acesso em: 15 out. 2021.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, C. H.; CAVALCANTI, M. T.; FERREIRA, A. P. "Abre a câmera, por favor!": aulas remotas no ensino superior, uma abordagem fenomenológica. *EaD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, e1269, 2021.

SANTOS, E. Notícias. *Revista Docência e Ciberultura*, Rio de Janeiro, 22 jun. 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/2325dmja>. Acesso em: 9 jan. 2023.

SILVA, A. F.; SOUSA, B. V. O.; PASSOS, B. M. A.; RAMALHO, C. O estágio curricular durante a pandemia no curso de licenciatura em educação física. *RENEF*, Montes Claros, v. 1, n. 1, p. 57-62, 2020.

SOUSA, J. G.; MOTA, G. M.; BECKER, T. P. A.; PARANAHYBA, J. C. B. Afetividade na relação professor-aluno no ensino remoto emergencial: uma experiência de estágio. *EmRede: revista de educação a distância*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/25kw8ha8>. Acesso em 31 maio 2023.

SOUZA, E. M. F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia covid-19. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 32, e-14290, 2020. Doi: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290>.

TANGO, M. D.; GRTZMANN, L. F.; PINHEIRO, P. J. R.; LIMA, L. P.; SANTOS, I. S.; MENA, G. O.; TIOZZO, C. E. A missão da universidade no contexto da pandemia de Covid-19: o caso da Universidade de São Paulo. *Revista Fim do Mundo*, Marília, n. 3, p. 208-225, 2020. Doi: <https://doi.org/10.36311/2675-3871.2020.v1n03.p208-225>.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. *Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático*. Recife: UFRPE, 2020b. Disponível em: <https://tinyurl.com/4n8by5ab>. Acesso em: 10 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. *Resolução 085/2020*. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <https://tinyurl.com/yufw6snr>. Acesso em: 10 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. *Resolução CEPE/UFRPE nº 273, de 18 de maio de 2021*. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/ww7ec6e3>. Acesso em: 10 out. 2021.