

## **A residência pedagógica durante o ensino remoto: o olhar dos preceptores de Biologia**

*Pedagogical residency during remote teaching: the view of Biology preceptors*

*Residencia pedagógica durante la enseñanza a distancia: la visión de los preceptores de Biología*

**Nathália Andrade da Silva** ([nathalyasilva27@gmail.com](mailto:nathalyasilva27@gmail.com))

Universidade Federal de Pelotas, UFPel, Brasil

**Orcid** <https://orcid.org/0009-0001-6959-8501>

**Vera Lucia Bobrowski** ([vera.bobrowski@ufpel.edu.br](mailto:vera.bobrowski@ufpel.edu.br))

Universidade Federal de Pelotas, UFPel, Brasil

**Orcid** <https://orcid.org/0000-0003-1356-4932>

**Robledo de Lima Gil** ([robledogil@gmail.com](mailto:robledogil@gmail.com))

Universidade Federal de Pelotas, UFPel, Brasil

**Orcid** <https://orcid.org/0000-0002-2016-5211>

### **Resumo**

As atividades do Programa Residência Pedagógica (PRP), subprojeto Biologia (2020-2021), foram realizados de forma *online* nas três escolas-campo participantes do subprojeto, e assim como nas outras escolas da rede estadual do RS as atividades ocorreram por meio da plataforma oficial de ensino - o Google Sala de Aula (*Google Classroom*). Este estudo objetivou compreender a avaliação dos preceptores do núcleo de Biologia acerca do ensino remoto em suas escolas-campo e as contribuições do PRP. Esta investigação teve cunho qualitativo e a análise de dados ocorreu a partir das respostas a um questionário produzido no *Google Forms*. No decorrer do trabalho, foi discutida a pandemia do coronavírus e as desigualdades educacionais emergentes do ensino remoto, assim como a transição desse modelo de ensino para o ensino híbrido e suas relações com as ações do PRP.

**Palavras-chave:** residência pedagógica; ensino remoto; Biologia.

### **Abstract**

The activities of the Pedagogical Residency Program (PRP) subproject Biology (2020-2021) were carried out online in the three schools participating in the subproject, and as well as in the other schools of the RS state network, the activities took place through the

official platform of teaching - Google Classroom. This study aimed to understand the evaluation of the Biology preceptors about remote teaching in their schools and the contributions of the PRP. This investigation was qualitative and the data analysis took place from the answers to a questionnaire produced in Google Forms. During the work, the coronavirus pandemic and the educational inequalities emerging from remote teaching were discussed, as well as the transition from this teaching model to hybrid teaching and its relations with the actions of the PRP.

**Keywords:** pedagogical residence; remote teaching; Biology.

**Resumen:**

Las actividades del subproyecto Biología (2020-2021) del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) se realizaron en línea en las tres escuelas participantes del subproyecto, y así como en las demás escuelas de la red estatal RS, las actividades se realizaron a través de la plataforma oficial de enseñanza - Google Classroom. Este estudio tuvo como objetivo comprender la evaluación de los preceptores del núcleo de Biología sobre la enseñanza a distancia en sus escuelas y las contribuciones del PRP. Esta investigación fue cualitativa y el análisis de datos se realizó a partir de las respuestas a un cuestionario elaborado en Google Forms. Durante el trabajo se discutió la pandemia del coronavirus y las desigualdades educativas derivadas de la enseñanza a distancia, así como la transición de este modelo de enseñanza a la enseñanza híbrida y sus relaciones con las acciones del PRP.

**Palabras-clave:** residencia pedagógica; enseñanza a distancia; Biología.

## INTRODUÇÃO

A pandemia do coronavírus mudou a rotina das pessoas no mundo inteiro em diversas áreas, inclusive na área da educação. Anteriormente, crianças e adolescentes deslocavam-se diariamente às suas escolas, porém após o início da quarentena os estudantes começaram a assistir às aulas das suas casas através do ensino remoto. Esse modelo de ensino afetou não somente a vida dos alunos, mas também dos professores que precisaram se reinventar e aprender novas formas de ensinar com o auxílio de tecnologias (Silva; Santos; Freitas, 2022).

Além disso, outros desafios surgiram ao longo tempo, como a dificuldade de acesso dos alunos às aulas, a sobrecarga de trabalho dos professores, a desvalorização da profissão docente, a transição do ensino remoto para o ensino híbrido e o retorno às aulas presenciais (Santos; Oliveira; Soares, 2021).

O Programa Residência Pedagógica (PRP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foi implementado pela primeira vez na Universidade Federal de Pelotas - UFPel, em 2019, e tem como objetivos oportunizar a imersão do residente licenciando na prática pedagógica no nível escolar básico, e assim contribuir para o exercício da docência (Silva; Santos; Freitas, 2022). Iniciamos as nossas atividades durante a pandemia atuando remotamente nas escolas da rede pública de ensino. Nesse programa, alunos de cursos de licenciatura ministravam suas aulas com a orientação dos professores regentes da turma chamados de preceptores.

A temática deste artigo foi escolhida como uma forma de entender o ponto de vista dos preceptores do núcleo de Biologia do Programa Residência Pedagógica sobre o ensino remoto, as principais dificuldades encontradas durante o processo e a importância do programa na formação docente - inicial e continuada. Seus principais objetivos eram compreender como se desenvolviam as aulas antes da pandemia, através de relatos das atividades; analisar como ocorreu a transição entre o ensino presencial e o remoto nas escolas onde os preceptores atuam; e entender como foi a adaptação dos mesmos ao retornar ao ensino híbrido presencial.

## **PANDEMIA DO CORONAVÍRUS, ENSINO REMOTO E AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS**

O início do ano de 2020 foi marcado pelo decreto da Organização Mundial de Saúde (OMS) dando início às medidas preventivas contra a disseminação do Coronavírus (covid-19), uma doença com alto grau de transmissão classificada então como pandemia.

Como consequência do isolamento social ocorreu o fechamento de diversos setores, nas escolas as aulas foram suspensas temporariamente, porém foi necessário aderir ao modelo de ensino remoto, onde os alunos passaram a frequentá-las através de plataformas digitais sem a necessidade do retorno imediato às aulas presenciais. Dessa forma, professores e alunos que antes realizavam as suas atividades de forma presencial, migraram para atividades educacionais remotas (Santos; Oliveira; Soares, 2021). Os profissionais da educação começaram a produzir conteúdo, acompanhar, orientar, avaliar e estimular seus alunos através de plataformas educacionais digitais. Em meio a tudo isso,

muitos professores começaram a repensar e recriar metodologias ativas mais atraentes para conseguirem se conectar com os seus alunos (Couto; Couto; Cruz, 2020).

No Rio Grande do Sul, a plataforma utilizada pelas escolas estaduais foi o Google Sala de Aula (*Google Classroom*), que registrou mais de sete milhões de atividades geradas. Ainda, foram criadas mais de 36 mil turmas espelhadas e 520 mil ambientes virtuais. A iniciativa, que seguiu em 2021, proporcionou a conexão entre professores e alunos para a realização de aulas no ambiente virtual. Para que todos estivessem preparados para a utilização da plataforma, a Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul realizou, durante o ano de 2020, uma série de capacitações (Seduc/RS, 2020).

Outro ponto importante a ser tratado são as desigualdades sociais escancaradas pela pandemia da covid-19 no mundo. No Brasil, uma das desigualdades mais presentes é a exclusão digital, praticamente metade da população não tem acesso à internet ou possui um acesso instável e limitado. As desigualdades no acesso e uso da internet em zonas rurais e áreas urbanas periféricas reforçam as diferenças marcadas por vulnerabilidades sociais já existentes antes da pandemia. Em razão de tantas limitações no acesso à internet, estudantes que moram em favelas não conseguem estudar (Sabóia, 2020).

A pesquisa sobre Tecnologia da Informação e Comunicações - TIC Kids Online Brasil (Cetic, 2019) mostrou que 11% (cerca de 3 milhões de pessoas) das crianças e adolescentes de nove a 17 anos não possuem acesso à internet e 1,4 milhão nunca tiveram acesso à rede. Os dados presentes nesta pesquisa mostram um dos desafios da área da educação no período da pandemia, que é o acesso dos estudantes à internet. Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), no ensino remoto:

[...] O ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial.

A comunicação no ensino remoto é principalmente bidirecional, do tipo um para muitos, onde o professor ministra a sua aula através de uma videoaula ou realiza uma aula

expositiva por meio de plataformas educacionais. Sendo assim, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula são substituídas por uma presença digital. Nesse tipo de ensino, que é utilizado em tempos de guerra, tragédias naturais ou emergência, o potencial das tecnologias digitais em rede é subutilizado, visto que as TIC, prioritariamente, são utilizadas para transmitir as informações através de aulas expositivas via ferramentas de web conferência ou videoaulas (Souza, 2020).

Segundo pesquisa do Instituto Península (2020), 88% dos professores não têm nenhuma experiência em dar aula online e 83,4% não se sentem preparados. Até mesmo os professores que já utilizavam tecnologias digitais no ensino presencial encontraram dificuldades de adaptação no ensino remoto, pois muitos não têm formação específica para atuar na docência online e não possuem infraestrutura adequada em suas casas. O ensino remoto tornou-se um desafio para esses profissionais que precisam aprender na prática a usar as TICs para desenvolver as suas aulas. Além disso, o ensino remoto provocou um aumento do nível de ansiedade dos professores, além de sobrecarga de trabalho (Península, 2020).

## **ENSINO HÍBRIDO E RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS**

Em 2020 adotou-se o modelo de ensino híbrido no Rio Grande do Sul, onde a presença poderia ser remota e em alguns casos física. A presença remota ocorreu através do ambiente virtual de aprendizagem Google Sala de Aula (*Google Classroom*) e, no caso dos alunos que não tivessem acesso à internet e a dispositivos eletrônicos, poderiam ir até a escola e acessar ambiente virtual, assim como poderiam solicitar que as atividades fossem entregues de forma física ao invés de online (Seduc/RS, 2020).

Esse modelo de ensino persistiu em 2021, porém, no segundo semestre do ano, em razão da diminuição de casos, estabilização da velocidade de transmissão, redução de internações e do número óbitos, houve o retorno obrigatório dos alunos para as atividades presenciais.

Para o retorno foram adotadas diversas medidas individuais, como uso de máscara, higiene, distanciamento social, medição de temperatura e uso de álcool gel. Também

foram adotadas medidas ambientais, como a capacidade e disposição das carteiras nas salas de aula, limpeza, entre outras, medidas estas necessárias para prevenir a transmissão do vírus covid-19 entre escolares e funcionários, inclusive no transporte até as escolas (Seduc/RS, 2021; Consed, 2021).

Além disso, quando falamos em adaptação à nova rotina de aulas presenciais é importante considerar a realidade dos estudantes em situação de vulnerabilidade, que possuem responsabilidade doméstica, precisam trabalhar na idade escolar e os que, apesar de possuírem um celular, não podem pagar por um pacote de dados suficiente para acessar plataformas e aplicativos educacionais. Além de outras dificuldades, como a perda de emprego e o falecimento de familiares em virtude da pandemia da covid-19 (Morales, 2020).

## **RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A SUA RELAÇÃO COM AS ESCOLAS NO PERÍODO DE PANDEMIA**

Em março de 2018, foi lançado no Brasil o Programa de Residência Pedagógica – PRP - do Ministério da Educação (MEC), descrito no Edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes (Capes, 2018, p. 1). O PRP é uma iniciativa voltada para a formação inicial de professores, proporcionando para os alunos dos cursos de licenciaturas a vivência da profissão de forma dinâmica, conhecendo a escola com mais precisão, desenvolvendo habilidades de um professor reflexivo e atuante. Nessa circunstância, ações como o PRP vêm sendo propostas no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores, coordenada pela Capes, visando ao aperfeiçoamento da formação dos discentes dos cursos de licenciaturas.

De acordo com o Art. 5º da Portaria Capes nº 259, de 17 de dezembro de 2019, que dispõe sobre o regulamento do programa, são objetivos da Residência Pedagógica:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e IV -

fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (Capes, 2019, p.1).

O termo “residência educacional”, utilizado no Plano de Logística Sustentável - PLS nº 227, de 2007, foi substituído por “residência pedagógica”, além disso não tem previsão de que a residência se transforme em pré-requisito para a atuação docente na educação básica, com vistas a assegurar os direitos dos docentes que não tiveram acesso a essa modalidade formativa (Brasil, 2012, p.3).

A carga horária mínima do estágio obrigatório do curso de licenciatura em Ciências Biológicas é de 400 horas e foi estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, a carga horária de cada modalidade distribui-se entre os encontros com o professor orientador do estágio na Universidade chamado de preceptor e as atividades do período de imersão que deve ser cumprido de maneira contínua e sem interrupção.

[...] caracteriza-se como um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola (Silvestre; Valente, 2014, p. 46).

Ao longo desse período, os residentes elaboraram aulas e materiais sob a orientação do preceptor presente na escola-campo onde o estudante realiza a residência pedagógica. Eles criaram planos de ação pedagógica, que “se constituem em ações pontuais, planejadas de forma colaborativa com base na problematização e teorização de questões advindas das observações e registros elaborados pelos residentes sobre o cotidiano das escolas-campo no período de imersão” (Panizzolo *et al.*, 2012, p. 225).

As atividades do subprojeto foram organizadas em três módulos de seis meses, sendo 138 horas para cada módulo. O plano de atividades envolveu a preparação da equipe, a elaboração de planos de aula, a regência com acompanhamento do preceptor. Diante do cenário pandêmico, as reuniões pedagógicas do PRP foram realizadas virtualmente, sendo discutido entre os participantes do projeto (preceptores, residentes e docente orientador) os planos de aulas, os projetos, os relatos de experiências, os desafios e discussões sobre a formação inicial dos residentes.

O núcleo de Biologia do PRP iniciou sua atuação em novembro de 2020 por meio de encontros virtuais para a realização do planejamento das ações práticas do primeiro módulo a serem desenvolvidas. A residência demandou dos estudantes participantes do RP uma preparação inicial no módulo I para a regência a distância na escola-campo. As escolas-campo do núcleo de Biologia foram: Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita, Colégio Municipal Pelotense e Instituto Estadual de Educação Assis Brasil.

## **METODOLOGIA**

O estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada através de dados obtidos a partir de um questionário semiestruturado produzido no *Google Forms*. Uma das ferramentas mais utilizadas nesse período de pandemia têm sido os formulários online realizados no *Google Forms*, o qual é considerado um instrumento de coleta de dados amplamente utilizado em pesquisas e na realização de atividades (Dias *et al.*, 2021).

Segundo Marconi e Lakatos “tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queria confirmar, e ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato” (1999, p.33). Dessa forma, foi escolhida a pesquisa qualitativa, pois notou-se que os docentes precisavam de um espaço para serem ouvidos e relatarem as experiências em suas respectivas escolas.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. (Minayo e Sanches, 1993). O instrumento de coleta de dados escolhido para a realização da pesquisa foi o questionário, o qual para Gil (1999, p.128) pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

O questionário foi aplicado no segundo semestre de 2021, como uma forma de entender qual a visão dos preceptores de Biologia acerca do ensino remoto. As perguntas foram direcionadas aos três preceptores do núcleo de Biologia do Programa de Residência Pedagógica, que atuam em escolas da rede pública de ensino da cidade de Pelotas/RS.



O questionário foi elaborado com sete questões, sendo uma objetiva e as demais abertas (Quadro 1). A pergunta fechada foi utilizada para identificar a escola-campo do preceptor. A aplicação do questionário ocorreu através do encaminhamento do link do *Google Forms* via e-mail e *WhatsApp*.

**Quadro 1.** Perguntas presentes no questionário enviado aos preceptores do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Pelotas (2021).

PERGUNTAS
Qual escola você atua?
Como eram as aulas antes da pandemia (relato de como essas atividades eram antes da pandemia, lembranças)?
Como se dá o trabalho na residência pedagógica durante a pandemia? Você enxerga alguma diferença no seu trabalho na residência no início da pandemia e agora? Se sim, explique com detalhes.
Quais as principais dificuldades encontradas no ensino remoto?
Como está sendo a transição do ensino remoto para o ensino híbrido na sua escola? Explique com o maior detalhamento possível.
Baseado em sua experiência como professor(a), você considera possível levar o conhecimento adquirido durante o ensino remoto (diferentes tecnologias educacionais) para a sala de aula no ensino presencial?
Você considera importante comentar algo que não tenha sido contemplado nas questões anteriores?

Fonte: Autores, 2021.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa foram organizados por meio do processo de análise descritiva, onde as respostas dos preceptores foram organizadas e discutidas de acordo com cada uma das questões presentes no questionário. Foram recebidas respostas de apenas dois preceptores, que foram identificados como Professor A e Professor B.

Em relação à pergunta, “**Como eram as aulas antes da pandemia (relato de como essas atividades eram antes da pandemia, lembranças)?**”, destaca-se o que disseram os professores A e B:

*“As aulas eram de forma presencial, onde conseguíamos estabelecer vínculos com os alunos e, também, atingir um maior número de alunos. Claro que aulas com menos aporte de tecnologias, mas com mais contato. No presencial conseguíamos enxergar as dificuldades dos alunos e, também, o conteúdo rendia menos, justamente por ter esse momento de troca”*  
(Professor A; **grifo dos autores**).

Em contrapartida, o professor B menciona:

*“As aulas de Biologia eram, não posso negar, muito mais abstratas anterior à pandemia. Com a pandemia surgiu a possibilidade de trabalharmos muito mais com imagens, vídeos e tecnologias. Como nas Escolas temos períodos curtos aleatoriamente distribuídos ao longo de um turno de quatro ou cinco horas, se tornava inviável a utilização de projetores de slides pela imensa dificuldade de infraestrutura da escola (poucos projetos, falta de equipamentos e periféricos como adaptadores, extensões, etc.). Então, no período de 2020 à outubro de 2021 o Ensino de Biologia foi enriquecido com a possibilidade do uso de recursos visuais que ajudaram a vencer a abstração, por exemplo, do mundo microscópico”*  
(Professor B; **grifo dos autores**).

A partir das respostas apresentadas, pode-se perceber que para o professor A no ensino presencial era possível estabelecer vínculos e, conseqüentemente, alcançar mais alunos, mesmo as aulas não possuindo tanto aporte de tecnologias. Já para o professor B as aulas de Biologia eram mais abstratas antes da pandemia, e com o ensino online foi possível trabalhar com mais tecnologias que auxiliam no aprendizado, como vídeos e imagens.

De acordo com Behar (2020, s/p), no ensino presencial podemos “estar fisicamente próximos do aluno, mas às vezes estar psicológica e pedagogicamente distante dele”. Já nas aulas virtuais é possível estar geograficamente distante e estar muito próximo psicológica e pedagogicamente. Sendo assim, a única forma de nos fazermos presentes nas plataformas através da comunicação online com os alunos é estimulá-los a participar das aulas, escrever e fazer as atividades através dos meios digitais.

No que se refere à questão “**Como ocorreu o trabalho na residência pedagógica durante a pandemia? Você enxerga alguma diferença no seu trabalho na residência**

no início da pandemia e agora? Se sim, explique com detalhes” destaca-se o que disseram os professores A e B:

*“O trabalho docente do meu grupo na residência acontece em duplas nas turmas do ensino médio da escola Santa Rita. As aulas são síncronas e assíncronas. Inicialmente, uma aula síncrona mensal e as outras 3 aulas assíncronas. Agora estamos com aulas síncronas semanais e um menor número de atividades assíncronas. Com o aumento do uso de tecnologias e apresentações utilizando diferentes plataformas (power point que eu já utilizava em algumas aulas, canva, genially, entre outras) as aulas se tornam mais atrativas, além da utilização de vídeos. É perceptível o melhor desempenho dos residentes no início das aulas para agora, mas desde o início desempenham um excelente trabalho. Sinto que falta essa aproximação com os alunos, visto que são poucos os alunos da escola que participam de forma efetiva das aulas (com câmera aberta, perguntando), o que dificulta a troca de saberes e uma aprendizagem efetiva. As aulas estão sendo desenvolvidas da melhor forma possível, mas é difícil saber quais alunos essas aulas remotas estão atingindo!” (Professor A; **grifo dos autores**).*

Em contrapartida, o professor B menciona:

*“Com certeza a residência contribuiu na minha formação, seja pela capacidade de orientação e execução do trabalho docente (meu e dos residentes) ou pela qualidade do material fornecido aos alunos, os quais muitas vezes foram construídos de forma totalmente colaborativa entre diversos residentes e o preceptor. Além disso, o atendimento no período da pandemia, que precisa ser mais individualizado, pode ocorrer pela distribuição e tarefas. De certo modo os alunos sentiram-se “acolhidos virtualmente” pelo professor preceptor da RP do que, provavelmente, aquele que atuou de forma isolada (sem a RP). Acredito que do início à presente data não ocorreram flutuações na qualidade das aulas, mesmo em contexto pandêmico” (Professor B; **grifo dos autores**).*

A partir das respostas apresentadas, pode-se perceber que o professor A relata o aumento do uso de tecnologias e a falta de aproximação com os alunos, já que poucos participam efetivamente das aulas. O uso das tecnologias já fazia parte, direta ou indiretamente, da rotina das escolas e da realidade de muitos professores e estudantes. Dessa forma, a educação é convocada a se singularizar, e se reinventar buscando outras possibilidades pelo uso das TICs e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), em busca de soluções para manter as aulas, os vínculos com os estudantes e incentivá-los a participar das aulas síncronas (Souza, 2020). Luca e Piuco (2023) ressaltam a importância do replanejamento, reconfigurando ou adaptando as estratégias didáticas anteriormente utilizadas para esse novo momento.

Já o professor B falou da importância da residência na sua formação. A partir do seu relato foi possível notar a importância do PRP para os preceptores, pois auxilia no processo de formação continuada desses professores. Nóvoa (1989) defende uma formação continuada, não mais como reciclagem, mas uma qualificação para as novas funções. Dessa maneira, a formação precisa trabalhar com ideias autônomas em um processo de constante desenvolvimento profissional, sendo importante oportunizar o aprofundamento de conhecimentos e o acesso a novos conceitos, que venha a contribuir com o desenvolvimento do profissional.

Em relação à questão **“Quais as principais dificuldades encontradas no ensino remoto?”** destaca-se o que disseram os professores A e B:

*“Baixíssima participação dos alunos, tanto nas aulas síncronas como assíncronas; Alunos sem acesso; Produção de diferentes materiais para as aulas (material impresso para alunos sem acesso, videoaulas, aulas síncronas)”* (Professor A).

Em contrapartida, o professor B menciona:

*“Com certeza são as condições para o acesso, que vão desde o equipamento adequado e a infraestrutura necessária para o seu uso. Aliado a isso, no caso do Ensino Remoto Emergencial por exemplo, o qual surgiu de forma abrupta na vida dos estudantes, não foi bem apresentado aos alunos (possivelmente pela rápida necessidade de implantação) e, somado a este fato, a vida dos estudantes em período de pandemia também não pode ter contribuído para um bom uso visto que muitos precisaram se afastar dos estudos por questões econômicas”* (Professor B).

O professor A relata como desafio a baixíssima participação dos alunos nas aulas síncronas e assíncronas, os alunos sem acesso às tecnologias e a produção de diferentes materiais como videoaulas, aulas síncronas e material impresso para os alunos sem acesso. Já o professor B relata com mais ênfase o desafio voltado às condições de acesso, além do surgimento abrupto do ensino remoto na vida dos alunos. Silveira; Carlan e Rodriguez (2023) observaram em sua pesquisa que 50% dos alunos da turma avaliada acessavam a plataforma Google Sala de Aula (*Google Classroom*), exclusivamente pelo *smartphone*, o que pode ter acarretado limitações na aprendizagem pela forma de visualização do conteúdo pelo tamanho da tela e compatibilidade de arquivos produzidos.

Segundo Souza (2020), o desafio mais complexo neste percurso é a conectividade. O período da pandemia escancarou as desigualdades já existentes no Brasil, uma delas é o fato de que os alunos das escolas públicas possuem mais dificuldade de acesso à internet do que os das escolas particulares. Além disso, a pandemia impôs grandes desafios para professores e estudantes, em especial, na educação básica.

No que se refere à quarta questão: "**Como ocorreu a transição do ensino remoto para o ensino híbrido na sua escola? Explique com o maior detalhamento possível**". destaca-se o que disseram os professores A e B:

*"Na escola Santa Rita até o momento poucos alunos retornaram ao presencial, temos turma com nenhum aluno presencial e até no máximo cinco alunos presenciais por turma. Portanto, as aulas continuam da mesma forma para quem estava no online, porém com mais aulas síncronas, visto que na escola eles inicialmente tinham uma aula síncrona por dia/turma e agora tem três aulas síncronas por turno/dia. Então, no componente de Biologia temos um encontro síncrono semanal, o que gera uma aproximação maior, mas estamos longe de ser um ensino híbrido. Uma das dificuldades são principalmente com o retorno de alunos presenciais que nunca tiveram acesso à plataforma (por n. motivos, falta de motivação, falta de internet, falta de aparelhos celular ou note), esses alunos retornam do zero e nós estamos finalizando vários conteúdos, afinal já estamos no final do ano letivo e o retorno do ensino médio aconteceu no final de setembro. Além disso, já tivemos várias pausas, em função de casos suspeitos de covid-19 e agora casos confirmados"* (Professor A; **grifo dos autores**).

Em contrapartida, o professor B menciona:

*"Não acredito na existência de uma transição do ensino remoto para híbrido no local onde atuo como professor. Vejo uma forte pressão para um atendimento abrangente dos alunos, sem perceber condições mínimas de qualidade de atendimento. Também observo uma grande confusão conceitual vinda de instâncias superiores à Escola quanto ao significado do trabalho híbrido. Em alguns casos os professores buscaram sincronizar dois ambientes de aprendizado (sala de aula virtual e presencial) aumentando a abrangência de alunos ativos na Escola e outros entenderam que o Google Sala de Aula, plataforma utilizada pelas escolas estaduais do Estado do Rio Grande do Sul, seria melhor utilizada como um repositório de conteúdo (sem a necessária e correta interação preconizada pelo Ensino Híbrido)"* (Professor B; **grifo dos autores**).

O professor A relata que em sua escola poucos alunos retornaram para as aulas presenciais, sendo assim as aulas continuaram da mesma forma para quem estava online, agora com mais aulas síncronas, sendo uma aula por semana. Porém, mesmo com o aumento das síncronas a escola está longe de possuir um ensino híbrido, além disso já

ocorreram várias pausas nas aulas devido a suspeitas e casos confirmados de covid-19. Já o professor B relata não acreditar existir uma transição do ensino remoto para o híbrido em sua escola, ele também observou uma confusão conceitual das instâncias superiores da escola em relação ao significado de ensino híbrido.

Para Behar (2020), o Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, o termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. Dessa forma, o Ensino Remoto Emergencial é uma modalidade de ensino que apresenta um distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária para que as atividades escolares não fossem interrompidas. Já a Educação a Distância é uma modalidade educacional onde a mediação nos processos de ensino e aprendizagem ocorre através da utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades em lugares ou tempos diferentes. Além disso, ela possui um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria.

Já o ensino híbrido é uma combinação do ensino presencial e o ensino remoto, onde será necessário o auxílio de tecnologias para acessar os materiais disponibilizados nas plataformas digitais de ensino. Nesse modelo de ensino o aluno constrói o próprio conhecimento de forma mais participativa e torna-se mais responsável pelo processo de aprendizagem, já o professor assume uma postura de mediador (Valente, 2015).

Na quinta questão **“Baseado em sua experiência como professor(a), você considera possível levar o conhecimento adquirido durante o ensino remoto (diferentes tecnologias educacionais) para a sala de aula no ensino presencial”**. Destaca-se o que disseram os professores A e B.

*"Acredito que sim, mas com muita boa vontade do professor. Eu já costumava trabalhar com algumas tecnologias, como o uso de slides, vídeos em aula, mas para isso eu precisava carregar meu computador pessoal, pegar o projetor (instalar tudo em uma sala, pedindo liberação de uma sala de aula para isso, pra não ter que ficar trocando de sala e montando tudo novamente), pois não temos na escola uma sala com esse material já pronto e disponível, assim como não temos uma sala específica de informática. Então, todo esse processo leva muitos professores a não utilizarem tanto assim as tecnologias, ficando apenas com o quadro para trabalhar. Mas acredito que a plataforma Google Sala de Aula, além de todos os benefícios do sistema, nos*

*trouxe uma possibilidade básica de utilizar como repositório dos materiais trabalhados em aula, antes não tínhamos nem isso, para eu enviar uma apresentação de slides aos alunos, eu precisava imprimir ou criar grupos com alunos no facebook ou WhatsApp para isso, o que invadia a nossa privacidade. Espero que pós-pandemia, essa plataforma ainda seja liberada aos professores e alunos!" (Professor A; **grifo dos autores**).*

Em contrapartida, o professor B menciona:

*"É totalmente possível alinhar as duas formas de ensino, convertendo-as no Ensino Híbrido. No entanto é necessária uma força colaborativa de todos os agentes educacionais lidos na figura do Secretário de Educação ao Professor em Sala de Aula" (Professor B).*

O professor A relata acreditar ser possível utilizar as tecnologias educacionais presentes no ensino remoto nas aulas presenciais, porém podem existir algumas dificuldades, como a falta de estrutura na escola para a utilização dessas tecnologias, fazendo com que o professor fique desmotivado e use somente o quadro para ministrar suas aulas. Já o professor B relata ser totalmente possível alinhar as duas formas de ensino, ou seja, as aulas presenciais e a utilização das tecnologias, tornando assim o ensino híbrido.

Sendo assim, remoto ou presencial, a tecnologia é um recurso que pode ajudar no cotidiano escolar em diversos aspectos, auxiliando o professor a proporcionar interação entre os alunos e, ainda, possibilitando o acesso aos conteúdos, mesmo fora de sala de aula, tornando o ensino mais atrativo, interativo e proporcionando um ambiente colaborativo de estudos (Moreira; Henriques; Barros, 2020).

Em relação aos equipamentos e recursos tecnológicos nota-se uma carência e esses dados são corroborados pelo levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, segundo o documento em 2019 a internet para uso pedagógico estava presente em cerca de 65,0% das escolas da Rede Estadual de Educação; nas escolas municipais somente em 29,5% das escolas de Ensino Fundamental e em 52,7% das instituições de Ensino Médio. Lousa digital, computadores e tablets para uso dos alunos também são recursos longe de serem colocados à disposição de todos os estudantes (Inep, 2020).

Além da disponibilidade de infraestrutura e recursos básicos, o preparo dos professores para utilizar os recursos tecnológicos também é muito importante. De acordo

com Almeida (2018), cada vez mais aumenta a necessidade de sintonia entre o currículo da formação de professores e o currículo vivenciado na prática pedagógica.

Segundo Prado e Rocha (2018), implementar novas possibilidades de prática pedagógica, a partir do uso das TICs, requer a (re)construção de conhecimentos. Nesse processo, o professor precisa aprender a utilizar recursos tecnológicos e compreender suas potencialidades pedagógicas. A partir disso percebe-se a importância da formação docente continuada voltada para a utilização das TICs.

Porém, é necessário entender que nesse contexto de ensino, o mais importante é o papel do professor e a aprendizagem dos alunos. A tecnologia pode ser ferramenta e recurso para as aulas, contudo todos devem estar incluídos tendo acesso às tecnologias ou não. Além disso, é importante destacar que o uso das tecnologias na educação não deve significar a secundarização do professor no processo de ensino e aprendizagem, esses recursos tecnológicos devem contribuir com o trabalho do professor, assim como também melhorar a aprendizagem do aluno.

Em relação à sexta questão: **“Você considera importante comentar algo que não tenha sido contemplado nas questões anteriores?”** destaca-se o que disseram os professores A e B.

*"Não!"* (Professor A).

*"Nada a declarar"* (Professor B).

Os professores não consideraram importante comentar mais informações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da covid-19 e a implementação do ensino remoto evidenciou as históricas marcas das desigualdades sociais, principalmente envolvendo o cenário da educação. Ao analisar o relato dos preceptores com relação ao uso das tecnologias digitais em aulas remotas, durante o período de pandemia, foi possível entender que apesar das dificuldades encontradas durante o ensino remoto as tecnologias auxiliam no cotidiano escolar em suas escolas-campo.



Diante disso, também pode-se observar a partir dos relatos dos preceptores a falta de interação dos alunos com os professores, as dificuldades na transição do ensino remoto para o ensino híbrido e a possibilidade da utilização dos recursos tecnológicos educacionais nas aulas presenciais, mesmo com a falta de preparo dos docentes e de estrutura nas escolas. Além disso, o PRP criado para aproximação dos futuros professores também se mostrou importante para a formação continuada dos professores em exercício na educação básica.

Em relação ao uso de tecnologias, foi possível perceber que antes da pandemia os professores não as utilizavam com muita frequência devido às dificuldades de acesso a materiais como projetor e computador e à falta de estrutura na escola, como a não existência de uma sala de informática. Porém, após o período pandêmico os professores acreditam que é possível aproveitar as ferramentas digitais no ensino presencial, como o Google Sala de Aula que possibilita ao professor compartilhar materiais com alunos, mas para isso acontecer é preciso que ocorra uma colaboração entre os agentes educacionais e os professores.

Portanto, são grandes os obstáculos para uma educação mais tecnológica e os desafios começam na falta de acesso dos alunos às tecnologias, insuficiência de equipamentos e na precária infraestrutura de um número considerável de escolas. Esses desafios se tornaram ainda maiores durante a pandemia, momento que exigiu mudanças em curto período e ações para a continuação do processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias e formação de professores: relações entre o sujeito e a experiência no decorrer da história. In: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. **Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir**, Campinas, SP : NIED/UNICAMP, cap. 4, p.99-121, 2018.

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 284**, de 20 de dezembro de 1996. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Diário do Senado Federal, Brasília, DF, Senado Federal, 2012. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1>. Acesso em: 9 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n.º 345 de 19 de março de 2020**. Autorização, em caráter excepcional, da substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Publicado em: 19/03/2020, Edição: 54-D., Seção: 1 - Extra. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.html). Acesso em: 9 jun. 2023.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6/2018: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2018. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 06 jun. 2023.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Capes n.º 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, 2019. Disponível em <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3023>. Acesso em: 06 jun. 2023.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. de M. P. #Fiqueemcasa: Educação na Pandemia da COVID-19. **Revista Interfaces Científicas – Educação**, v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020.

CONSED, Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Escolas estaduais retomam aulas presenciais obrigatórias**. Brasília, 2021. Disponível em <https://www.consed.org.br/coronavirus#:~:text=No%20dia%20de%20outubro,pe la%20Secretaria%20Estadual%20de%20Sa%C3%BAde>. Acesso em: 8 jun. 2023.

CETIC, Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação. **TIC Kids Online Brasil**. 2019. Disponível em <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/>. Acesso em: 9 jun. 2023.

DIAS, G. N. *et al.* A utilização do Formulários *Google* como ferramenta de avaliação no processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia de COVID-19: Um estudo em uma escola de educação básica. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, e44910414180, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica – 2019: notas estatísticas**. Brasília, 2020. Disponível em [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 05 maio 2023.

LUCA, A. G. de; PIUCO, N. M. Planejamento Docente: o movimento do presencial ao remoto no estágio supervisionado. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 6, n. 2, p. 48-68, 2023.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, M. C. de S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, v.9, n.3, p. 239-262, 1993.

MOREIRA, J. A. M.; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, e63438, 2020.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Revista Dialogia**, n. 34, p. 351-364, 2020.

MORALES, J. Os Impactos Psicológicos do Ensino a Distância: Psicóloga da Escola Sesc fala sobre os problemas de estudar durante a pandemia e como lidar com eles. **Guia do Estudante**, 2020. Disponível em <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/os-impactos-psicologicos-do-ensino-a-distancia/> Acesso em: 12 abr. 2023.

PENÍNSULA, Instituto. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. 2020. Disponível em: [https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19\\_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf](https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf). Acesso em: 03 mar. 2023.

PANIZZOLO, C. *et al.* Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - ENDIPE**, XVI, 2012, Campinas. Anais do XVI Endipe. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 221-233.

PRADO, M. E. B. B.; ROCHA, A. K. de O. Formação continuada do professor no contexto da programação computacional. **Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018.

SANTOS, D. R. dos; OLIVEIRA, K. F.; SOARES, Z. C. B. Desafios enfrentados pelos professores no cenário pandêmico e no pós pandemia: professores e os desafios encontrados em tempo de pandemia. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, e02101523083, 2021.

SEDUC/RS, Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Orientações para as aulas remotas do modelo híbrido de ensino**. Porto Alegre, 2020. Disponível em <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/03182849-2021-orientacoes-a-rede-publica-estadual-de-educacao-do-rio-grande-do-sul-para-o-modelo-hibrido-de-ensino-1.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

SEDUC/RS, Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Orientações a Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para o modelo híbrido de ensino**. Porto Alegre, 2021. Disponível em <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/03182849-2021-orientacoes-a-rede-publica-estadual-de-educacao-do-rio-grande-do-sul-para-o-modelo-hibrido-de-ensino-1.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

SEDUC/RS, Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Letramento Digital capacita para uso do Google Sala de Aula a partir desta segunda**. Porto Alegre, 2020. Disponível <https://educacao.rs.gov.br/letramento-digital-traz-capacitacao-para-uso-do-google-sala-de-aula-a-partir-desta-segunda-27>. Acesso em: 21 mar. 2023.

SABÓIA, G. Sem internet, estudantes de favelas não conseguem se preparar para o Enem. **Nace-orientação vocacional UOL**, 2020. Disponível em: <https://nace.com.br/seminternet-estudantes-de-favelas-nao-conseguem-se-preparar-para-o-enem-04-2020>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SILVA, R. de F. T.; SANTOS, T. A.; FREITAS, I. M. D. A Residência Pedagógica frente ao ensino remoto: desafios e contribuições. **Diversitas Journal**, v. 7, n. 2, p. 1011 – 1022, 2022.

SILVEIRA, F. P. da; CARLAN, F. de A.; RODRIGUEZ, R. de C. M. C. Estratégias para o ensino de Biologia em contexto de Estágio Supervisionado durante o Ensino Remoto Emergencial. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 6, n. 2, p. 443-462, 2023.

SOUZA, E. P. de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 17, n. 30, p. 110-118, 2020.

VALENTE, J.A. Prefácio. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (orgs.) **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre:Penso, 2015, p.13-17.