

DAS TELAS AO CHÃO DA ESCOLA: PERSPECTIVAS DE LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Vinícius Ferreira Lourenço¹
Silmara Sartoreto de Oliveira²

RESUMO

A pandemia de Covid-19 impactou diferentes setores da sociedade nos últimos anos. Uma das áreas mais afetadas foi a Educação, onde autoridades estaduais e federais exigiram das Instituições de Ensino, rápida adaptação às aulas remotas, tendo em vista o cumprimento da carga horária de 200 dias letivos. O pouco tempo disponível para adaptação dos professores ao uso de novas metodologias e falta de acessibilidade dos alunos de baixa renda à recursos tecnológicos, culminou na preocupação com a formação dos estudantes da Educação Básica e no Ensino Superior. Neste sentido, este estudo visa analisar o contexto de formação inicial de professores de ciências, que iniciaram sua graduação de forma presencial, tendo que se adaptar para as atividades remotas, no período da pandemia. Para tanto, foi realizado um acompanhamento das atividades de estágio supervisionado de ciências, que através de um diário de bordo, fez um levantamento sobre os aspectos e experiências das atividades remotas; expectativas sobre a ação docente e ao mercado de trabalho. Inicialmente, foram analisadas as perspectivas de licenciandos sobre sua formação inicial em Ciências Biológicas de uma instituição estadual de ensino que realizou a maior parte da graduação de modo remoto, com o Estágio Supervisionado de Ciências de forma presencial. Como se trata de uma turma de iniciação, muitos discentes tiveram suas primeiras experiências com situações práticas à atividade docente durante a realização do estágio obrigatório. Acredita-se que o estágio supervisionado de ciências contribui efetivamente com a construção dos saberes docentes, momento decisivo e crítico na decisão do aluno em dar ou não continuidade à docência após formado. Neste trabalho, ficou claro que os estudantes estão preocupados com sua formação, tornando-se reflexivos sobre a formação e a docência.

Palavras-chave: Ciências, Licenciatura, Ensino Remoto, Estágio Supervisionado, Formação Inicial de professores.

¹ Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Londrina - PR, vinicius.lourenco@uel.br

² Profa. Ass. Dep. Biologia Geral, CCB, Universidade Estadual de Londrina – UEL/Londrina/PR, silmara.sartoreto@uel.br

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 impactou diferentes setores da sociedade nos últimos anos. Uma das áreas mais afetadas foi a Educação, onde autoridades estaduais e federais exigiram das Instituições de Ensino uma rápida adaptação às aulas remotas, tendo em vista o cumprimento da carga horária de 200 dias letivos. O pouco tempo disponível para adaptação dos professores ao uso de novas metodologias e a falta de acessibilidade dos alunos de baixa renda a recursos tecnológicos, culminou na preocupação com a formação dos estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior (NASCIMENTO; FAÇANHA; SOUZA, 2021). Nos documentos publicados por órgãos do Governo Federal no Brasil, foram definidas algumas normativas relacionadas à adoção de aulas remotas. No entanto, essas orientações e normativas foram controversas para os cursos de licenciatura, principalmente no que diz respeito a realização dos e estágios obrigatórios.

No ano de 2022, as atividades acadêmicas, incluindo estágios, ocorreram de modo presencial. Neste sentido, este estudo visa analisar o contexto de formação inicial de professores de ciências, que iniciaram sua graduação de forma presencial, mas que tiveram que se adaptar para as atividades remotas no período da pandemia, e que estão realizando atualmente o estágio supervisionado de ciências de forma presencial, culminando com sua primeira experiência para a docência.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores durante a pandemia

Em 2020, em decorrência do isolamento social adotado como estratégia para atenuar a disseminação do vírus SARS-CoV-2, causador da pandemia de COVID-19, as instituições de ensino brasileiras de ensino básico e superior, rapidamente se viram forçadas a adotar estratégias e metodologias de ensino, predominantemente remotas. Com o agravamento do momento, não houve tempo suficiente para pesquisas, estudos ou tempo para a adaptação de professores, alunos e sistema educacional para o novo sistema de ensino. Este é um dos pontos abordados em um estudo realizado pelas autoras Nascimento, Façanha e Souza (2021), formadoras de professores na Universidade Federal do Sergipe. Em seu artigo *Pre-Service Teacher Education in Times of Crisis (Formação Inicial de Professores em Tempos de Crise, tradução nossa)*, com base em documentos nacionais relacionados a adoção de aulas remotas,



emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), foram apresentadas algumas preocupações relacionadas a formação inicial de professores neste contexto. Nesta seção, será apresentada uma síntese das considerações das autoras a respeito destes documentos.

O primeiro documento citado, além de ser o primeiro documento publicado no Brasil referente a aulas remotas, foi através da Portaria MEC nº 343 de 17 de março de 2020, que *“Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”* que preconizou

[...] autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, p.1).

Em contrapartida, *“Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput aos cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos”*. No documento fica implícita a ideia de que os cursos de Medicina não podem optar por aulas remotas, enquanto o mesmo documento não apresenta empecilho para os profissionais das demais áreas adotarem este modelo de ensino (NASCIMENTO; FAÇANHA; SOUZA, 2021).

Dois dias depois, alguns parágrafos deste mesmo artigo, foram alterados pela portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Esta alteração destaca que especificamente para o curso de Medicina, fica autorizada a substituição de que trata o caput apenas às disciplinas teóricas-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso. Sendo assim, os módulos teórico-cognitivos para o curso de medicina poderiam ser realizados de forma remota, porém o estágio profissional continuava proibido nesse modelo.

Em 1 de junho de 2020, no Diário Oficial da União (DOU), publicou o Parecer CNE/CP n.º 5/2020, que prevê a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Na subseção 2.15, que dispõe sobre o ensino superior, o CNE argumenta que

essa medida, ao tempo em que amplia e favorece a continuidade do aprendizado não presencial, limita a perspectiva de uso de metodologias e tecnologias destinadas a laboratórios virtuais e processos de interação que possam viabilizar certas atividades práticas e estágios em espaços de trabalho em determinadas áreas e campos de atuação profissionais (BRASIL, 2020, p.17).

Este documento aponta a oferta de aulas remotas para todos os cursos, sem excluir estágios e laboratórios, alegando que trata de uma oportunidade de alunos de diferentes cursos aprenderem com o uso de novas tecnologias em diferentes contextos. Sendo assim, as autoras enfatizaram duas ideias importantes de serem analisadas: (1) autorização de atividades práticas remotas e estágio; (2) autorização de atividades práticas remotas e estágio para determinadas áreas e campos profissionais (NASCIMENTO; FAÇANHA; SOUZA, 2021, p.507, tradução nossa).

Consta, em uma das quinze recomendações para o ensino superior, que as IES deveriam adotar atividades não presenciais de práticas e estágios, especialmente aos cursos de licenciatura e formação de professores (BRASIL, 2020, p.18), sugerindo quais seriam as áreas e campos profissionais mencionadas pelo parecer do CNE.

O advérbio especialmente utilizado nesta parte do Parecer poderia ser substituído por “exclusivamente”, já que, ao longo do documento, não há recomendação nesse sentido para outros cursos, como os da área de Saúde e Medicina, por exemplo. (NASCIMENTO; FAÇANHA; SOUZA, 2021, p.507, tradução nossa).

De acordo com Nascimento et al (2021), não haveria necessidade de excluir os cursos de medicina do ensino remoto, caso o motivo da adoção de aulas remotas fosse permitir que os alunos aprendam a utilizar novas metodologias e tecnologias. Seria uma oportunidade, por exemplo, para o exercício da Telemedicina, definida pelo Conselho Federal de Medicina (CFM) como forma de prestação de serviços médicos mediados por tecnologias (BRASIL, 2019).

Ainda relacionado ao parecer publicado pelo CNE, são destacadas três possíveis motivações para a adoção de atividades e práticas remotas para os cursos de formação de professores. A primeira delas é a conclusão do curso, uma vez que a necessidade de oferta de atividades remotas para o cumprimento da carga horária é mencionada em várias partes do documento, sendo, portanto, uma questão burocrática. A segunda questão seria a oportunidade de o aluno adquirir experiências com práticas pedagógicas baseado no uso de tecnologias, uma vez que, conforme Nascimento (2019, apud NASCIMENTO, FAÇANHA E SOUZA, 2021), os alunos da educação básica vivem conectados a computadores, smartphones, internet, dentre outras tecnologias que são capazes de modificar os espaços locais, exigindo que os professores revisem e reorganizem suas práticas pedagógicas.

Com base nesses estudos, concordamos que é importante que os cursos de Formação de Professores ofereçam aos futuros professores a oportunidade de analisar o uso das



tecnologias digitais e identificar as possibilidades de utilizá-las em suas práticas pedagógicas (NASCIMENTO; FAÇANHA; SOUZA, 2021, p.508, tradução nossa).

A terceira motivação seria que os professores já estariam adotando tecnologias para atividades remotas nas escolas da educação básica, onde os estágios são realizados. Portanto, os licenciandos teriam oportunidades de aprender com estes professores. No caso dos cursos de licenciatura ou formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2020, p.17). O CNE defende que, com a adoção destas medidas, objetiva evitar o aumento das desigualdades, abandono escolar, insucesso escolar, bem como mitigar as dificuldades no processo ensino e aprendizagem.

Em uma pesquisa envolvendo cerca de 8000 professores de todo o país, realizada pela revista Nova Escola, Bimbati (2020) revela que 30% dos professores que aderiram ao ensino remoto acharam a experiência péssima e apenas 5% relatou ser uma boa experiência. Quando perguntado sobre saúde emocional, 66% dos professores desenvolveram problemas de saúde a ponto de se afastarem do trabalho, 68% sofreram de ansiedade e 28% sofreram depressão no momento da pesquisa. Sobre questões burocráticas e pedagógicas, 51% dos professores relataram falta de preparo. Os professores também denunciaram a falta de acesso a dispositivos para o acompanhamento das atividades por parte dos alunos.

Duarte e Medeiros (2020), em uma entrevista com 30 professores acerca dos desafios do ensino remoto, relatam que os maiores desafios estavam na limitação no acesso de alunos à internet de qualidade, metodologias pelas quais nem professores nem estudantes estavam habituados, falta de equipamentos como computadores e celulares e o tempo adequado para planejar as aulas.

De acordo com Santos (2020) estes grupos de professores fazem parte de um grupo maior que sofre de problemas que antecedem a quarentena e que se agravam com ela (por exemplo, pouco ou nenhum acesso a saneamento básico, água, saúde, dentre outros, podendo assim desenvolver problemas emocionais devido as suas condições sociais. Tais decisões do CNE ignoraram ou fingiram não ver que as pessoas, principalmente os grupos sociais mencionados acima, já enfrentavam problemas para sobreviver antes da quarentena e agora seriam obrigados a enfrentar dificuldades para o acompanhamento das aulas remotas. Estas atitudes reforçam como o pilar do Anti-intelectualismo instalado no Brasil (apud NASCIMENTO; FAÇANHA; SOUZA, 2021). Afinal, as opiniões de pesquisadores e educadores neste período, não aparentam ter muito peso nas tomadas de decisões governamentais importantes para a grande maioria da população.

Tal escolha afeta negativamente tanto os alunos da educação básica quanto os licenciandos. Assim, entendemos como parte do trabalho do pesquisador, está em questionar localmente essas decisões e suas conseqüentes conseqüências, pois entendemos que as políticas educacionais estão imersas em uma arena política mais ampla, agora altamente neoconservadora (NASCIMENTO; FAÇANHA; SOUZA. 2021, p.516, tradução nossa).

Levando em consideração o cenário estabelecido durante a pandemia e agora após os períodos de quarentena, considera-se importante que estudos futuros retratem de forma fidedigna e bastante reflexiva a qualidade da formação inicial docente no Brasil.

Para tanto, neste estudo, serão apresentadas as perspectivas sobre a formação inicial de licenciandos de Ciências Biológicas que iniciaram o curso de forma presencial tendo que se adaptar ao modo remoto durante a quarentena, realizando o estágio supervisionado de forma presencial ao final do curso.

METODOLOGIA

O instrumento metodológico desta pesquisa para a coleta de dados, encontra-se alicerçado na pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo exploratório. O referencial metodológico apresentado por Bogdan & Biklen, (1982), fundamenta a pesquisa qualitativa de cunho investigativo que sustenta os dados encontrados em estudos de ideias e/ou reflexões acerca de um tema, caminhos percorridos por este estudo.

Geralmente este referencial parte de pesquisas de natureza histórico-estrutural dialética e apresenta-se em cinco características: 1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2) a pesquisa qualitativa é descritiva; 3) as pesquisas qualitativas se preocupam com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4) os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente e 5) o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987, p.128-130).

Sendo assim, os sujeitos desta pesquisa foram 9 discentes (identificados de 1 a 9) que cursavam e até o presente momento ainda cursam o último ano do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ano de 2022, de uma IES Estadual do interior do estado do Paraná. Como forma de coleta de dados, foram analisadas as aulas ministradas por esses discentes, e acompanhadas pela supervisora do estágio de ciências.



Vale ressaltar que os discentes realizam várias atividades nas escolas de educação básica, para os conteúdos de ciências, para o cumprimento dos requisitos básicos de formação docente, definidos pelo Projeto Pedagógico do Curso. O acompanhamento das atividades de estágio supervisionado de ciências, deu-se em diário de bordo, com levantamento sobre os aspectos e experiências das atividades remotas; expectativas sobre a ação docente e ao mercado de trabalho, que faz parte dessas atividades.

Como esses discentes ainda estão em fase de conclusão dessas atividades por conta do atraso que a IES teve no seu calendário letivo neste ano de 2022, para este trabalho optou-se por analisar as observações e reflexões sobre a metodologia e prática de ensino, pontuada pelos discentes e pela supervisora de estágio.

As considerações acerca dessas reflexões serão apresentadas, analisadas e discutidas no tópico a seguir, como forma de sistematizar esses dados coletados para esta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As reflexões apresentadas pelos discentes e supervisora para o estágio supervisionado, que foram sistematizadas nos diários de bordo, apontaram inicialmente que muitos dos discentes, tiveram suas primeiras experiências com situações práticas à atividade docente, através do estágio. De acordo com o descrito pelo Aluno 1, *“O estágio supervisionado de ciências tem sido um grande desafio, pois a escola é bem diferente do que está descrito nos livros de didática”*.

Assim como Vianna (2007, p.74), a sala de aula se apresenta como um espaço com rituais repetitivos, onde as estratégias de ensino e as várias abordagens e orientações da aprendizagem realizada pelos professores, tornam o ambiente escolar, um espaço de muitas facetas que afetam as relações pedagógicas apresentadas pela teoria e que se revelam nas atividades práticas.

De acordo com a supervisora de estágio, o Aluno 1 apesar de considerar as atividades realizadas na escola um grande desafio, foi muito bem recebido pela comunidade escolar. A escola escolhida para as atividades de estágio, é de grande porte, localizada em uma área bem localizada no município, o que faz uma grande diferença quanto a estrutura para a realização do estágio. O Aluno 1, tem facilidade em se comunicar com os estudantes, mas estranhou bastante o barulho e agitação em sala de aula.

O Aluno 2, que realizou suas atividades práticas na mesma escola, mas com turmas diferentes do Aluno 1, apresentou muita desenvoltura em sala de aula. Além de ter um bom

relacionamento com os estudantes, se utilizou de metáforas, analogias e também improvisos para ministrar os conteúdos de ciências. Ao término de sua aula de avaliação, improvisou uma atividade recreativa com conteúdos de ciências, até que o sinal para a troca de professores fosse emitido. Esta atitude mostra bastante destreza quanto às atividades em sala de aula, onde muitas vezes o estagiário não consegue administrar o tempo das aulas de forma adequada.

De acordo com Costa e Silva et al, (2022), para revitalizar o processo educativo, novas estratégias são necessárias. Neste sentido, o improviso pode representar um diferencial, com o intuito de despertar o interesse de crianças e jovens para as atividades de fixação e avaliação do conteúdo abordado em sala de aula. Estratégias que favoreçam o processo de criação, espontaneidade e versatilidade de pensamento para vencer desafios são bastante adequadas e necessárias.

O Aluno 3, que completava o trio de licenciandos que realizavam estágio na mesma escola, demonstrou maior dificuldade para a realização das atividades e avaliação para as aulas de ciências. Na avaliação, o licenciando se mostrou desconfortável e inseguro em relação aos companheiros. De acordo com Garcia (2022), muitos fatores podem propiciar a dificuldade nas atividades de prática docente. Esses fatores referem-se desde características pessoais, como timidez, à dificuldades de organização do tempo, espaço e atores sociais do processo de ensino e aprendizagem. A convivência com a diversidade de pessoas e pensamentos, a orientação adequada dos orientadores nas escolas, bem como as turmas em que o discente atua, com certeza irá interferir diretamente na dinâmica e desenvolvimento na docência em sala de aula.

As atividades dos Alunos 4 e 5, que dividiram o espaço escolar para a realização dos estágios supervisionados de ciências, na avaliação do supervisor, se mostraram bastante diferente dos Alunos já citados.

A escola, mesmo localizada em um bairro central, apresentou funcionalidade bem diferente da anterior. Esta escola por ser de fácil acesso, recebe alunos de várias localidades do município, assim como alunos apenados e em situação de vulnerabilidade social. Este fato por si só não fundamenta a funcionalidade precária da escola, uma vez que outros fatores relevantes foram relatados pelos discentes e também observados pela supervisora de estágio.

Vale ressaltar que a escola está passando por reforma, ou seja, o barulho extra de quebra-quebra, britadeiras e betoneiras, juntamente com o barulho que a própria escola produz, culminou em um espaço bastante desmotivador e desgastante para os discentes nas aulas de ciências. Um outro fator importante a ser mencionado para a dificuldade em realizar as atividades de avaliação do estágio nesta escola, está na característica da professora orientadora de campo (a professora que os discentes acompanham nas aulas de ciências nesta escola).

Por se tratar de uma professora de início de carreira, esperava-se encontrar uma professora dinâmica, ativa e bastante receptiva na escola. Não foi o que os discentes e também a supervisora encontraram. Ao contrário do que se esperava, a professora orientadora se mostrou muito apática, cansada, desanimada e desmotivada para acompanhar os Alunos 4 e 5. Esta orientadora não ajudou em nada nas atividades de formação docente dos Alunos 4 e 5, pelo contrário, atrapalhou o processo, uma vez que trouxe para os discentes experiências negativas que não agregaram na formação.

Winch e Terrazzan (2011) evidenciam que as vivências prévias, fornecidas por um colega orientador mais experiente, como meios de capacitação para o processo de orientação em disciplinas de estágio curricular se mostra um momento bastante frutífero para a formação inicial de professores de ciências. Neste mesmo sentido, Feldkercher (2016) reconhece a relevância do papel do orientador e sua influência na formação de futuros professores, apontando que o relacionamento entre orientadores e licenciandos deva galgar no caráter pedagógico, considerando compartilhamento de conhecimentos, conselhos, aprimoramento de práticas pedagógicas e soluções para problemas, em um ambiente permeado pelo diálogo, algo que não foi observado para a formação do Aluno 4 e Aluno 5.

Por fim, mesmo contando com 9 alunos para a realização deste estudo, os Alunos 6, 7, 8 e 9, não finalizaram as atividades de estágio nas escolas como cumprimento das horas estabelecidas até o presente momento. Sendo assim, optou-se por apresentar somente os relatos e reflexões estabelecidas até a data limite de entrega estabelecida pelo evento.

Em se tratando que este trabalho faz parte de um estudo ainda maior, que irá compor o Trabalho de Conclusão de Curso de um dos autores, em momento oportuno, espera-se apresentar os demais dados que compõem este estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estratégias e atividade destinadas à formação docente, tem se tornado temas recorrentes nas pesquisas em educação em ciências. Porém, quando leva em consideração cenários específicos do mundo atual, como a pandemia, vivenciada em 2019, 2020 e 2021, esses estudos ainda estão sendo estruturados.

Neste sentido, por se tratar de um estudo ainda em andamento, este trabalho abordou especificamente uma atividade desenvolvida pelos discentes licenciandos em ciências biológicas que cursam a disciplina de prática de ensino e estágio supervisionado ofertada no último ano de curso.



Vale lembrar que esses licenciandos cursaram de forma remota, dois anos do curso, em um momento atípico de pandemia, vivenciado pelo mundo. Além de todas as circunstâncias vividas que culminava no medo do contágio do vírus e da doença, bem como o isolamento social necessário, o processo de formação se mostrou bastante desafiador.

Um dos aspectos levantados pelos dados obtidos pela avaliação da docência do discente no estágio supervisionado e pelas impressões apontadas pela supervisora de estágio que acompanhou e ainda acompanha esses discentes, foi possível fazer alguns apontamentos sobre a formação docente em conteúdos de ciências.

O primeiro apontamento versou sobre os desafios encontrados pelos discentes no primeiro contato com as atividades presenciais de docência. Apesar das dificuldades, a maioria dos discentes se mostraram bastante receptivos e foram muito bem orientados e supervisionados durante todo o processo de docência em sala de aula.

A forma como a escola recebeu esses discentes nos momentos de estágio, impactou diretamente na dinâmica, no desenvolvimento e na percepção da docência na escola. Experiências positivas, auxiliaram na formação dos futuros professores, trazendo confiança, disposição e o embasamento necessário para a realização das atividades e conseqüentemente sobre a sua formação. Experiências negativas, foram invasivas e trouxeram mal-estar que perdurou sobre o processo e afetou diretamente a escolha da profissão e não trazendo benefícios para a formação e percepção sobre a atuação do docente nos espaços escolares.

Assim, existe a necessidade de aproximar professores orientadores, professores supervisores e discentes nos processos de formação, contribuindo assim com o bem-estar do futuro professor de ciências. As pesquisas focadas na orientação são, em sua maioria, estrangeiras, e nota-se uma ausência de discussões relacionadas ao planejamento didático deste processo. Os professores estão sobrecarregados e priorizam a orientação como uma atividade individual, não sendo computada esta atividade nas suas horas destinadas à sala de aula.

Por fim, foi possível verificar que os orientadores de estágio transmitem experiências vividas enquanto acadêmicos nas próprias práticas pedagógicas, além de autoidentificarem atitudes e posturas de seus antigos professores. Em sua carreira, os docentes são expostos a diversos desafios e dificuldades, existindo uma preocupação em tornar efetiva a aprendizagem dos discentes. No intuito de mitigar essas adversidades, os professores necessitam desenvolver habilidades didáticas específicas e reforça-se a importância da formação continuada do docente, responsável por tornar esse processo mais crítico e reflexivo e menos traumático e confuso que nada contribui com seu trabalho em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BIMBATI, A. P. Qual é a situação dos professores brasileiros durante a pandemia?. **Nova Escola**, 1 jun. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19386/qual-e-a-situacao-dos-professores-brasileiros-durante-a-pandemia#> = . Acesso em: 20 set. 2022.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Resolução nº 2.228, de 26 de fevereiro de 2019**. Revoga a Resolução CFM nº 2.227, publicada no D.O.U. de 6 de fevereiro de 2019, Seção I, p. 58, a qual define e disciplina a telemedicina como forma de prestação de serviços médicos mediados por tecnologias, e restabelece expressamente a vigência da Resolução CFM nº 1.643/2002, publicada no D.O.U. de 26 de agosto de 2002, Seção I, p. 205. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/65864894. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345 de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020 de 1 de junho de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2022

COSTA E SILVA, Tiago Aquino da; PINES JR., Alipio Rodrigues; SCHWARTZ, Gisele Maria; GONÇALVES, Kaoê Giro Ferraz e LEÃO JUNIOR, Cleber Mena. **JOGOS DE IMPROVISO COMO ESTRATÉGIA PARA O BEM ESTAR NA EDUCAÇÃO**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17259595-Jogos-de-improviso-como-estrategia-para-o-bem-estar-na-educacao.html> Acesso em 29 nov. 2022.

DUARTE, Kamille Araújo; MEDEIROS; Laiana da Silva. Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. In: VII Congresso Nacional de Educação – Edição Online, 2020, Maceió. **Anais [...]**. Realize Eventos Científicos e Editora Ltda, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68292>. Acesso em: 20 set. 2022.



GARCIA, Bruno. Da Sala de Aula: obstáculos pessoais e inseguranças na trajetória docente, 2022. In: **CONEXÃO UFRJ**. Rio de Janeiro, 10 fev. 2022. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2022/02/da-sala-de-aula-obstaculos-pessoais-e-inseguranças-na-trajetoria-docente/>. Acesso em: 29 nov. 2022.

GARCIA, Pedro Maciel de Paula; BONFIM, Carolina Santos e GOMES, Delarin Martins. O(S) PROCESSO(S) DE ORIENTAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE CASOS HISTÓRICOS E HIPOTÉTICOS. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 16, núm. 1, Esp., pp. 850-865, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619869091006/html/>. Acesso em 29.11.2022.

NASCIMENTO; Ana Karina de Oliveira; FAÇANHA, Maria Amália Vargas; SOUZA, Marlene de Almeida Augusto de. Pre-service teacher education in times of crisis. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. 497-520, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Yqvp3cjzLzSZYw3LdMyzSnD/>. Acesso em: 15 set. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. In: Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v.5).