

**O IMPACTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA FORMAÇÃO
ACADÊMICA DOS DISCENTES DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS DA UESB CAMPUS DE JEQUIÉ**

**THE IMPACT OF THE EMERGENCIAL REMOTE TEACHING ON THE
ACADEMIC TRAINING OF UNDERGRADUATE BIOLOGICAL SCIENCE
STUDENTS AT THE UESB CAMPUS OF JEQUIÉ**

Igor Santos Batista¹

Ana Cristina Santos Duarte²

Resumo: Em meio a um cenário atípico de incertezas e inseguranças ocasionado pela pandemia da Covid-19, a educação teve que ser reinventada e adaptada para o formato remoto e como consequência houveram também limitações que impactaram de alguma forma na formação acadêmica dos estudantes. O presente trabalho tem como objetivo analisar o impacto do Ensino Remoto (ERE) na formação acadêmica dos discentes de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié. Participaram da pesquisa 14 estudantes do referido curso, dos semestres 5º, 7º, 9º e um estudante já graduado, a obtenção de dados ocorreu por meio de um questionário online via *Google Docs*, considerando as medidas sanitárias de contenção e proliferação do vírus, assim os participantes puderam responder no conforto de suas residências. Diante dos dados, foi possível compreender que houveram impactos tanto positivos quanto negativos em suas formações.

Palavras-chave: Pandemia da Covid-19; Ensino remoto; Formação; Licenciatura em Biologia.

Abstract: Amid an atypical scenario of uncertainties and insecurities caused by the Covid-19 pandemic, education had to be reinvented and adapted to the remote format and as a consequence there were also limitations that impacted in some way on the academic training of students. This paper aims to analyze the impact of Remote Education (ERE) on the academic training of undergraduate students in Biological Sciences at the State University of Southwest Bahia (UESB), Jequié campus. Fourteen students of the referred course, of the semesters 5º, 7º, 9º and one student already graduated, the acquisition of data occurred through an online questionnaire via *Google Docs*, prioritizing the sanitary measures of containment and proliferation of the virus, so participants could respond in the comfort of their homes. Given the data, it was possible to understand that there were both positive and negative impacts on their training.

Keywords: Covid-19 pandemic; Remote education; Teacher training; Biological Sciences.

¹Graduado em Ciências Biológicas (Licenciatura), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, Bahia, Brasil. E-mail: igor_santos_batista@hotmail.com

²Pós-Doutora em Didática das Ciências Experimentais, na Universidade Nacional do Litoral (UNL), na cidade de Santa Fé, na Argentina. Professora Pleno no Departamento de Ciências Biológicas (DCB) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), área de Educação e Prática de Ensino, Jequié, Bahia, Brasil. E-mail: anacristina@uesb.edu.br

1 Introdução

Devido à pandemia da Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV2, anunciada em 11 de março de 2020, o hábito de vida do brasileiro mudou e com a educação não foi diferente. Neste contexto atípico de incertezas, aumento de casos e óbitos, o modo de se pensar em educação teve que ser repensado. Escolas, instituições de ensino superior públicas e privadas tiveram que suspender as atividades acadêmicas temporariamente, tendo como medida emergencial a paralisação do semestre letivo presencial recém iniciado (Espírito Santo; Santos, 2021).

Por conta das recomendações de segurança da Organização Mundial da Saúde (OMS) para evitar o contágio e proliferação do vírus, a maioria das instituições de ensino aderiu ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), a fim de dar continuidade às atividades educacionais que foram interrompidas devido ao fechamento de setores considerados não essenciais, pois, foi possível perceber que todo o mundo não se encontrava previamente preparado para os efeitos sociais, econômicos, educacionais e culturais gerados por esse vírus (Arruda, 2021). Segundo Hodges et al. (2020, sem página), “o ensino remoto emergencial é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise”

No dia 9 de julho de 2020, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, (CONSEPE), juntamente à Reitoria da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), aprovou o ERE para retomada do semestre letivo de 2019.2 (semestre vigente devido atraso no calendário acadêmico), período letivo que foi interrompido devido à paralisação das atividades presenciais. Porém, as atividades pedagógicas não presenciais da instituição só foram retomadas no dia 19 de outubro de 2020, de forma remota, tempo julgado como necessário para que os professores pudessem se preparar para essa nova modalidade de ensino (Uesb, 2020).

Santos et al. (2020b), ao se basear nas ideias de Paulo Freire, diz que o Ensino Remoto comparado ao presencial não oferece ao aluno o conhecimento necessário para obtenção de conhecimentos essenciais para sua formação, pois não há uma troca mútua e democrática entre professor e aluno, tampouco oferece ao corpo docente condições que favoreçam o desempenho de sua função social de lecionar com exímio e maestria, pois estão limitados apenas aos recursos que lhe são oferecidos.

Também, muitos discentes optaram por trancar seus cursos, muitos por não ter conseguido acompanhar as aulas devido à alta demanda de atividades, saúde mental, problemas pessoais ou tiveram que optar pelo mercado de trabalho em decorrência da crise econômica que o Brasil enfrentou durante o período árduo de pandemia, outros por questões financeiras, não sendo possível participar das aulas nesse novo formato emergencial adotado. Em muitos casos, a renda se tornou prioridade e não os estudos, mesmo que isso o desgaste física e mentalmente, pois o aluno depende de remuneração, o que o obriga a abrir mão de seus interesses intelectuais em prol de seu sustento (Nunes; Oliveira, 2022).

Assim, por efeito dessas situações sociodemográficas, familiares e pessoais, estudantes optaram por não retornar à sala de aula, seja ela física ou virtual, devido ao perfil socioeconômico que se encaixaram durante a pandemia, ocasionando impactos negativos de médio a longo prazo tanto para os discentes, quanto para as instituições, o que afetou de forma direta em sua formação acadêmica (Nunes; Oliveira, 2022).

Portanto, estabelecemos como objetivo analisar os impactos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na formação acadêmica dos discentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié.

2 Referencial Teórico

2.1 Ensino a distância e ensino remoto

Diferente da modalidade presencial, em que alunos e professores sempre se encontram em um espaço físico chamado sala de aula (Moran, 1994), esse tipo de modalidade (Ensino a Distância e Ensino Remoto) é aquele cujo meio metodológico é feito através de recursos tecnológicos e de informação onde os envolvidos estão separados fisicamente no espaço ou no tempo (Alves, 2011).

Apesar de parecer uma modalidade recente, visto que a tecnologia vem crescendo nos últimos tempos, a prática de ensino a distância é bastante antiga no país, usando recursos que hoje estariam classificados como ultrapassados. Os primeiros registros do ensino a distância no Brasil foram em 1904, ano em que um jornal da época publicou que era oferecido um curso profissionalizante em datilografia feito totalmente por correspondência (Alves, 2011).

Hoje em dia, são notórios o crescimento e a democratização do ensino a distância, seja para um curso profissionalizante ou até mesmo para graduação e pós-graduação, visto que essa modalidade é mais adequada àqueles que não conseguem acompanhar as aulas nos horários estabelecidos pela instituição presencial, principalmente por conta de demandas que exigem uma carga horária maior de dedicação.

Na Educação a Distância, ou EAD, o aluno deve se tornar mais autodidata e adaptar a rotina a sua necessidade de aprendizado, flexibilizando o seu tempo de estudo (Rocha, 2021). Nas atividades síncronas da EAD os participantes podem estar em diferentes espaços (cidades, estados, países), mas se comunicam ao mesmo tempo, via chat ou webconferência. Alguns cursos aderem ao *blended learning* (educação híbrida ou semipresencial), a qual é possível oferecer suporte ao aluno de forma presencial, enquanto há a flexibilidade das atividades assíncronas, que podem ocorrer via fóruns, listas de discussão ou e-mail (Garcia; Junior, 2015).

Apesar de, em partes, a Educação a Distância e o Ensino Remoto terem a mesma função, que é o ensino por meio de recursos tecnológicos e de informação, os dois termos são amplamente difundidos como sinônimos (Arruda, 2020), porém, há uma particularidade no Ensino Remoto, como é dito em Hodges et al. (2020), usando um exemplo bastante atual, a pandemia da Covid-19:

Em contraste com as experiências planejadas desde o início e projetadas para serem on-line, o ensino remoto de emergência é uma mudança temporária da entrega instrucional para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos mistos ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência diminuir. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário à instrução e suporte instrucional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de maneira confiável durante uma emergência ou crise (Hodges et al., 2020, sem página).

O Ensino Remoto Emergencial, como o próprio nome deduz, é uma modalidade de ensino adotada pelas instituições presenciais em momentos de crise e é utilizado por determinado período de tempo, o que aconteceu com a maioria das IES no período da Pandemia da Covid-19, diferente da EAD, que possui sua estrutura e metodologia planejada para ser feita totalmente de forma virtual. Ao contrário da EAD, em que o aluno monta sua rotina, no ERE os estudantes seguem a rotina estabelecida pela instituição, pois apesar das aulas serem mediadas de forma online, os estudantes

assistem às aulas nos mesmos horários que assistiriam de forma presencial, respeitando o percentual do tempo e o plano pedagógico do curso (Rocha, 2021).

Diante desse contexto de adaptação e mudança de rotinas e metodologia, fica evidente a necessidade de um novo fazer docente, onde a sala de aula, o quadro e o giz são substituídos pelos aparelhos e ferramentas tecnológicas para dar suporte ao ensino remoto, que se tornou o modo de trabalho mais utilizado nesse cenário educacional emergencial e atípico (Freitas; Almeida; Fontenele, 2021).

2.2 Formação docente na pandemia

A formação docente é um processo complexo em que o professor desenvolve uma série de saberes que compõem a sua prática profissional (Bueno, 2021). Evidencia-se, atualmente, a preocupação com a formação de professores, políticas e programas que respaldam uma formação mais complexa no sentido de abarcar a relação sociedade e natureza contemporânea. No decorrer do processo formativo do professor, tem-se momentos de experientiação e aprendizagens para que o licenciando construa uma identificação com a docência, e ao mesmo tempo, sinta-se pertinente na carreira escolhida (Santos et al., 2020a).

Tornar-se professor constitui um processo complexo, idiossincrático e multidimensional (Calderhead; Shorrock, 1997; Hauge, 2000; Flores, 2001; Flores; Day, 2006) apud Flores, 2010, p. 182 processo esse que acompanha o “aprender a ensinar” que, muitas vezes, está associado aos aspectos mais técnicos do ensino e a socialização profissional, decorrente da interação entre indivíduo e contexto, bem como a construção da identidade profissional. Segundo Sachs (2001, p.6), apud Flores, (2010, p.182) a identidade docente é um processo auxiliado pela nossa experiência dentro e fora do ambiente escolar, bem como nossos valores e convicções acerca do que significa ser professor e o tipo de professor que gostaríamos de ser.

Para Pimenta (1996), espera-se que um curso de formação inicial colabore com sua formação acadêmica e *forme* um professor, já que ser professor não é apenas uma atividade burocrática a qual se adquire habilidades e conhecimentos técnico-mecânicos e sim uma prática cujo objetivo é contribuir para o processo de humanização dos alunos, uma forma de fazer com que eles enxerguem o mundo de uma maneira diferente, de uma forma mais crítica, mais humanista.

Assim, espera-se dos cursos de licenciatura que desenvolvam nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem de forma permanente construir seus saberes docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no seu cotidiano, um processo contínuo de construção de identidade docente. Torna-se importante, portanto, todo tipo de experiência que o curso de licenciatura possa oferecer, para assim contribuir na afirmativa da escolha dessa carreira (Santos et al., 2020b).

Félix (2021), relacionando a realidade da escola pública com a formação docente diz que as tecnologias digitais passaram a fazer parte do dia-a-dia dos discentes e docentes, correspondendo à realidade das universidades durante o período de pandemia. O autor pontua:

A vida escolar entrou em distanciamento social e o uso das tecnologias passaram a fazer as vezes de uma sala de aula. O quadro verde, o giz branco e colorido e outros mecanismos visuais foram atravessados pela tela de um computador, de um notebook, de um tablet ou de um smartphone. A presença do professor e do aluno, que preenchiam os espaços físicos da escola, passa por certo esvaziamento no processo das relações afetuosas. O toque das mãos e o olhar convidativo transformaram-se em um contato com distanciamento e, visualmente, esfriado, carregando os traços da ausência humanizada (Félix, 2021, p. 13).

O autor ainda conclui:

É fato que a educação, como um todo, está inserida no cenário da pandemia. Não há dúvidas de que o distanciamento social a colocou diante de um dilema que precisa ser refletido para que se possa dar continuidade ao processo e, para o alcance do êxito no fazer pedagógico. A grande dúvida é se esse momento está sendo utilizado para um (re)pensar da construção dos processos pedagógicos da escola, como espaço de reflexão e de inovação diante do novo desafio do fazer escola (Félix, 2021, p. 14).

Entretanto, apesar de o espaço físico chamado sala de aula (Moran, 1994) ter sido interrompido em 2020 no Brasil, isso não quer dizer que a educação entrou em modo de descanso (Moreira et al., 2020). Pelo contrário, segundo Bacich e Moran (2018), ao refletir sobre a introdução de metodologias ativas para uma educação inovadora, diz que “a metodologia não é apenas o recurso digital, mas também se compõe dele”. Além disso, o autor pontua:

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria (Bacich; Moran, 2018, p. 53).

Castro et al. (2021) acredita que os aprendizados obtidos durante o período de ensino remoto são essenciais para os docentes formados e em formação, uma vez que o compartilhamento de informações e a aprimoração de estratégias pedagógicas foram estimuladas na pandemia, mas continuarão sendo exigidas no campo educacional, mesmo com o retorno das aulas presenciais. Portanto, é necessária uma formação docente permanente que contemple como os recursos e interfaces digitais pode ajudar no aspecto didático dos conteúdos discutidos entre professor e aluno, mesmo que eles estejam geograficamente distantes (Knuppel et al., 2021).

3 Metodologia

3.1 Caracterização da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Yin (2016) descreve sobre a pesquisa qualitativa como sendo uma realização de estudos aprofundados acerca de uma variedade de tópicos, inclusive seus favoritos, em termos simples e cotidianos. Ademais, a pesquisa qualitativa oferece maior liberdade na escolha de temas de interesse, já que os outros métodos de pesquisa tendem a ser limitados.

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié, com estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da mesma instituição. Os participantes foram estudantes do 5º, 7º, 9º semestre (2019, 2018 turno diurno e noturno e 2017 do turno noturno respectivamente) e concluintes do curso (Ano de ingresso 2017 do turno diurno), considerando que vivenciaram a transição do ensino presencial para o ensino remoto durante sua formação acadêmica, bem como, aqueles que realizaram o estágio docente de forma remota e aqueles que concluíram o curso durante esta modalidade, a fim de analisar suas experiências. Totalizando, assim, 14 participantes, sendo 13 participantes ainda graduandos e 1 já graduado. O contato com os discentes colaboradores da pesquisa foi feito via *Whatsapp* das turmas, encaminhando os formulários para seus respectivos representantes. Entretanto, apenas 14 deles se dispuseram a responder.

Participantes	Ano de Ingresso	Semestre
---------------	-----------------	----------

P1, P2, P3, P9, P10, P11, P12, P13, P14	2018	7º
P4	2017	Já graduado
P5, P7	2019	5º
P6	2018	9º
P8	2017	8º

Quadro 1: Informações gerais dos participantes

Fonte: Autores (2022)

3.2 Perfil dos participantes

Inicialmente foram disponibilizadas perguntas para traçar o perfil dos participantes, dentre elas estavam questões acerca do gênero, turno em que cursa, semestre atual ou se já é concluinte do curso e ano de ingresso. Foram utilizados códigos a fim de não expor os participantes.

A questão acerca do gênero foi pensada pois vivemos em um país que ainda tem raízes machistas e com isso alguns participantes do sexo feminino durante o momento pandêmico se envolveram com os afazeres domésticos por estarem em suas casas, portanto, o ensino remoto pode ter sido favorável ou desfavorável no sentido de poderem conciliar as atividades domésticas e acadêmicas e ao mesmo tempo de não conseguirem se dedicar às atividades remotas por conta dos compromissos domiciliares.

O mesmo vale para o turno em que cursa, pois, a maioria dos que estudam no turno noturno trabalham durante o dia e muitos chegam atrasados nas aulas devido ao horário da saída do serviço e com o ensino remoto foi possível acompanhar as aulas regularmente, apesar da dificuldade de acesso à internet para alguns.

Por fim, a questão acerca do semestre atual foi pensada nos estudantes que se graduaram durante o ensino remoto e não tiveram a experiência dos estágios de regência de forma presencial, portanto, não houve o contato direto com a sala de aula.

3.3 Instrumento para obtenção de dados

O instrumento para a obtenção de dados foi um questionário eletrônico, disponibilizado aos participantes, contendo questões de múltipla escolha e discursivas, a fim de obter resultados acerca da sua experiência durante esse período de ensino remoto e o que impactou em sua formação.

A escolha deste recurso para obtenção de dados foi visando a questão de praticidade e conforto do público alvo, pois ainda era necessário manter as restrições sanitárias contra a Covid-19, então os participantes puderam responder em sua própria residência ao invés de se deslocarem para uma entrevista de forma presencial.

O questionário contou com perguntas relacionadas ao perfil dos participantes, percepção dos estudantes acerca do ensino remoto, pontos positivos e negativos do ensino remoto, atividades desenvolvidas (Estágio, projetos de extensão e afins) e sobre os impactos do ensino remoto na formação acadêmica.

Primeiramente foi feita uma leitura superficial dos dados. Realizou-se uma análise exploratória das 14 respostas obtidas, a fim de analisar o conteúdo das respostas.

Posteriormente, foi feita uma análise mais aprofundada, mais crítica dos dados e, por fim, a interpretação dos resultados junto a uma leitura reflexiva dos dados.

Feito o levantamento e agrupamento das categorias passou-se para a fase de análise dos dados, os quais foram discutidas e interpretadas, conforme a literatura correspondente. Foram estabelecidas as seguintes categorias: Percepção do ensino remoto, pontos positivos e negativos do ensino remoto e atividades desenvolvidas no ensino remoto e impactos do ensino remoto na formação acadêmica.

4 Resultados e discussão

4.1 Percepção do ensino remoto

Quando questionados a respeito da percepção do ensino remoto de forma geral, a maioria dos participantes considerou ruim ou péssimo. Dos 14 participantes, apenas um avaliou como razoável e os treze restantes avaliaram como ruim ou péssimo. O ponto mais citado entre as respostas foi a questão da aprendizagem que não foi proveitosa, ficar horas em frente ao computador o que ocasionou, de acordo com as respostas,

problemas ergométricos, dificuldades de concentração e gatilho para problemas psicológicos (Participantes 3 e 12 respectivamente), como dito abaixo:

Realmente, como medida emergencial. Sem dúvidas, há perdas de conteúdo e interação professor-alunos e também dos próprios discentes com os demais colegas. Além disso, há riscos ergométricos e uma dificuldade de concentração por ficar olhando para uma tela. Nos cursos cuja carga horária de prática é significativa o ERE, no meu entendimento, compromete a qualidade da aprendizagem (P. 3).

Ruim. Mesmo entendendo que o ERE foi resultado de um plano emergencial em razão da pandemia causada pelo covid-19, foi visível que a universidade não estava preparada para tal. Tivemos problemas de todos os tipos (alunos prejudicados por sinal ruim ou falta de internet em sua moradia, sobrecarga de atividades, problemas ergométricos, gatilhos para problemas psicológicos e mais um pouco), além de que a nossa aprendizagem foi comprometida em 90% por falta das aulas práticas, presença de aulas teóricas extremamente maçantes em virtude da grande quantidade de tempo na frente do computador. Tudo isso tornou o ensino remoto extremamente exaustivo e, conseqüentemente, ruim para nossa formação (P. 12).

De fato, as universidades não estavam preparadas para tal ocasião. Mesmo todo o corpo docente das universidades recebendo preparo prévio com cursos teóricos e práticos para serem inseridos no ambiente virtual de ensino, foi notório que na prática elas ainda estavam seguindo o modelo do ensino presencial, mesmo atrás de uma tela de computador ou celular.

Santos et al. (2020b) aponta que problemas de conexão afetam de forma considerável a transmissão de conhecimento entre aluno e professor, visto que, durante o Ensino Remoto, o professor geralmente desempenha um papel mais ativo no processo de ensino aprendizagem. Portanto, falhas de conexão de internet durante as aulas dificulta a comunicação entre professor e aluno e, conseqüentemente, a aprendizagem dos universitários.

Rodrigues et al. (2020) apud Pessoa et al. (2021, p. 6), coloca que, durante a pandemia, a incidência de depressão e ansiedade entre universitários foi de 50,7% e 44,7% respectivamente e, segundo Campos et al. (2021) apud Pessoa et al. (2021, p. 6), o crescimento dos sentimentos depressivos pode indicar níveis de desesperança, inércia, perda do interesse e envolvimento. Essa falta de interesse nas atividades pode ocasionar um impasse no quesito de assistir as aulas, decorrendo assim para uma baixa aprendizagem.

Considerando que se trata de uma situação emergencial por conta do momento pandêmico, mesmo havendo dedicação do corpo docente ao adaptar suas aulas inicialmente planejadas para o ensino presencial e inseri-las no formato remoto, os participantes 4 e 8 relatam suas vivências nesse período:

Por mais que alguns professores tentassem fazer um bom trabalho, era cansativo, desanimador, não oferecia a experiência de estágio em sala de aula. Horrível (P. 4).

Acredito que não foi tão bem pensado. Por um lado, algumas pessoas tinham mais facilidade de aprender nesse formato, mas por outro, a maior parte das pessoas não conseguiram lidar com o ensino remoto (P. 8).

Ao serem questionados sobre o que mais sentiam falta do ensino presencial no ensino remoto, os mais citados foram:

Aulas práticas nos laboratórios, interação com os professores e colegas, aulas de campo e os estágios presenciais por conta do fechamento das escolas, tópicos que fazem com que a graduação seja mais leve (P. 12).

Santos et al. (2020b) diz que “a carga horária prática é de extrema importância para os alunos em um curso superior, pois é fundamental para um entendimento mais aprofundado de temas específicos das áreas de conhecimento de cada universitário, ajudando assim no seu futuro acadêmico e profissional”

4.2 Pontos positivos e negativos do ensino remoto

Dentre as facilidades do ensino remoto está a possibilidade de realizar as atividades referente aos estudos em casa ou qualquer lugar de preferência do aluno, garantindo a continuidade dos estudos sem que o aluno precise sair de casa (Costa et al, 2021). Também, foi possível a utilização de novas tecnologias que até então eram desconhecidas, como a plataforma *Google Classroom*, *Jamboard*, *Zoom*, *Google Meet*, entre outras, além de novas metodologias de ensino que futuramente poderão ser utilizadas nas aulas dos futuros licenciados, como é dito pelos participantes 1, 8 e 10, respectivamente:

Ele nos trouxe ferramentas que antes não eram utilizadas e agora facilitou a nossa vida, como a possibilidade de realização de trabalhos em grupo mesmo quando nem todos estão disponíveis para se encontrar pessoalmente, isso acaba contribuindo também para a minha formação por mostrar formas de me adaptar às dificuldades que serão mostradas pelos meus futuros alunos (P. 01).

No sentido de que flexibilizou alguns formatos de aula, sim. A gente aprendeu a usar a tecnológica ao nosso favor, então foi um ponto positivo. (P. 8).

Sim. A aprendizagem de novas metodologias, além de integrar a tecnologia a sala de aula. (P. 10).

Teixeira e Nascimento (2021) apontam que ao integrar recursos tecnológicos educacionais (computador, tablet, smartphone, internet, plataformas digitais) no ensino, fascina os alunos e reconfigura o papel do professor que necessita se adaptar ao novo e compreender que já não é o único portador ou transmissor do conhecimento, mas sim um mediador, no qual o aluno é o protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

O participante 12 afirma que o Ensino Remoto o fez enxergar a licenciatura de outra forma, uma área capaz de se reinventar, redefinir, refazer, remodelar e se ressignificar.

Me fez enxergar a Educação de uma maneira diferente, como algo que é capaz de se redefinir, se refazer, se remodelar e se ressignificar, não deixando de lado o seu maior objetivo, que é formar pessoas críticas e capazes de melhorar a sociedade. Passar por situações atípicas, mesmo que de forma ruim, sempre nos faz aprender algo. O ensino remoto transformou a maneira de educar, trouxe novas metodologias que poderão ser utilizadas na sala de aula presencial, e nos ensinou a valorizar as relações (P. 12).

É fato que a tecnologia durante o período de pandemia ganhou espaço e na educação não foi diferente. O isolamento social promoveu transformações e, no caso da educação, promoveu desconstruções acerca de como o ensino e aprendizagem são vistos socialmente (Arruda, 2020).

O uso de tecnologias educacionais fez com que a sala de aula fosse vista não apenas restrita ao quadro, giz ou marcador para quadro branco, mas também um ambiente que se utiliza novas estratégias e ferramentas que façam com que o aluno seja mais protagonista no processo de ensino-aprendizagem, não deixando de lado, como o participante pontua, sua principal função social que é *formar* os alunos para serem pessoas críticas e capazes de mudar a sociedade.

Entretanto, essa nova forma de ensino deixou lacunas na formação acadêmica dos alunos. Tendo apenas as aulas teóricas (ou síncronas), apesar de serem de grande importância, em certo ponto não foi suficiente para suprir as demandas dos discentes, que necessitam das atividades práticas para complementar os conhecimentos teóricos. Além disso, os estágios de docência, monitorias, projetos de extensão e iniciações científicas também foram prejudicadas, pois essas atividades requerem, preferencialmente, o contado direto com outras pessoas.

A pressão psicológica também foi bastante citada como fatores negativos do ensino remoto. Algumas respostas citaram a carga excessiva de atividades pelos professores, como dito pelo participante 13 e 14 respectivamente:

Falta de práticas, grande número de atividades e falta de noção de alguns professores que mandavam atividades fora do horário da aula, nos causando mais pressão psicológica (P. 13).

A humildade dos professores em entender a situação dos alunos, como se tivéssemos todo o tempo do mundo para fazer as atividades que eles passam e tudo mais. A falta de inovação para trabalhar com ferramentas tecnológicas (P. 14).

Uma pesquisa realizada por Paula, Guedes e Batista (2021), aponta resultados semelhantes a estes, ao analisar o impacto do ensino remoto emergencial na formação acadêmica dos discentes de engenharia agrônoma, questionou os entrevistados acerca de seus posicionamentos e os participantes citaram como pontos positivos a questão de cuidados com a saúde, a continuidade do semestre letivo que foi interrompido e a possibilidade de conciliação entre trabalho e estudo. Como pontos negativos, a questão da ausência de aulas práticas em laboratório e aulas experimentais de campo.

Além disso, os participantes da pesquisa também citam a questão da sobrecarga de atividades assíncronas pelos professores, um ponto também citado nas respostas anteriormente apresentadas.

Observa-se que os resultados obtidos na pesquisa realizada pelos autores assemelham-se aos aqui apresentados que apontam pontos positivos e negativos semelhantes.

Verifica-se que no ERE alguns professores ainda optaram pelo ensino bancário, no qual apenas o conteúdo é abordado seguido de atividades que, segundo os participantes, eram exaustivas e maçantes. Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* diz que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção (Freire, 1996, p.12). O mesmo autor também cita que, ao entrar em uma sala de aula, o professor deve estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor inquieto a face da tarefa que os professores possuem: a de ensinar e não apenas transmitir conhecimento (Freire, 1996, p.27).

4.3 Atividades desenvolvidas no ensino remoto

Com a implementação do ensino remoto as atividades complementares também foram realizadas nesse formato. As atividades mais citadas nas respostas foram o

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica, programas que possibilitam aos estudantes vivenciarem a sala de aula e que, tradicionalmente, são feitos de forma presencial.

Acerca da Residência Pedagógica, o participante 11, ao ser questionado se houve participação em algum projeto educacional durante o ensino remoto, relata sua experiência no programa:

Sim, residência pedagógica! Foi muito boa a experiência, no entanto se fosse no formato presencial seria mil vezes melhor, ter o contato com a escola e com os alunos presencialmente é outra dimensão (P. 11).

Para Freitas, Freitas e Almeida (2020), o Programa Residência Pedagógica (PRP) favorece a troca mútua de saberes e aproxima o licenciando da verdadeira realidade do ensino público, além de estimular a construção de uma formação de professores mais sólida que pode acompanhar as mudanças no âmbito educacional.

Ao realizarem a experiência de regência de forma remota durante a pandemia, surgiram incertezas em relação à docência, pois é um ambiente totalmente novo, limitante e propício a esses sentimentos, como medo e insegurança. Porém, também se torna um ambiente valioso de oportunidades e aprendizado ao se adaptar às novas mudanças e repensar seus conceitos de educação e ensino.

Com o PIBID não foi diferente, as opiniões foram parecidas, como dito pelos participantes 12 e 13 respectivamente:

Sim. Participei do PIBID. Aprendi muito nesse espaço, principalmente na teoria. Entretanto, continuo afirmando que nada substitui o modelo presencial, seja para assistir as aulas das disciplinas obrigatórias do currículo, ou para participar de qualquer projeto que seja. Um conjunto de fatores faz com o que o ensino presencial se sobreponha, pois é nele que temos contato visual, tátil e prático de tudo o que estudamos na teoria (P12).

PIBID, foi legal apesar de não termos ido aos colégios durante esse período, mas tivemos uma inserção mesmo sendo virtual no ambiente escolar, aprendendo diversas ferramentas virtuais que podem ser de extrema importância agora no presencial (P13).

Silva (2022) discute como o PIBID precisou ser moldado para se adaptar ao cenário pandêmico, a fim de dar continuidade às atividades do programa:

Em decorrência do atual cenário da pandemia da Covid- 19 (Sars-CoV-2) e a necessidade de isolamento e distanciamento social, o programa precisou ser moldado para atender a realidade, com o intento de se manter na ativa e continuar as atividades, promovendo assim, novas experiências aos licenciandos em face à situação emergencial. Todas as ações do programa foram executadas majoritariamente de forma remota, através de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) (Silva, 2022, p. 10).

Referente às atividades relacionadas ao estágio, o que mais se sobressaiu foi o de observação, em específico da disciplina curricular Instrumentação para o Ensino de Ciências. Para o participante 3, apesar da experiência ter sido em forma remota, ele acredita que seu objetivo foi alcançado, uma vez que o mesmo era observar o cotidiano de uma sala de aula, acompanhando a conduta de um professor regente no ambiente escolar, a fim de se familiarizar com seu futuro espaço profissional.

Sim. Estágio de observação realizado através de aula remota pela Plataforma do Meet.
Avalio como boa experiência, uma vez que o objetivo foi alcançado (P. 3)

Pimenta e Gonçalves (1990), apud Pimenta e Lima (2006), ponderam que o estágio tem como finalidade proporcionar ao aluno em formação docente um contato mais próximo com o ambiente no qual o discente irá atuar profissionalmente.

No contexto da pandemia e das tecnologias digitais de informação, o uso da plataforma *Google Meet* se fez muito necessário para a interação entre professor e aluno, sendo a ferramenta mais utilizada para ministrar aulas síncronas. Entretanto, o uso dessa ferramenta mostrou que o sistema educacional brasileiro não estava preparado para uma transição, surpreendendo governo, secretarias, escolas e docentes, que em curto prazo tiveram que se adaptar a uma nova modalidade que causou grande impacto no processo de ensino-aprendizagem (Teixeira; Nascimento, 2021).

O relato do participante 6 mostra que as dificuldades do ensino remoto não afetam apenas a universidade e sim o ambiente educacional fora dela, relatando o quão foi difícil para os professores observados durante o estágio manterem a atenção dos alunos. “Sim. Estágio de observação, percebi o quanto é difícil também para o professor a aula remota, a dificuldade para ter a atenção dos alunos” (P. 6)

Assim como o participante 6, o participante 12 relata que sua experiência de estágio não foi tão proveitosa, alegando que a realidade da escola não foi totalmente vivenciada, uma vez que, segundo o mesmo, o ensino remoto mascarou determinadas práticas pedagógicas, como redigido em sua resposta:

Sim. Estágio de observação. Mesmo estando inserido na sala de aula, percebia que ainda faltava muito o que saber sobre a realidade da escola. O ensino remoto consegue mascarar muita coisa, além de que as práticas pedagógicas ocorrem de maneiras diferentes e muitas vezes com resultados diferentes. O estágio foi bom, pois de qualquer maneira eu pude observar e aprender com um profissional já atuante da área, mas sei que no presencial eu conseguiria aprender e presenciar muito mais. (P. 12)

Para Soberay e Freitas (2021, p.18), ao descreverem a percepção dos alunos de Licenciatura em Pedagogia sobre o estágio supervisionado no ensino remoto, apontaram tópicos que também se tornam importantes e de total valia para a referida pesquisa:

Mesmo sendo essa imersão por meio do ERE, os estudantes têm agregado noções solidificadas e específicas a respeito da organização e funcionamento do espaço campo e da sua atuação docente. Os desafios são muitos, mas também há boas experiências, pois foram expostos a novas possibilidades, metodologias e abordagens pedagógicas que possibilitaram a construção de saberes qualitativos para formação inicial, além da capacidade reflexiva sobre as condições de acesso as TDICs e sobre as desigualdades sociais dos estudantes brasileiros (Soberay; Freitas, 2021 p.18).

A experiência nos estágios remotos para os estudantes proporcionou melhor familiarização com os recursos digitais, além de serem motivados a relacionar seus conhecimentos científicos, tecnológicos e metodológicos durante a realização das atividades, o que sem dúvida proporcionou experiências relevantes para a formação docente nesse momento de pandemia e para momentos posteriores (Soberay; Freitas, 2021 p.20).

Para Alarcon, Leonel e Angotti (2021) o estágio é uma etapa significativa e determinante para o estudante licenciando, pois apresenta diferentes concepções de docência ao relacionar teoria e prática educativa, bem como essa atividade curricular aproxima e contextualiza a realidade da escola com o futuro professor em formação.

4.4 Impactos do ensino remoto na formação acadêmica

A última pergunta do questionário para coleta de dados se refere ao impacto do ensino remoto na formação acadêmica dos participantes. Uma resposta em específico da participante 4, que se graduou durante o ensino remoto, chamou a atenção por conta do modelo que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESB, campus de Jequié segue.

Impactou negativamente quanto ao estágio em sala de aula, formei sem saber como dar uma aula, não me sinto uma professora devido a esse problema (P. 4).

Apesar de as disciplinas pedagógicas serem oferecidas a partir do 4º semestre, os estágios supervisionados na modalidade de regência só ocorrem nos últimos semestres do curso.

Já a participante 14, relata sua insegurança em concluir o curso, por conta da lacuna que o Ensino Remoto deixou em sua formação acadêmica. A participante relata:

Impactou de forma negativa justamente pela falta de empatia por parte do corpo docente em relação a nós, alunos. Minha formação ficou defasada e, por muitas vezes, não me senti apta a terminar a graduação por inseguranças causadas pelo ensino remoto (P.4).

A fala da participante 4 comprova que apenas a fundamentação teórica em sua formação não é suficiente para que o discente esteja preparado para exercer sua profissão pois, segundo Libâneo (1994), o processo de ensino e aprendizagem deve estimular o desejo e o gosto pelo estudo, mostrando assim a importância do conhecimento para a vida e o trabalho. Nesse caso em específico citado pela participante, a insegurança, muitas vezes o pensamento de não assumir a profissão por falta de preparo pode ser recorrente não só para a participante em questão, mas também para outros colegas que vivenciaram situações semelhantes. Bueno (2021) coloca que não existe prática sem teoria e a teoria só encontra sentido na prática. Essa ideia permeia a formação do professor, que estuda para ensinar e ensina aprendendo.

5 Considerações finais

Mediante os resultados obtidos, pode-se concluir que o ERE teve um impacto significativo na formação acadêmica dos discentes de licenciatura em Ciências Biológicas da UESB, campus de Jequié. Os dados apontaram que a maioria dos participantes consideraram o ERE ruim ou péssimo devido as condições que lhes foram apresentadas, como ficar horas sentado frente a tela do computador, o que ocasionou problemas ergométricos; problemas de conexão à internet, o que fez com que não fosse possível acompanhar as aulas síncronas e/ou realizar trabalhos em grupo via plataformas digitais. Além disso, a sobrecarga de atividades fez com que os participantes desenvolvessem problemas psicológicos, como ansiedade e depressão, fato esse que pode perdurar por dias, meses e até anos.

Quanto a sua formação, a falta de aulas práticas em laboratórios, aulas de campo resultou, em boa parte dos participantes, uma frustração, pois somente a aula teórica não é suficiente para uma total imersão no conteúdo, visto que para o curso de Ciências Biológicas essas aulas se fazem de extrema importância para o currículo do curso.

Quanto às atividades desenvolvidas durante o período de Ensino Remoto, apesar de terem sido desenvolvidas de forma virtual, foi possível vivenciar/observar o dia a dia das escolas, dos professores e seus planejamentos pedagógicos. Porém, essa vivência seria muito mais realista e humanista se feita de forma presencial, o que causou em

alguns participantes a incerteza e insegurança de exercer a futura profissão de professor de Ciências, visto que essa prática durante o ensino remoto não foi possível.

Entretanto, é possível perceber também, que foi um momento de aprendizado e reinvenção do quesito ser professor, a partir da inclusão das tecnologias digitais em suas atividades pedagógicas.

Por fim, o impacto do Ensino Remoto na formação dos discentes foi, de forma considerável, significativa no quesito de reconhecer como o professor de Ciências e Biologia enfrentam desafios para a docência. Alguns dos participantes não tiveram imersão nas escolas pelas atividades curriculares de estágio devido à transição presencial-remoto, o que gerou insegurança e incerteza em relação ao exercício da profissão.

Sendo assim, pode-se considerar que o ERE teve pontos negativos e positivos e que cada discente vivenciou o referido momento de forma diferente, considerando o contexto individual de cada um.

Referências

ALARCON, D. F.; LEONEL, A. A.; ANGOTTI, J. A. O estágio curricular supervisionado em tempos de pandemia: experiência em um curso de ciências biológicas. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, 2021, p. 1-14.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011, p. 83-92.

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**, v.7, n.1, 2020, p.257-275.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BUENO, B. H. C. Percepções dos alunos da licenciatura em matemática sobre seus estágios de docência no contexto de ensino remoto emergencial. UFRGS – Lume Repositório Digital. Disponível em : <http://hdl.handle.net/10183/231263> Acesso em: 20/11/2024.

CASTRO, K. S. da; LOPES, C. L. S. dos; SILVA, W. M. da; SOARES, K. S. A.; NUNES, A. N. R.; CASTRO, Í. F. A. de. Residência Pedagógica e a formação docente em tempos de pandemia: desafios e perspectivas dos licenciandos. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, 2021, p. 127-156.

COSTA, J. de A.; MACHADO, D. de C. P.; COSTA, T. de A.; ARAÚJO, F. da C.; NUNES, J. C.; COSTA, H. T. S. da. Dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto. **REBENA – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v.1, 2021, p. 80-95.

- ESPÍRITO SANTO, E. do; SANTOS, A. G. dos. **Formação docente em tempos de pandemia da COVID-19: um relato do Recôncavo da Bahia. Em Rede - Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, 2021, p. 1-18.
- FÉLIX, C. M. C. Escola pública, formação docente e as tecnologias digitais no contexto da pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 5, 2021, p. 1-19.
- FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, v. 33, n. 03, 2010, p. 182-188.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, A. C. S.; ALMEIDA, N. R. O. de; Fontenele, I. S. Fazer docente em tempos de pandemia. **Ensino em Perspectivas**, v.2, n.3, 2021, p.1-11.
- FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M. de; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em perspectivas**, v. 1, n. 2, 2020, p. 1-12.
- GARCIA, V. L.; JUNIOR, P. M. C. **Educação a Distância: conceitos e reflexões**. Medicina (Ribeirão Preto), v.8, n.3, 2015, p.209-213.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, Aaron. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. Março, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Acesso em: 31 out. 2021.
- KNUPPEL, M. A. C.; HORST, S. J.; ECKSTEIN, M. P. W.; ANCIUTTI, M. C. R. Formação docente para o ensino remoto de emergência: para além do casual. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, 2021, p. 1-13.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- MORAN, J. O que é educação a distância. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Rio de Janeiro: **Centro de Educação a Distância (CEAD)**, ano 1, n.5, 1994, p. 1-3.
- MOREIRA, J. A. et al. **Educação digital em rede: princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia**. Lisboa: Universidade Aberta, 2020.
- NUNES, A. G.; OLIVEIRA, R. F. Evasão de discentes no ensino superior público ocasionado pela pandemia. **Conjecturas**, v. 22, n. 8, 2022, p. 604-619.
- PAULA, M. M. de; GUEDES, A. C.; BATISTA, E. H. A. Impacto do ensino remoto na formação dos discentes do curso de Engenharia Agrônômica: UEMG Unidade Ituiutaba – MG. **Revista Interdisciplinar, Educação e Territorialidade (RIET)**. Minas Gerais: v. 2, n. 2, 2021, p. 264-285.
- PESSOA, J. S. do; GINÚ, I. L. N.; CARNEIRO, L. V.; SILVA, V. P. O.; MATIAS, L. D. M.; MELO, V. F. C. Impacto do ensino remoto na saúde mental de discentes universitários durante a pandemia da Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 14, e413101422197, 2021, p.1-7.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis pedagógica**, v.3, n. 3 e 4, 2006, p. 5-24.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, 1996, p. 72-89.

ROCHA, R. **Profissionais explicam a diferença entre ensino a distância e ensino remoto**. Fevereiro, 2021. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/profissionais-explicam-a-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ensino-a-distancia#:~:text=%22O%20ensino%20remoto%20diz%20respeito,Ensino%20do%20Ifal%2C%20Elisabete%20Duarte.&text=A%20EaD%2C%20por%20sua%20vez,formato%20pr%C3%B3prio%20de%20ensino%20Daprendizagem>. Acesso em: 31 out. 2021.

SANTOS, E. B.; MARTINS, M. S.; SILVEIRA R., M. R.; PANIZ, C. M.; NETO, H. B. A importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores no Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 1, 2020a, p. 42-56.

SANTOS, L. O.; MELO, G. F.; FREITAS, V. L. C.; SAMPAIO, L. R. COVID-19 e ensino superior remoto: reflexões sobre os desafios NO PROCESSO no processo de ensino-aprendizagem dos universitários. **CAMINE: Caminhos da Educação**, v. 12, n. 02, 2020b, p.127-147.

SILVA, A. C. C. **O PIBID em tempos de pandemia: experiências e contribuições na formação inicial de professores**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Licenciatura em Ciências Biológicas) - Instituto Federal Goiano campus Ceres, Goiás, 13 de maio de 2022.

SOBERAY, S. T. M.; FREITAS, I. G. de. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado em educação em tempos de pandemia da Covid-19. **Reed – Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v.2, n.4, 2021, p.1-27.

TEIXEIRA, D. A. O.; NASCIMENTO, F. L. Ensino remoto: o uso do Google Meet na pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 7, n. 19, 2021, p. 44-61.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). **Ensino Remoto Emergencial: volta às aulas em 19 de outubro**. Outubro, 2020. Disponível em: <http://www.uesb.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-volta-as-aulas-em-19-de-outubro/> Acesso em: 31 out. 2021

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso Editora LTDA, 2016.

Recebido em: 08 de julho de 2024

Aceito em: 20 de janeiro de 2025