



Universidade Federal  
de São João del-Rei

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGEOG**

**CIDIANE FIGUEIRA CARDOSO**

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NOS ESTADOS DO PARÁ E MINAS  
GERAIS: FORMAÇÃO DE PROFESSOR EM GEOGRAFIA EM TEMPO DE PAN-  
DEMIA NO CONTEXTO DA UFOPA E UFSJ**

**SÃO JOÃO DEL-REI  
MINAS GERAIS – BRASIL**

**DEZEMBRO/2023**

**CIDIANE FIGUEIRA CARDOSO**

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NOS ESTADOS DO PARÁ E MINAS  
GERAIS: FORMAÇÃO DE PROFESSOR EM GEOGRAFIA EM TEMPO DE PAN-  
DEMIA NO CONTEXTO DA UFOPA E UFSJ**

Relatório de defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito à obtenção do título de Mestre em Geografia.

**Área de concentração:** Análise Ambiental e Territorial

**Linha de pesquisa:** Geografia Escolar: Formação de Professor e Educação Geográfica

**Orientador:** Profa. Dra. Carla Juscélia de Oliveira Souza

**SÃO JOÃO DEL-REI  
MINAS GERAIS – BRASIL**

**DEZEMBRO/2023**



Universidade Federal  
de São João del-Rei

Programa de Pós-Graduação em Geografia –  
PPGeog Av. Visconde do Rio Preto, s/n (Km02) –  
Colônia do Bengo São João del-Rei – MG – Cep.  
36.301-360

### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

CANDIDATO: **2021101161 - CIDIANE FIGUEIRA CARDOSO**

NÍVEL: Mestrado

DATA DA DEFESA: **14/12/2023**

HORÁRIO DE INÍCIO: **09:00 horas**

LOCAL: **meet.google.com/gjs-scne-qcx**

MEMBROS DA BANCA		FUNÇÃO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM
NOME COMPLETO				
<b>CARLA JUSCELIA DE OLIVEIRA SOUZA</b>		<b>Presidente</b>	<b>Doutor</b>	<b>UFSJ</b>
<b>PATRICIA MARTINELLI</b>		<b>Membro 1</b>	<b>Doutor</b>	<b>UFSJ</b>
<b>JANETE REGINA DE OLIVEIRA</b>		<b>Membro 2</b>	<b>Doutor</b>	<b>UFV</b>

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NOS ESTADOS DO PARÁ E MINAS GERAIS: FORMAÇÃO DE PROFESSOR EM GEOGRAFIA EM TEMPO DE PANDEMIA NO CONTEXTO DA UFOPA E UFSJ**


Em sessão pública após apresentação oral da candidata, a mesma foi arguida pela banca e esta, à vista de todo o conteúdo apresentado julgou a candidata:

Aprovada.


Reprovado.

Na forma regulamentar, foi lavrada a presente ata, que é abaixo assinada pelos membros da banca, na ordem acima relacionada e pela candidata.


**São João del-Rei, 14 de dezembro de 2023.**

Documento assinado digitalmente  
 **CARLA JUSCELIA DE OLIVEIRA SOUZA**  
Data: 14/12/2023 11:47:11-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Presidente: \_\_\_\_\_

Documento assinado digitalmente  
 **PATRICIA MARTINELLI**  
Data: 14/12/2023 16:05:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro 1: \_\_\_\_\_

Documento assinado digitalmente  
 **JANETE REGINA DE OLIVEIRA**  
Data: 15/12/2023 09:40:08-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro 2: \_\_\_\_\_

Documento assinado digitalmente  
 **CIDIANE FIGUEIRA CARDOSO**  
Data: 18/12/2023 16:16:34-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Candidata: \_\_\_\_\_

Campus Santo Antônio  
Pça. Frei Orlando, 170  
cep:36.307-352  
Centro  
São João del-Rei - MG

Campus Dom Bosco  
Pça. Dom Helvécio, 74  
cep:36.301-160  
Fábricas  
São João del-Rei - MG

Campus Tancredo Neves  
(CTAN)  
Rodovia BR 494, Km 02  
cep:36.300-000  
Colônia do Bengo  
São João del-Rei - MG

Campus Alto Paraopeba  
(em implantação)  
Rodovia MG 443, Km 07  
cep: 36.420-000  
Fazenda do Cadete  
Ouro Branco - MG

Campus Divinópolis  
Av. Sebastião Gonçalves  
Coelho, 400  
Chanadour  
Divinópolis - MG

Centro Cultural da UFSJ  
Pça. Dr. Augusto das  
Chagas Viegas, 17  
cep:36.300-088  
Centro  
São João del-Rei - MG

## AGRADECIMENTOS

A Deus, aquele que enche minha vida de esperança todos os dias.

Minha mãe Nilza e pai Manoel, e demais familiares que me incentivaram durante a pesquisa.

Aos amigos e amigas durante eu estar em Minas Gerais, os quais considero muito significativos na minha biografia.

Leandro Cazula, pela elaboração dos mapas, e incentivos à pesquisa antes e durante o mestrado, Raquel Alves, uma amiga que me deu apoio e incentivo durante os “surto” na elaboração da pesquisa e informações importantes sobre as disciplinas obrigatórias, pois, algumas vezes precisei sair antes das orientações sobre atividades, por causa do emprego.

A minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Carla Juscélia, aprendi muito com seu profissionalismo e seu carisma desde a minha experiência no programa de mobilidade acadêmica da UFOPA. Por aceitar o projeto de mestrado, pela sua acolhida, paciência, gentileza, disponibilidade, confiança, e estar comigo na construção desta pesquisa.

A Universidade de São João del-Rei pela bolsa concedida o qual permitiu a minha dedicação total para pesquisa durante um ano.

As professoras que compuseram a banca de qualificação e defesa, desta pesquisa, Prof.<sup>a</sup> Dra Janete Regina de Oliveira e Prof.<sup>a</sup> Dra Patricia Martinelli, por suas contribuições pertinentes à pesquisa.

Aos professores da UFOPA que contribuíram com a pesquisa disponibilizando os seus planos de ensinios, e principalmente aqueles professores e professoras mais próximos, que sempre me motivam a fazer pesquisa.

Aos meus amigos e amigas de Santarém pelo carinho e apoio que mesmo geograficamente distante estiveram “perto”.

Enfim, minha gratidão a todos que se fizeram presente nesta fase tão importante na minha vida.

## RESUMO

### ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NOS ESTADOS DO PARÁ E MINAS GERAIS: FORMAÇÃO DE PROFESSOR EM GEOGRAFIA EM TEMPO DE PANDEMIA NO CONTEXTO DA UFOPA E UFSJ

A formação de professores é um tema relevante a ser discutido no cenário social e acadêmico vivido com a pandemia de Covid-19. Diante disso, a pesquisa investiga as alterações, modificações e possíveis consequências na formação de professores de geografia, em duas universidades federais, de diferentes estados brasileiros, a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) na cidade de Santarém – PA e a Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), na cidade de São João Del-Rei em Minas Gerais – MG. O objetivo é compreender como se deu a organização do Ensino Remoto Emergencial (E.R.E) na UFSJ e UFOPA no período da referida pandemia. E, analisar as condições e alterações das unidades curriculares referentes ao ensino na formação dos professores de geografia, respaldas por documentos oficiais. Portanto, uma pesquisa de natureza qualitativa, do gênero pesquisa documental, que considera tanto os pareceres, as resoluções e normas emitidas pelo Governo Federal, quanto os planos de ensino e o Projeto Pedagógico de Curso da UFSJ e UFOPA. A pesquisa se fundamenta na discussão teórica sobre formação de professor, com base em saberes e conhecimentos docentes discutidos por Gauthier *et al.* (1998), Pimenta (1998, 2006), Tardif (2022, 2008), Shulman (2005), em pesquisadores do campo da educação como Novóia (1992), (2006), Gatti (2010; 2019) e Libanêo (2015). E, ainda, pesquisadores do campo do Ensino de geografia, que discutem formação docente e ensino de geografia, Callai (1998, 2010, 2011), Cavalcanti (2002, 2017), Castellar (2010), Santos e Straforini (2018) e outros autores da geografia. A metodologia se fundamenta principalmente na análise de conteúdo e de documentos, organizada em quatro etapas: levantamentos de bibliografia, documentos oficiais, documentos acadêmicos, planos de ensino, etc.; organização e tratamento de dados e informações dos documentos levantados; produção de planilhas e esquemas como forma de sistematizar os principais dados e informações levantados e, por fim, análise e discussão dos resultados. Entre os resultados destacam-se: a autonomia da UFOPA e da UFSJ para realizarem alterações e mudanças na condução das atividades acadêmicas e pedagógicas, respaldadas por Resoluções e Pareceres Federais e institucionais; caminhos técnicos e pedagógicos e cronogramas acadêmicos distintos adotados por ambas universidades pesquisadas; efetivação da maioria das unidades curriculares previstas no PPC de Geografia da UFOPA e UFSJ durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE); variação no formato de avaliação, de disponibilidade de material e conteúdo pelos dois cursos de Geografia; distinção nas condições de realização do estágio supervisionado e do trabalho de campo nos referidos cursos de geografia pesquisados; constatação, por meio dos documentos e materiais analisados, dos desafios vividos por docentes e discentes, dos dois cursos de geografia, como experiência e parte dos saberes docentes, frente à realidade diversa e atípica na formação docente no período da pandemia.

**Palavras-chave:** Formação docente atípica, Ensino de geografia; Pandemia.

## ABSTRACT

### EMERGENCY REMOTE TEACHING IN THE STATES OF PARÁ AND MINAS GERAIS: TEACHER TRAINING IN GEOGRAPHY IN TIME OF PANDEMIC IN THE CONTEXT OF UFOPA AND UFSJ

Teacher training is a relevant topic to be discussed in the social and academic scenario experienced with the Covid-19 pandemic. The research investigates the changes, modifications and possible consequences in the training of geography teachers, in two federal universities, in different Brazilian states, the Federal University of Western Pará (UFOPA) in the city of Santarém – PA and the Federal University of São João del-Rei (UFSJ), in the city of São João del-Rei in Minas Gerais – MG. The objective is to understand how the organization of Emergency Remote Education (S.R.) occurred at UFSJ and UFOPA during this period. And, analyze the conditions and changes to the curricular units relating to teaching in the training of geography teachers, supported by official documents. Therefore, a qualitative research, of the documentary research genre, which considers resolutions and standards issued by the federal government, as well as the teaching plans and the Pedagogical Course Project of UFSJ and UFOPA. The research is based on the theoretical discussion about teacher training, based on teaching knowledge and knowledge discussed by Gauthier et al. (1998), Pimenta (1998, 2006), Tardif (2002, 2008), Shulman (2005), in researchers in the field of education such as Novóia (1992), (2006), Gatti (2010; 2019) and Libanêo (2015). In researchers in the field of Geography Teaching, who discuss geography training and teaching, such as Callai (1998, 2010, 2011), Cavalcanti (2002, 2017), Castellar (2010), Santos and Straforini (2018) and other geography authors. The methodology is mainly based on content analysis, documents, organized in four stages: bibliographical surveys, official documents, academic documents, teaching plans, etc.; organization and processing of data and information from documents collected; production of spreadsheets and diagrams as a way of systematizing the main data and information collected and, finally, analysis and discussion of the results. Among the results, the following stand out: - the autonomy of UFOPA and UFSJ to make changes and changes in the conduct of academic and pedagogical activities, supported by federal and institutional resolutions and opinions; - technical and pedagogical paths and different academic schedules adopted by both universities researched; - implementation of most of the curricular units provided for in the Geography PPC of UFOPA and UFSJ during Emergency Remote Education (ERE); - variation in the assessment format, availability of material and content across the two Geography courses; - distinction in the conditions for carrying out the supervised internship and fieldwork in the aforementioned geography courses researched; - verification, through the documents and materials analyzed, of the challenges experienced by teachers and students, of the two geography courses, as experience and part of teaching knowledge in the face of the diverse and atypical reality in teacher training during the pandemic period.

**Keywords:** Atypical teacher training, Geography teaching; Pandemic

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AT	Atividades Complementares
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFI	Centro de Formação Interdisciplinar
CLBioV	Comissão Local de Biossegurança e Vigilância
CNE/CP	Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FORIPES	Fórum das Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais
FUNREI	Fundação de Ensino Superior de São João Del-Rei
GEPEGER	Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos
ICED	Instituto de Ciências e Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LDBN	Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PA	Pará
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLE	Período Letivo Especial
PPC	Projetos Pedagógico de Curso
PPC	Projetos Pedagógicos
PPCG	Projeto do Curso de Geografia Grau acadêmico licenciatura
PPI	Projetos Pedagógicos Institucionais
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDCIs	Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação
UC	Unidades Curriculares
UFOPA	Universidade do Oeste do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Estrutura e etapas da pesquisa .....	28
<b>Figura 2</b> - Localização dos estados Pará e Minas Gerais – Brasil .....	29
<b>Figura 3</b> - Localização dos campi da UFOPA no Oeste do Pará – Brasil.....	30
<b>Figura 4</b> - Localização dos campi da UFSJ na porção Centro-Sul de MG – Brasil.....	32
<b>Figura 5:</b> Base de conhecimento docente segundo Lee Shulman .....	35
<b>Figura 6:</b> Divisão de carga horária dos Cursos de licenciatura-CNE/CP2, de fevereiro de 2002 .....	42
<b>Figura 7:</b> Principais documentos emergenciais federais que nortearam os Sistemas de Ensino no Brasil .....	48
<b>Figura 8:</b> Alterações emergenciais no calendário acadêmico da UFSJ, 2020-2021.....	622
<b>Figura 9:</b> Modalidades do auxílio Inclusão Digital UFSJ.....	63
<b>Figura 10:</b> Alterações emergenciais no calendário acadêmico da UFOPA, 2020-2021 .....	67
<b>Figura 11:</b> Protocolo de Retorno de atividades.....	68
<b>Figura 12:</b> Plano para a retomada das atividades da UFOPA: estrutura e ações. ....	69
<b>Figura 13:</b> Elementos presentes nos Planos de Ensino Emergenciais – Geografia / UFSJ ..	78
<b>Figura 14:</b> Horários do período emergencial 2020.1 .....	79
<b>Figura 15:</b> Disciplinas ofertadas no ERE 2020/1, Geografia /UFSJ.....	80
<b>Figura 16:</b> Disciplinas ofertadas no ERE 2020/2, Geografia / UFSJ.....	81
<b>Figura 17:</b> Disciplinas ofertadas 2021/1 – Geografia / UFSJ .....	82
<b>Figura 18:</b> Disciplinas ofertadas 2021/2 – Geografia / UFSJ .....	82
<b>Figura 19:</b> Características dos planos de ensino da UFOPA .....	86
<b>Figura 20:</b> Disciplinas ofertadas em 2020/1 - Geografia / UFOPA.....	86
<b>Figura 21:</b> Disciplinas ofertadas em 2020/2 – Geografia / UFOPA .....	87
<b>Figura 22:</b> Disciplinas ofertadas em 2021/1 – Geografia / UFOPA .....	89
<b>Figura 23:</b> Disciplinas ofertadas em 2021/2 - Geografia / UFOPA.....	89
<b>Figura 24:</b> Critérios para os planos de ensino - Geografia / UFOPA .....	90



## LISTA DE GRÁFICO

<b>Gráfico 1:</b> Representação gráfica referente às respostas dadas às diretrizes 2.....	55
<b>Gráfico 2:</b> Representação gráfica referente às respostas dadas às diretrizes 3.....	56
<b>Gráfico 3:</b> Representação gráfica referente às respostas dadas à diretriz 7.....	56
<b>Gráfico 4:</b> Representação gráfica referente às respostas dadas à diretriz 8.....	57
<b>Gráfico 5:</b> Representação gráfica referente às respostas dadas à diretriz 9.....	58
<b>Gráfico 6:</b> Representação gráfica referente às respostas dadas à diretriz 10.....	58
<b>Gráfico 7:</b> Representação gráfica referente às respostas dadas à diretriz 12.....	59
<b>Gráfico 8:</b> Representação gráfica referente às respostas dadas à diretriz 14.....	59
<b>Gráfico 9:</b> Representação gráfica referente às respostas dadas à diretriz 16.....	60
<b>Gráfico 10:</b> Representação gráfica referente às respostas dadas à diretriz 17.....	60
<b>Gráfico 11:</b> Representação gráfica referente às respostas dadas à diretriz 18.....	61

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Quantitativo de estudantes atendimentos pelas Políticas Institucionais de Assistências Estudantis da UFSJ, nos anos de 2020 e 2021 .....	655
<b>Tabela 2:</b> Formato das aulas na UFOPA e UFSJ. ....	94
<b>Tabela 3:</b> Formas de avaliação no Ensino Remoto. ....	97

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Modelo Tipológico de Tardif.....	36
<b>Quadro 2:</b> Diretrizes Emergenciais UFSJ e votação de concordância.....	53
<b>Quadro 3:</b> Planejamento para as aulas no formato ensino remoto na UFOPA .....	70
<b>Quadro 4:</b> Lista de prioridades e critérios de oferta de UCs – Geografia / UFOPA.....	84
<b>Quadro 5:</b> Grupo de Prioridades UFOPA .....	91
<b>Quadro 6:</b> Unidades curriculares comuns e específicas da UFSJ e UFOPA .....	92
<b>Quadro 7:</b> Quantidade de UCs previstas nos PPCs da UFSJ e UFOPA .....	93

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
• Objetivos geral e específico .....	23
• Percorso metodológico e referencial teórico da pesquisa.....	24
• Localização geográfica dos cursos de Geografia investigados .....	28
<b>1. FORMAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA .....</b>	<b>34</b>
1.1. Formação e saberes/conhecimentos docentes .....	34
1.2. Formação docente em Geografia.....	39
1.3. Relação teoria e prática: contribuição do Estágio Supervisionado e das Práticas como componentes curriculares.....	42
<b>2. DOCUMENTOS OFICIAIS REGULADORES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE).....</b>	<b>46</b>
2.1 Breve contexto histórico da educação no Brasil .....	46
2.2. Sistemas educacionais, pareceres e resoluções em contexto de pandemia.....	47
2.3. Alterações emergenciais no calendário acadêmico da UFSJ e UFOPA .....	52
2.4. Ensino Remoto Emergencial (ERE).....	71
<b>3. ALTERAÇÕES NOS CURSOS DE GEOGRAFIA UFSJ E UFOPA DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA DE COVID-19 (2020-2021): RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>76</b>
3.1 Análise de resoluções e planos de ensino em 2020/2021 da UFSJ .....	77
3.2 A análise de resoluções e planos de ensino em 2020/2021 da UFOPA .....	84
3.3 Planos de ensino da UFOPA e UFSJ: Diferenças e pontos comuns .....	92
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>99</b>
<b>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>1034</b>

## INTRODUÇÃO

Gradativamente, as Instituições de Ensino Superior (IES) foram retomando a vida acadêmica em novo formato e com muitos desafios, relacionados ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). Estes variaram de lugar para lugar, em função da dimensão territorial brasileira, da diversidade de condições quanto à infraestrutura, rede de internet e da forma de organização social e cultural.

Nesse âmbito, muitas questões vieram à mente quanto à questão da formação docente em tempos de pandemia no Brasil, especialmente quanto aos cursos de geografia, que demandam Estágio Supervisionado, Trabalho de campo, atividades em laboratórios entre outras práticas comuns à graduação. Esse contexto fortaleceu o interesse pela pesquisa de mestrado sobre a temática Formação docente em tempo de pandemia de Covid-19.

Diante desse fato, levando em consideração a diversidade regional do Brasil, veio o interesse em pesquisar as alterações e possíveis reflexos na formação de professores de Geografia em duas universidades federais, localizadas em dois estados brasileiros, a Universidade Federal do Oeste do Pará (localizada no Norte do país, no município de Santarém – PA), e a Universidade Federal de São João Del-Rei, (localizada no Sudeste do país, no município de São João Del-Rei em Minas Gerais – MG).

A escolha da UFOPA e UFSJ se deu devido a uma experiência durante a minha formação inicial em geografia na UFOPA. Essa universidade possui o Programa de Mobilidade Acadêmica Externa Temporária Nacional, organizado pela PROEN (Pró- Reitoria de Ensino de Graduação). Um dos objetivos era possibilitar aos discentes de graduação da UFOPA participarem de atividades acadêmicas em outras Instituições de Ensino, de Pesquisa e de Extensão no ano de 2018/2019.

Portanto, no ano de 2019 participei da referida mobilidade nacional na Universidade Federal de São João del-Rei, onde participei de aulas com turmas de licenciaturas, participei de atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos (GEPEGER), atividades do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), conheci os três *campi* universitário na cidade e alguns professores de Geografia.

Após formada, atuei como professora substituta de geografia na rede estadual de educação do Pará e, ainda, ministrei aulas durante quase dois anos em cursinho preparatório militar, o qual teve suas aulas presenciais suspensas por causa da pandemia. No ano de 2020, iniciei o curso de licenciatura em História na UFOPA, onde pude experienciar como aluna

o estranhamento do ensino remoto, pelo fato de já ter uma graduação em modo presencial. Assim, também, no mestrado, em 2021, pois, as aulas ocorreram no modo remoto.

Dessas experiências, nova realidade vivida com a pandemia, e o interesse por continuar os estudos veio a elaboração de uma proposta de pesquisa sobre o tema Ensino Remoto, Legislação, Formação de professor de Geografia e pandemia de Covid-19. Com esse tema, submeti um pré-projeto ao processo seletivo e, posteriormente, o ingresso no programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de São João del-Rei, em 2021, que tem como consequência esta dissertação.

Desse modo, a pesquisa investiga as mudanças e ajustes na condução das unidades curriculares presentes na formação de professores de Geografia no contexto do distanciamento social, em decorrência da pandemia de Covid-19, respaldadas pelos Decretos, Resoluções e autonomia das instituições conforme suas realidades e contextos geográficos. E, ainda, busco refletir sobre os possíveis efeitos na formação, considerando os fundamentos teóricos referentes à formação de professor e os possíveis elementos (conteúdos, atividades de práticas de ensino, etc.) que podem não ter sido contemplados durante o ERE.

A formação de professores é um tema relevante a ser discutido no cenário social e acadêmico vivido com a pandemia da Covid-19. Com base na legislação e nas normas para o período do ERE, tornou-se importante refletir sobre: como os cursos de licenciatura ajustaram seus conteúdos e programas de ensino? E quais são os possíveis reflexos dessas alterações na relação teoria-prática, amplamente discutida nos estudos sobre formação de professor? Para buscar responder essa questão, elegemos duas Instituições de Ensino superior (IES) conhecidas “UFSJ” e “UFOPA”, localizadas em regiões distintas como estudo de caso.

Algumas das perguntas, como parte do processo de investigação, orientaram alguns dos aspectos a serem considerados no âmbito da temática da pesquisa, a saber: Como os referidos cursos se organizaram nesse período? Quais foram as unidades curriculares oferecidas pelos cursos de licenciatura levando em consideração a realidade de cada instituição? Considerando o que se espera e propõe para a formação docente, em Geografia, quais os conteúdos ou práticas podem não ter ocorrido no período de 2020 e 2021 e o que isso significa no processo de formação inicial?

No período de pandemia, quando incertezas e medo, invadiram as universidades e escolas, a ponto de esvaziá-las, nos impondo espacialidades diferentes. Nossas casas se tornaram “espaços de ensinos”, um novo modo de interação entre professores e alunos e aluno-aluno ocorreu no espaço. Nesse quadro, o que aconteceu com as disciplinas de práticas de

ensino no curso de formação no curso de Licenciatura em Geografia, sendo que a Prática precisa estar presente nos Componentes Curriculares durante todo o curso?

Nessa perspectiva, a pesquisa buscou conhecer também as medidas e instruções dadas pelo ministério da educação às universidades federais, visto que, são autarquias que possuem autonomia administrativa e pedagógica, e manifestam suas vontades por meio de lei. Dessa forma, são levadas em consideração as normativas de interesse aos cursos de licenciaturas, o posicionamento das universidades para o retorno das aulas, o pôde ser feito no âmbito do ensino, investigado a partir dos planos de ensino emergenciais dos professores da UFOPA e UFSJ.

Diante do exposto, a pesquisa apresenta como objetivos geral e específico ações e procedimentos relacionados no item seguinte.

- **Objetivos geral e específico**

Com base nas questões acima, relacionadas e na problemática social, o **objetivo** geral da pesquisa visa compreender, em tempos de pandemia, a organização do Ensino Remoto Emergencial (E.R.E) na UFSJ e UFOPA para esse período. E, ainda, analisar a questão das condições e alterações das unidades curriculares referentes aos cursos de Geografia e os possíveis efeitos na formação de professores de Geografia nas referidas universidades federais (UFSJ e UFOPA). Nessa linha, os **objetivos específicos** compreendem:

- Verificar os documentos do Governo Federal e Normativos que a UFSJ e UFOPA produziram nesse período, em consonância com os Decretos Federais a fim de viabilizar a continuidade das atividades de formação docente;
- Discutir o que cada documento traz em consideração com a própria realidade decada região;
- Analisar como foram ministradas as unidades curriculares previstas nos PPCs dos cursos de Geografia a partir dos registros nos Plano de Ensino dos docentes;

- Discutir quanto aos procedimentos de ensino, em relação à formação inicial, com base nos aspectos observados nas duas instituições federais;
- Refletir sobre a formação docente, práticas pedagógicas e os impactos decorrentes sobre a reorganização do tempo, espaço e ensino em realidades específicas (PA e MG) a partir da análise de estudo de casos (UFSJ, UFOPA).

Com esses objetivos e questões de interesse, a pesquisa de natureza qualitativa, do gênero documental, foi desenvolvida conforme o percurso teórico e metodológico apresentado no item a seguir.

- **Percurso metodológico e referencial teórico da pesquisa**

Para a compreensão do objeto em estudo – alterações legais e adaptações no ensino de geografia durante o ERE e possíveis reflexos na formação docente na UFSJ e UFOPA - adotamos a pesquisa qualitativa e documental, a qual não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão dos documentos (resoluções, parecer, portaria, planos de ensino e outros) pertinentes.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (Minayo, 2001). Nessa perspectiva, almeja a objetivação do fenômeno e a hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar com atenção as relações entre os aspectos investigados (Gerhardt e Silveira, 2009). Os procedimentos técnicos compreendem a pesquisa documental, e comparativa entre duas realidades como estudo de caso.

Segundo Kripka; Scheller; Bonotto (2015, p. 244,) “[...] a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno”, podendo considerar fontes diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico prévio, como tabelas estatísticas, relatórios, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, etc.(Gil, 2002).

Nesta dissertação, são considerados os Pareceres, Portarias e Resoluções emitidas pelo Governo Federal e pelas duas universidades no contexto da pandemia da Covid-19, referente à situação e funcionamento do ensino superior. Além desses documentos, são considerados os Planos de Ensino das unidades curriculares ofertadas durante o período de 2020 e 2021 nos Cursos de Geografia das Universidades Federais de São João del-Rei(UFSJ) disponíveis na página virtual dos Cursos da instituição, e os Planos de ensino da Universidade Federal do Oeste



do Pará (UFOPA), solicitados à Coordenação do Curso de Licenciatura em Geografia dessa instituição. Por serem documentos que não receberam tratamento analítico, principalmente no contexto de pesquisa científica, constituem documentos primários.

Segundo Bardin (1997, p. 46) “a análise documental é umas das técnicas do método análise de conteúdo. Para a autora, o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem. Desse modo, a leitura e análise dos documentos, em especial, dos referidos planos de ensino, ocorreu por meio da Análise do Conteúdo.

De acordo com Moraes (1999, p. 2) “A análise de conteúdo consiste em uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. Bardin (1997, p. 31) entende que a análise de conteúdo “[...] é um conjunto de técnicas de análises de comunicações” cujo objetivo é evidenciar indicadores que permitam inferir sobre uma realidade que não a da mensagem.

Durante o levantamento das informações e organizações dos dados e suas descrições, as etapas propostas por Moraes (1999) foram consideradas como parte da metodologia, a saber: 1- Preparação das informações; 2 - Unitarização ou transformaçãodo conteúdo em unidades (Unidades de análise); 3 - Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4 - Descrição; 5 – Interpretação (Moraes, 1999, p. 4)

Nesta pesquisa, inicialmente, buscamos levantar os documentos oficiais e normativos que orientaram a reorganização e funcionamento das instituições de ensino superior. Paralelamente, pesquisamos como os autores vinham debatendo o tema “formação e pandemia”, em artigos de revistas científicas, uma vez que o evento é recente. O fenômeno da pandemia da Covid-19 expôs muitas fragilidades em todos os níveis de ensino do Brasil (Dias e Pinto, 2020, Castioni et. al. 2021, Cavalcanti, 2022).A organização do Ensino Remoto Emergencial (E.R.E) ensejou uma nova organização de trabalho, inesperada, por todos os envolvidos na educação (alunos, professores, gestão escolar e acadêmica), conforme discutido por diversos autores, de diferentes áreas do conhecimento.

Para ampliar as reflexões na pesquisa, referentes à questão da situação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e os aspectos teóricos referentes à formação de professores foram realizadas consultas em livros, banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) sobre Formação docente em geografia, assim como na literatura pertinente, classificados como documentos de natureza científica.

No caso desta pesquisa, consideramos também autores da Geografia que discutem o

espaço geográfico e o ensino de geografia, o estágio supervisionado, os saberes e conhecimentos docentes, referentes à formação do professor de Geografia.(Callai (1998, 2010, 2011), Cavalcanti (2002, 2017)) Artigos, boletins geográficos, publicados sobre o cenário da educação no período da pandemia da covid-19, os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) dos cursos de licenciatura em Geografia da UFOPA e UFSJ, e os planos de ensino dos docentes foram selecionados também, como importantes documentos e textos auxiliares.

Essas leituras contribuem para se pensar, nesta circunstância de pandemia, o reflexo das mudanças causadas pelo fenômeno no ensino, e o aporte teórico sobre formação de professor, e o que se efetiva, quando alterações e ajustes, em um contexto de pandemia, que impõe a ação de um Ensino Remoto Emergencial nas escolas e universidades do Brasil.

Nesta pesquisa, os documentos de fontes primária consultados foram: Decretos, normatizações federais para as instituições de ensino público superior de interesse aos cursos de formação de professores; Constituição Federal da República Federativa do Brasil; LDBN; Diretrizes Curriculares Nacionais e resoluções publicadas pela UFOPA e UFSJ no período emergencial.

O fato de o poder público manifestar sua vontade por meio de lei, na pesquisa foi necessário considerar algumas normas, a saber: Medida Provisória Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020; Portaria n.º 376, de 3 de abril de 2020; Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020; Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020; Portaria n.º 1.030, de 1º de dezembro de 2020; Parecer CNE/CP n.º 5, de 28; Parecer CNE/CP n.º 9; CNE/CP n.º 11, de 7 de julho de 2020; Resolução CNE/CP n.º 2, de 5 de agosto de 2021.

Quanto aos documentos curriculares dos dois cursos, foram verificadas as UCs (Unidades Curriculares) pedagógicas, ofertadas na UFSJ e UFOPA, considerando as ementas, objetivos e programação por meio dos respectivos planos de ensino. Nestes, foram identificados e analisados os aspectos que eles possuem em comum e de diferentes. Assim como, o número de UCs previsto para o ano letivo de 2020 e o número ofertado durante o Ensino Remoto Emergencial. Nesse aspecto, foi possível comparar as alterações e as permanências em cada curso de geografia (UFSJ e UFOPA), por semestre.

Portanto, com base nos Planos de Ensino de cada curso foram organizados os dados em quadros e figuras, classificando as disciplinas em grupos. Desse modo, identificar os conteúdos e recursos utilizados e mobilizados durante o semestre no formato ERE.

Os conteúdos e a metodologia de ensino previstos nos planos de ensino contribuem para verificar os possíveis saberes docentes, que compõem a formação do profissional professor,

conforme diversos autores.

Entre esses autores são considerados na pesquisa: Gauthier *et al.* (1998), Pimenta(1998, 2006), Tardif (2022, 2008), Shulman (2005), Cunha (2007), Feldkercher (2010), Piconez et al. (2013), Block e Rausch (2014), Silva e Barros (2017), referentes aos saberes, conhecimentos e formação docente.

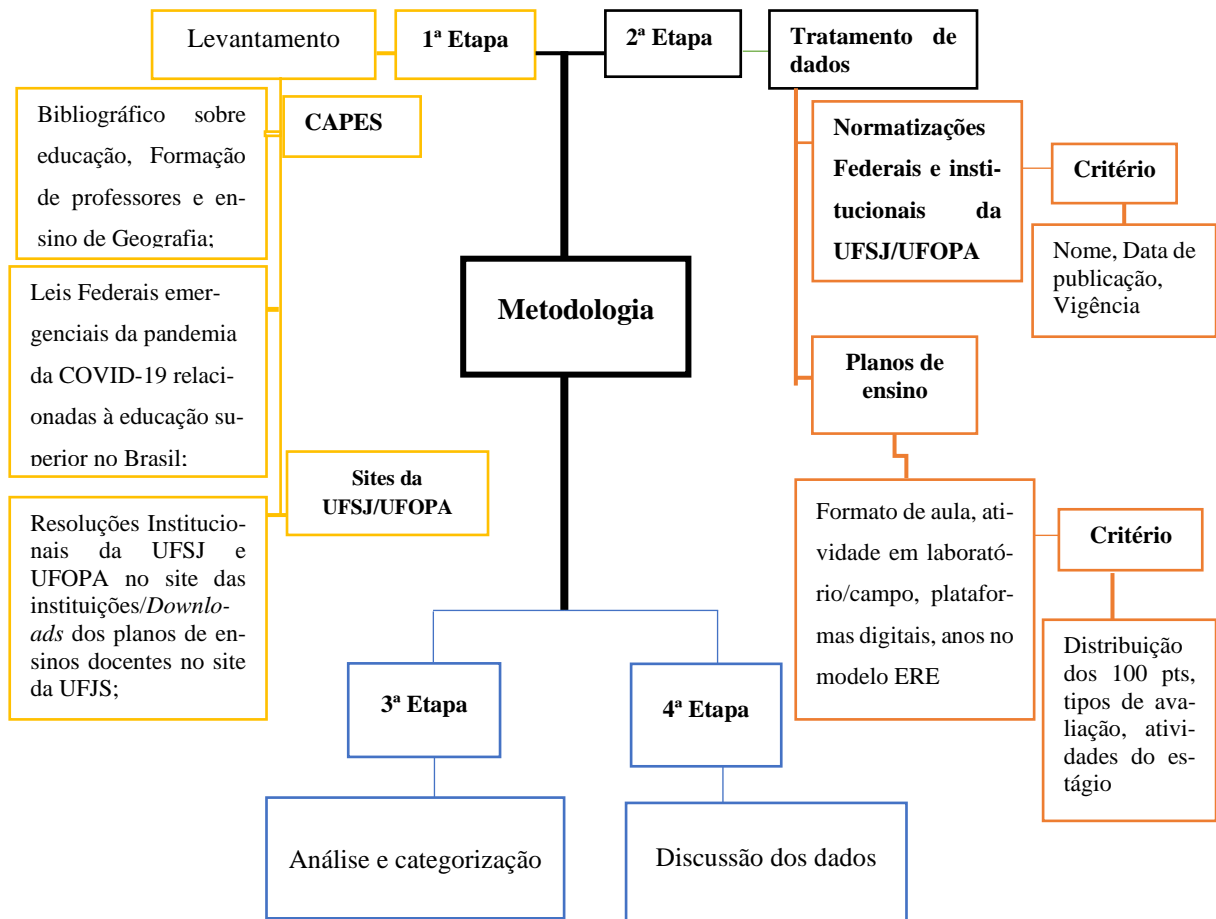
Sobre as questões da Educação e Formação Pedagógica e Didática, outros autores foram considerados como referência na pesquisa, tais como Novóia (1992), Gadotti, (1995), Gatti (2010, 2019), Libâneo(2015), Firmino (2020) e Galzerano (2021). Esses autores pesquisam sobre a Educação no Brasil e contribuem para a compreensão sobre as mudanças que ocorrem no país, a partir do momento que a educação formal se torna pública.

No campo do Ensino de Geografia são considerados autores de referência em diversas pesquisas, como Callai (1998, 2010, 2011), Cavalcanti (2017, 2002), Castellar (2010), Richter (2013); Santos e Straforini (2018), Khoule (2021), entre outros. Nesse campo, verificam-se discussões sobre a importância do Trabalho de campo na formação e no ensino de geografia, realizadas por autores como autores Coltrinari (1998), Alentejano & Rocha-Leão (2006), Azambuja (2012), Coppeti (2017), Goulart e Antunes(2017) e Santos; Menezes; Bento (2020), considerados nesta pesquisa também.

Em função do tema, que envolve a questão da pandemia, foram considerados, também alguns autores que pesquisaram e ou discutiram sobre o ensino durante o fenômeno da pandemia da COVID-19, como Behar (2020), Macêdo e Moreira (2020), Santos (2020), Cunha *et al.* (2020), Rocha (2020), Soares e Colares (2021).

Com base nesses referenciais, nos documentos selecionados, nas questões e nos objetivos da pesquisa e na definição da metodologia da investigação, elaboramos um organograma contendo os principais elementos estruturais da pesquisa e as principais etapas de trabalho, conforme representados na Figura 1.

Figura 1 - Estrutura e etapas da pesquisa

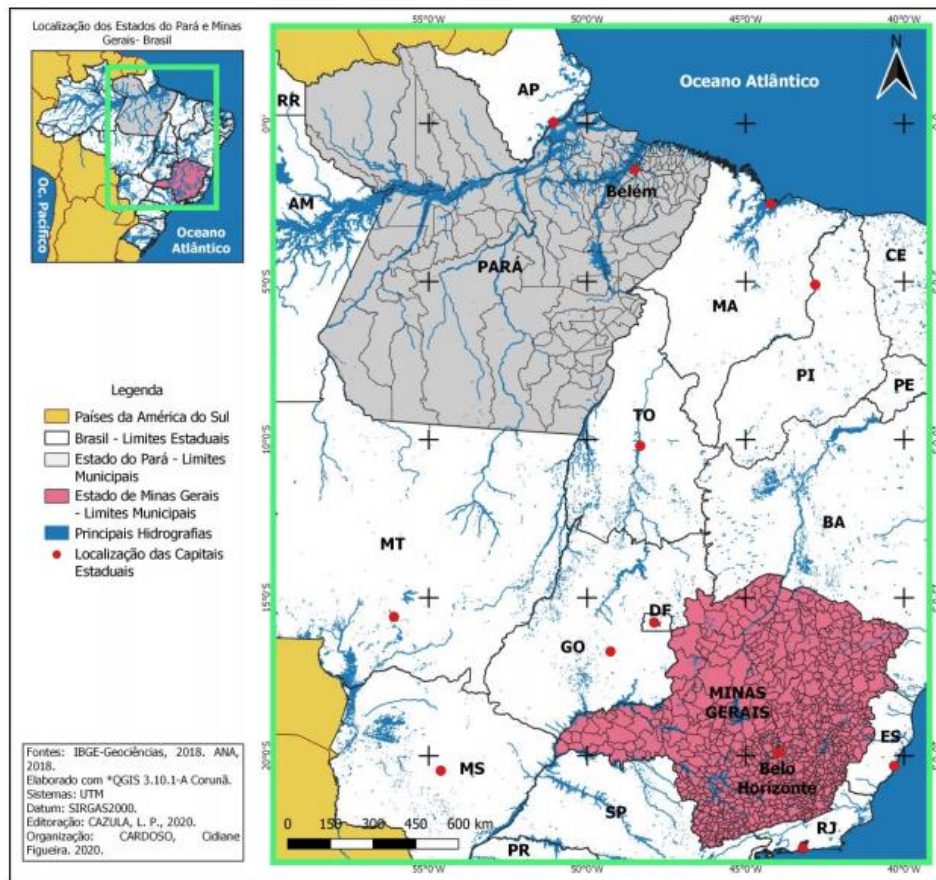


Fonte: Elaboração própria (2023)

- **Localização geográfica dos cursos de Geografia investigados**

A figura 2, mostra a localização geográfica dos estados federativos, Minas Gerais e Pará, onde estão as duas universidades que possuem os dois cursos de interesse desta pesquisa, conforme descrito no item seguinte, por universidade, começando com a UFOPA.

Figura 2 - Localização dos estados Pará e Minas Gerais – Brasil

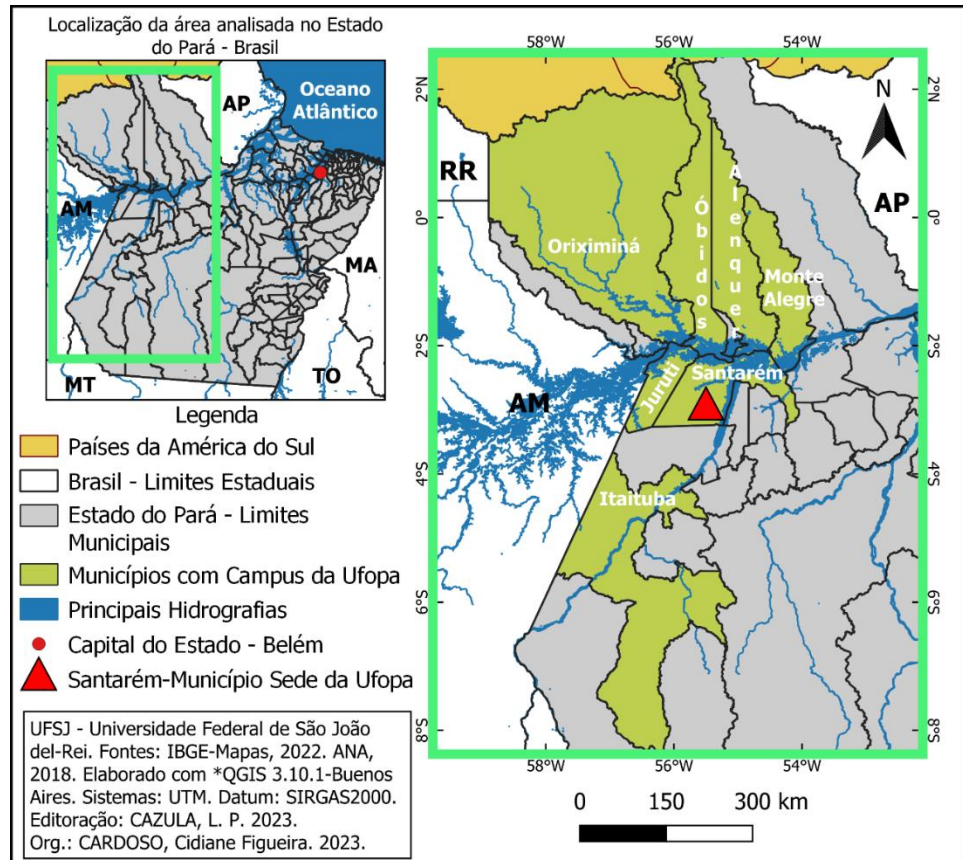


Fonte: Elaboração própria (2020).

- **UFOPA**

A UFOPA está localizada no Oeste do Pará, com sede no município de Santarém, e contém *campi* nos municípios de Alenquer, Juruti, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná e Itaituba. A figura 3 destaca a localização desses municípios, que possuem *campi* da UFOPA.

Figura 3 - Localização dos *campi* da UFOPA no Oeste do Pará – Brasil



Fonte: Elaboração própria (2023).

A UFOPA, foi criada a partir do programa de expansão das universidades federais um acordo entre o MEC e a Universidade Federal do Pará (UFPA), com propósito de ampliar o ensino superior na região Amazônica. Sua criação se deu por meio da Lei 12.085 de 05 de novembro de 2009, com sede no município de Santarém – PA. A partir de então, a UFPA e a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), tornaram-se “UFOPA” (UFOPA, 2022).

Na cidade de Santarém, estão localizados dois *campi*: Tapajós e Rondon - o *campi* Rondon é onde funciona o curso de Licenciatura em Geografia. A Universidade está organizada em institutos temáticos (organizados em programas) e em um Centro de Formação Interdisciplinar (CFI), a fim de produzir ensino, pesquisa e extensão na Amazônia. O curso de Licenciatura em Geografia da UFOPA, está inserido no Instituto de Ciências e Educação (ICED), sua relevância se dá pelo fato de não haver outra instituição de ensino superior que oferte

esse curso em Santarém (UFOPA, 2020).

É importante destacar que, apesar de existirem três *campi*, o curso de Geografia ocorre somente na sede, em Santarém. Desse modo, os estudantes precisam deslocar de outros municípios para a sede. Esse deslocamento ocorre principalmente por meio fluvial, bastante comum e importante na região. Outro fato importante, é a grande extensão territorial dos municípios, diferentemente do que acontece em outros estados brasileiros, principalmente quando pequenos, como alguns nas regiões Nordeste e Sudeste, por exemplo.

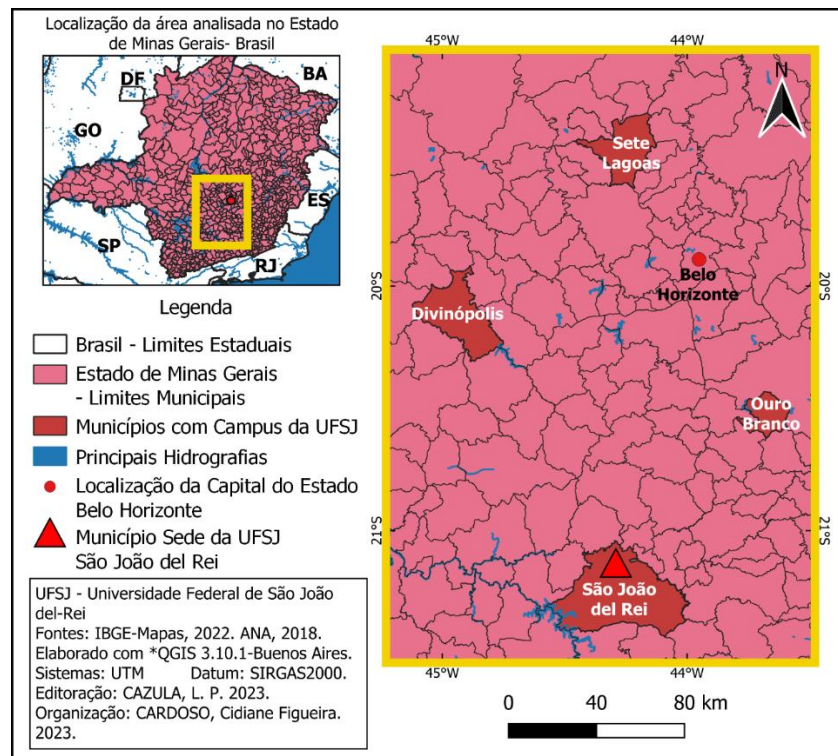
O Pará apresenta um déficit no que se refere a formação de professores nas diferentes áreas de ensino. Conforme o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Geografia da UFOPA, constatou-se que há muitos profissionais que atuam sem formação específica em licenciatura. Nesse contexto, o Projeto Pedagógico do curso defende a formação de professor em geografia com um currículo abrangente “voltado para uma prática pedagógica que permita o exercício da ciência no tratamento das categorias específicas da Geografia e posterior processo de transposição didática das mesmas” (UFOPA, 2022, p. 10).

Assim, formar professores licenciados em Geografia com competências e habilidades para atuarem em área específica e educacional, tendo como foco principal de análise a realidade local e regional, é uma demanda da região. No curso, são oferecidas quarenta vagas na modalidade presencial, em horários alternados manhã e noite, e possui carga horária de 3.210 horas, prevendo componentes curriculares obrigatórios e optativos (UFOPA, 2022).

- **UFSJ**

A UFSJ possui sede na cidade de São João Del-Rei, na região do Campo das Vertentes, possui *campi* também nos municípios de Ouro Branco, Divinópolis e Sete Lagoas, como destacados na figura 4. Assim como a UFOPA, o curso de Geografia ocorre apenas na sede, na cidade de São João del-Rei.

Figura 4 - Localização dos *campi* da UFSJ na porção Centro-Sul de MG – Brasil



Fonte: Elaboração própria (2023).

A Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) faz parte da política de expansão das Universidades do Governo Federal que, por meio da Lei 10.425/02, alterou condição da Fundação de Ensino Superior de São João Del-Rei (FUNREI) para o *status* de Universidade Federal de São João Del-Rei, em 19 de abril de 2002.

A UFSJ possui seis *campi*, três situados no município de São João Del-Rei - *Campi* Tancredo Neves, Dom Bosco e Santo Antônio - e outros três nos municípios de Ouro Branco, Divinópolis e Sete Lagoas (UFSJ, 2019).

O início do curso de Licenciatura em Geografia na UFSJ ocorreu no ano de 2009, no campus Tancredo Neves. O curso foi criado para atender à demanda histórica por profissionais habilitados em Geografia, na região do Campo das Vertentes, parte do Sul de Minas Gerais, pois foi constatado, em 2008, que muitos professores lecionavam sem formação específica em Geografia (UFSJ, 2019), como ocorre na região de Santarém.

Nesse contexto, o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Geografia da UFSJ “defende a necessidade de um ensino contextualizado, e que articule conteúdos específicos e práticas pedagógicas” (UFSJ, 2019, p. 4).



O curso é ofertado na modalidade presencial, com carga horária de 3.207 horas, no período noturno e contém disciplinas optativas e obrigatórias em sua estrutura curricular (UFSJ, 2019). As disciplinas optativas e eletivas possibilitam maior flexibilização na composição da estrutura curricular pelo próprio estudante, que pode cursar Unidades Curriculares (UC) em outras licenciaturas, como optativas e em outros cursos como eletivas. Entre os cursos de licenciaturas comuns a várias universidades - como Matemática, Letras, História, Pedagogia, Educação Física, Química - na UFSJ existem também os Cursos de Música e Teatro, o que amplia o leque de possibilidades na formação docente.

Para finalizar esta introdução, que traz aspectos estruturais importantes da pesquisa, são apresentados os capítulos que compõem e dão forma à dissertação, organizada em três capítulos, além da introdução, considerações finais, referência bibliográfica e anexos.

O Capítulo 1 discute a respeito da formação docente e a formação de professores de Geografia. No capítulo é abordada a discussão de conhecimentos/saberes docentes e as contribuições do componente Estágio Supervisionado Curricular, durante a formação inicial do professor de Geografia. Nessa perspectiva, é valorizada a relação teoria e prática.

No Capítulo 2 são apresentadas as principais medidas/resoluções implementadas no período da pandemia para o ensino superior e algumas das normatizações internas da UFSJ e UFOPA. Essas informações ajudam a compreender, em parte, como se deu a organização político – administrativa em relação ao ensino superior no período emergencial de pandemia com o Ensino Remoto Emergencial (ERE). No início do capítulo é brevemente abordado sobre os sistemas educacionais (Entes e órgãos responsáveis pela educação no Brasil).

No capítulo 3 são apresentadas diversas informações e dados relacionados aos documentos institucionais, aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de licenciatura em Geografia da UFSJ e da UFOPA e aos planos de ensino referentes às unidades curriculares dos dois cursos. Esses dados e informações são analisados e discutidos, considerando as alterações ocorridas nas unidades curriculares ofertadas no ERE, durante o período da pandemia de Covid-19 (2020 – 2022) e possíveis efeitos na formação docente, com ênfase na teoria e prática, Estágio Supervisionado e Trabalho de Campo nesse contexto de Ensino Remoto.

# 1. FORMAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

## 1.1. Formação e saberes/conhecimentos docentes

No Brasil, a formação de professores<sup>1</sup> é regulamentada, principalmente, pela Lei n.º 9.394/94 Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNS, diretrizes às quais desde 2002 trazem direcionamentos para romper com o modelo 3+1 e regulamentar a formação docente.

De acordo com a DCN de 2015, a formação inicial da docência se dá em nível superior (curso de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação (Brasil, 2015).

O movimento de reconhecimento do profissional docente desencadeou pesquisas e diálogos sobre o tema “saberes e conhecimentos”, a fim de contribuir para a formação inicial docente em vários lugares do mundo. Na década de 1980, nos Estados Unidos da América, Lee Shulman começou as pesquisas nas escolas sobre conhecimento docente, cuja tese era a existência de uma base de conhecimento (*knowledge base*) composta por compreensões, habilidades e disposições necessárias aos docentes para atuar em determinadas situações no ensino (Silva e Barros, 2017).

As análises dos testes da pesquisa de Shulman se deu a partir das observações das aulas de professores da rede estadual e municipal, por meio de três categorias: Conhecimento do Conteúdo Específico, Conhecimento Pedagógico e Conhecimento Curricular (Silva e Barros, 2017; Cunha 2007). Segundo Shulmann (2014, p. 205)

Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou e valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados.

De acordo com o autor, o ensino começa com o professor entendendo o que deve ser

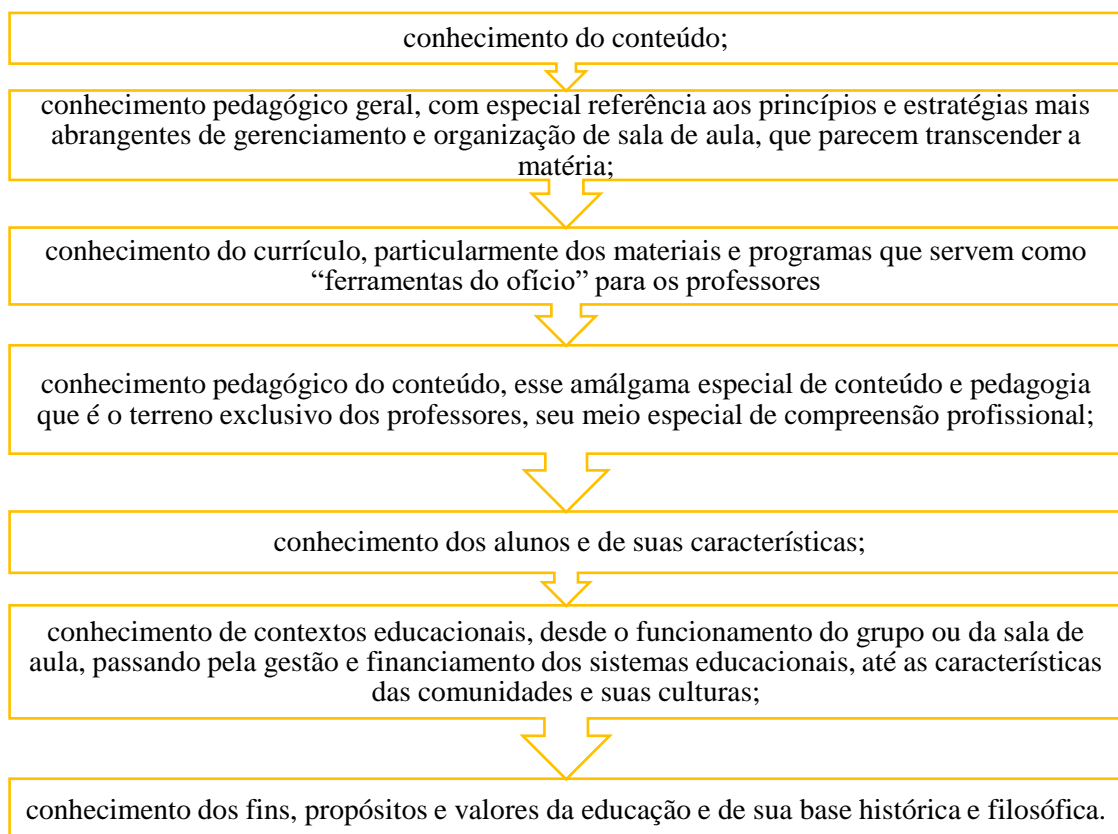
---

1 Os cursos de formação de professores passaram por muitas mudanças ao longo da história. Na década de 1930, foi estipulado um modelo de formação para os cursos de bacharel, a fim de atender a demanda da expansão das escolas que ofertavam o ensino infantil e fundamental, o qual propunha um modelo curricular conhecido como “3+1”. Onde “3” corresponde a três anos de disciplinas específicas e “1” de um ano de disciplinas pedagógicas, a licenciatura funcionava como uma complementação do bacharelado (Gatti, 2010; Libâneo, 2015).

aprendido e como deve ser ensinado. A categoria Conhecimento do Conteúdo Específico, trata-se do domínio dos conceitos e teorias dos conteúdos, a organização do conhecimento pelo professor, esse conhecimento pode ser “traduzido”, representado por ideias e práticas pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento de habilidades, as quais contribuem para a aprendizagem, essas são atribuições da categoria Conhecimento Pedagógico. A categoria do conhecimento do currículo, contém os materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores, como, por exemplo, as avaliações e materiais didáticos.

A representação gráfica a seguir (figura 5), evidência elementos da base de conhecimento pensada por Lee Shulman, a partir de suas pesquisas sobre a formação docente, a qual minimamente o professor precisa possuir.

Figura 5: Base de conhecimento docente segundo Lee Shulman



Fonte: Adaptado de Shulman, 2005, p. 206.  
Elaboração própria (2022).

As pesquisas de Lee Shulman foram relevantes para outras pesquisas na formação de professores, pois, a ideia dele, chamada de “Conhecimento”, difere de outros autores que denominam “Saberes”. Desse modo, o profissional docente carrega um conjunto de saberes/conhecimentos singulares a cada profissional e a cada área de conhecimento. É

importante destacar que a diferença de abordagem entre os autores não se referem à nomenclatura e os termos saberes e conhecimentos não são concebidos como sinônimos. O uso de cada termo (saberes/conhecimentos), carrega a concepção de cada autor.

Maurice Tardif (2002), compreende que as fontes dos saberes dos professores são plurais, compósitos e heterogêneos de sua proveniência social, muitos desses saberes não são produzidos diretamente por eles. Muitos desses saberes, são exteriores ao ofício de ensinar, são providos de lugares sociais a carreira, como família, amigos, escola onde o professor foi estudante, universidades, entre outros, e esses saberes muitas vezes promovem interação na sala de aula, assim como também seu modo de organização e trabalho

Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal, aprendizagem com os pares, etc.) É a este segundo significado que está ligada a nossa própria concepção (Tardif, 2002, p. 60).

Desse modo, o autor classifica os saberes docentes em Experienciais, Disciplinares, Curriculares e Profissional. O quadro 1 apresenta e comenta os saberes considerados pelo Tardif.

Quadro 1: Modelo Tipológico de Tardif

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária, secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, 2002, p. 63.

Os Saberes experienciais, são os saberes pessoais dos professores, adquiridos nos seus ambientes de vida particular, família, entre outros. Saberes Disciplinares são proveniente da

formação escolar enquanto aluno e formação de professores, estágios. Saberes Curriculares são providos de programas e livros didáticos usados no trabalho. O Saber Profissional é adquirido por sua experiência na profissão, na sala de aula, na escola, pela prática do ofício e socialização profissional.

Para Gauthier *et al.* (1998), embora o ensino esteja sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício do ofício docente. Conforme Clermont Gauthier, existe uma ignorância a respeito do ensino, são ideias preconcebidas, às quais o prejudicam (basta o professor conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, entre outros). O autor compreende os saberes como “reservatório”, para ele as pesquisas acerca do ensino e a profissionalização nos obriga a evitar o erro de um ofício sem saberese o de saberes sem ofício. Dessa forma, segundo os autores,

De fato, é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigência específica de sua situação concreta de ensino (Gauthier *et al.*, 1998, p.28).

O modelo de saberes docente de Clermont Gauthier possui 3 categorias de Tardif (disciplinar, curricular, experiencial). Gauthier *et al.* (1998) compreende que os saberes necessários ao ensino são os reservatórios de saberes: disciplinares; curriculares; das ciências da educação; da tradição pedagógica; experiências e da ação pedagógica.

O saber da educação é o conjunto de informação que o professor recebe de como funciona a escola durante o curso de formação inicial (noções relativas ao conselho escolar, sindicato, carga horária) (Gauthier *et al.* 1998). O saber da tradição pedagógicaé o saber de uma pedagogia em grupo, são recordações que os professores possuem da escola antes mesmo de ter frequentado um curso de formação de professores na universidade, esse saber é modificado pelo saber experiencial. Assim, o saber experiencialé adquirido por meio de suas próprias experiências, momento particular, onde experiênciae o hábito estão intimamente relacionados (Gauthier *et al.* 1998).

Saber da ação pedagógica ocorre quando o saber experiencial se torna público, e é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula, as quais serão conhecidas por outros professores (Gauthier *et al.* 1998).

Pimenta (1998) entende que é necessária uma integração do Saber da Experiência, conhecimentos específicos e saberes pedagógicos e didáticos na formação de professores, e desses, o que esteve em menor destaque foi o Saber da Experiência, o colocando como saber

menos relevante não levando em consideração que o aluno-professor possui uma experiência docente enquanto aluno na escola básica, e possui conhecimentos culturais e sociais. Segundo a autora, “o futuro professor não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui” (Pimenta, 1998, p. 26).

Ainda conforme Pimenta (1988), a formação se dá em *continuum* em uma formação inicial e continuada, assim como autoformação, pois, os saberes iniciais são ressignificados com os saberes da prática, e se confrontam nos contextos escolares, pois esses confrontos estão em processos coletivos de trocas de experiências e práticas, vai se constituindo os saberes como *praticum*.

Os autores citados concordam com a relevância da profissionalização docente, considerando o professor como um sujeito que possui conhecimentos/saberes advindos de sua experiência de vida, os quais mobilizam suas ações no exercício de sua prática profissional.

Na formação docente, do profissional professor, Pimenta (1997) entende que se deve tomar como ponto de partida a prática social dos licenciandos e como ponto de chegada a ressignificação desse saber. Para a autora, espera-se que os cursos de licenciatura desenvolvam nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem o desenvolvimento dos seus saberes e fazer docente, equilibrando teoria e didática necessária com a realidade, a qual está inserido, pois a natureza dessa profissão é ensinar contribuindo no processo de humanização.

Nessa perspectiva, Block e Rausch (2014) dizem que se tornar professor é um processo de construção de saberes, que envolve as relações sócio culturais e durante a formação inicial começa a ser construída a identidade desse profissional. Para as autoras os saberes são produzidos para subsidiar a ação prática, a qual se reelaboram e reestruturam a partir dela. A pesquisadora Gatti (2019) amplia essa perspectiva profissional ao dizer que o professor é um ser social e suas posturas e ações são constituídas ao longo da vida nas relações comunitárias, culturais, nos aspectos individuais e social desse profissional.

A partir dessa revisão e abordagem sobre conhecimentos, saberes docentes e formação profissional, é importante revisar e refletir sobre formação docente em Geografia. Portanto, no tópico seguinte são consideradas as contribuições de alguns autores de referência, especialmente no Brasil.

## 1.2. Formação docente em Geografia

Na formação inicial em licenciatura em Geografia, o licenciando começa o curso conhecendo a ciência geográfica, por meio de disciplinas que abordam as bases epistemológicas da ciência de origem. Em outro momento, geralmente a partir do segundo período, iniciam as disciplinas de conhecimento pedagógico, a fim de uma formação que possua a relação teoria e prática-pedagógica, como discutido por pesquisadores que consideram os diferentes saberes e conhecimentos fundamentais na formação docente, relacionados no tópico anterior.

A partir das bases epistemológicas, os discentes desenvolvem e ampliam sua capacidade de pensar geograficamente sobre o espaço, organizado, construído e produzido, discutido em diferentes abordagens teóricas da Geografia. Por sua vez, as disciplinas de conhecimento pedagógico, proporcionam o desenvolvimento da capacidade de mediação de conteúdos em sala de aulas (noções de didáticas e metodologias), formas de avaliação e saberes fundamentais sobre a prática docente (Santos; Menezes; Bento, 2020). Nesse sentido, verificam-se duas grandes e importantes abordagens formativas, a da ciência de origem que fomenta a disciplina escolar, no caso a Geografia, e a dimensão pedagógica que abarcam os conteúdos e metodologias no processo de ensino de Geografia.

Nesse sentido, destacamos Castrogiovanni & Vallerius (2002), os quais entendem a formação do professor de Geografia sob a ótica da integração de três saberes: o conhecimento científico, os saberes da prática pedagógica e o exercício constante da pesquisa. “O fazer pedagógico diário deve ser entendido pelo professor como uma constante pesquisa, portanto, deve ser registrado, avaliado por meio da própria reflexão e transformado em mudanças, se assim for necessário” (Castrogiovanni e Vallerius, 2022, p. 135).

Sobre esse assunto, Callai (1998, p. 39) amplia a discussão sobre formação de professor de Geografia, ao considerar que a formação compreende dois momentos: 1º “habilitação formal”, a qual ocorre no período do curso de licenciatura e o 2º chamado de “formação num processo” que acontece a partir do “pensar e teorizar a própria prática”.

Nesse sentido, verifica-se a valorização da reflexão sobre a prática teorizada e a teoria sobre a prática, possível de ocorrer, também, durante os estágios supervisionados e na vida profissional. Essa abordagem encontra-se bastante discutida e refletida em pesquisas que investigam a relação teoria e prática nos estágios supervisionados de Geografia. Para autores como Khoulé (2021), entre outros, os estágios precisam considerar essa relação dialética entre teoria e prática no trabalho docente.

Novóia (1992) defende uma formação a qual tenha como referência o desenvolvimento profissional dos professores, na concepção docente individual e coletiva, estimulando um profissional crítico e reflexivo, pois

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Novóia, 1992, s/p.).

Nesse sentido, é necessária uma formação de professores reflexiva e crítica como discutido por Nóvoa (1992), a qual leve em consideração a história cultural-social dos formandos, que proporcione o equilíbrio do saber científico da área de atuação com o saber pedagógico de ensinar, para que o aluno-professor seja instigado a cumprir seu papel social como professor em distintas realidades de atuação.

No processo formativo do professor de geografia, para lidar com os jovens escolares, Cavalcanti (2017) diz que é relevante observar a sociedade contemporânea em seus modos de produção da informação e comunicação e articular conhecimento da ciência geográfica com outros tipos de conhecimentos e linguagens. Pois, isso, segundo a autora, proporciona aos professores dialogar com seus alunos portadores e produtores de múltiplas culturas.

Ainda segundo a autora, é necessário que haja projetos de formação para professores que levem em consideração a autonomia intelectual do docente e o desenvolvimento da capacidade de articulações das teorias da área com as atividades profissionais cotidianas (Cavalcanti, 2017).

Dessa maneira, espera-se dos cursos de formação de professores de geografia, formar professores não apenas técnicos, mas, profissionais que contribuam para a formação cidadã de crianças e jovens, capazes de refletir a dinâmica do espaço no qual estão inseridos, por meio da sua ciência de atuação, no caso a geografia, a qual possui categorias que permitem dar significado aos conteúdos escolares, a fim de promover a compreensão dos fenômenos que ocorrem no espaço-tempo.

Corroborando com essa perspectiva, de acordo com Zanatta (2008), na formação inicial, o professor precisa possuir um conhecimento teórico que o permita compreender categorias e conceitos geográficos, e as formas como ocorrem sua apropriação, dos conteúdos e a aprendizagem do aluno. Ainda segundo a autora,

Caso contrário, a formação já começa debilitada, pois, se o professor não tem clareza sobre a dimensão teórico-prática dos seus saberes, não concebe os conteúdos e a aprendizagem como determinantes no processo de ensino (Zanatta, 2008, p. 138).



Souza (2001) entende que para o professor exercer seu papel, é necessário que ele possua habilidades para transmitir ou orientar a construção de conhecimento dos alunos. De acordo com o autor, o saber docente possui saberes inerentes à disciplina que leciona. Diante disso, a partir do conhecimento da ciência geográfica é possível contribuir para o entendimento do espaço geográfico a partir da realidade a qual o aluno está inserido. Nesse sentido, Callai (2012) contribui dizendo que,

Em sua vida em sociedade, os homens produzem sua história e esta se materializa/concretiza no espaço. Nesse sentido, o espaço é também construído no cotidiano das nossas vidas. Nesse processo de produção do espaço, ou nos fazemos representar construindo a “força do lugar”, sendo autores de nossas histórias, ou somos levados por forças externas, seja de fora do lugar ou alheias a nós mesmos como sujeitos (Callai, 2012, p. 75).

Diante dos fenômenos que ocorrem no espaço, a Geografia ensinada, com base nas categorias de análise, ressignifica os conteúdos clássicos trabalhados em salas de aula, no ensino básico. Para isso, é fundamental a clareza do professor sobre o que se ensina, porque ensina e como se ensina. Nesse sentido, o conhecimento de práticas pedagógicas, fundamentadas em teorias críticas sobre o ensino e sobre a geografia, favorecem um ensino com significado e sentido social. Essas práticas podem envolver analogias, ilustrações, atividades, e outras práticas, a fim de tornar os conteúdos geográficos significativos e possibilitando a aprendizagem dos alunos (Lopes, 2022). O autor defende que,

os saberes de base da profissionalidade do professor de Geografia se constroem pelo domínio crescente do processo pedagógico-didático envolvido na transformação do conhecimento geográfico e disciplinas afins em conhecimento a ser ensinado em diferentes contextos (Lopes 2022, p. 107).

Na citação de Lopes (2022), observa-se a valorização dos conhecimentos específicos e dos pedagógicos no processo de ensino de Geografia, já discutido por diversos autores também. Na interação desses dois conhecimentos, a relação teoria- prática é fundamental, para que a formação não ocorra de modo fragmentado, como se a teoria ocorresse unicamente na academia, enquanto a prática ocorre na escola. É fundamental estabelecer essa relação teoria-prática de modo reflexivo desde o início da formação, como estabelecido pela Resolução CNE/CP2, de fevereiro de 2002, a obrigatoriedade da relação teoria e prática durante todo o curso.

Desse modo, a discussão e abordagem da relação teoria e prática encontra campo fértil no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino como componente curricular e do Estágio Supervisionado, como discutido no tópico seguinte.

### 1.3. Relação teoria e prática: contribuição do Estágio Supervisionado e das Práticas como componentes curriculares

Um dos fundamentos da formação docente é associação entre teoria e prática, por meio do estágio supervisionado, por exemplo. De acordo com o CNE/CP2, de fevereiro de 2002, os cursos de licenciatura plena são integralizados com a carga horária mínima de 2800 (duas mil e oitocentas) horas, tendo em seus projetos pedagógicos articulações entre teoria e prática e as seguintes dimensões dos componentes comuns com 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural, 200 (duzentas), para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, como apresentado na figura 6 (Brasil 2002).

Figura 6: Divisão de carga horária dos Cursos de licenciatura-CNE/CP2, de fevereiro de 2002

I - 400 (quatrocentas)	horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
II - 400 (quatrocentas)	horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
III - 1800 (mil e oitocentas)	horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;
IV - 200 (duzentas)	para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Desse modo, o Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, o qual deve ocorrer nas escolas de ensino básico (pública ou privada). A referida resolução CNE/CP2 estabelece que as 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular

supervisionado ocorra a partir da segunda metade do curso (Brasil, 2002). Por sua vez, a resolução estabelece que a Prática como Componente Curricular esteja presente desde o início dos cursos de formação e não esteja restrita ao estágio supervisionado, estendendo a prática em todos os componentes curriculares.

É importante destacar que, houve novas diretrizes referentes à formação docente, porém, destacamos a Diretriz CNE/CP2, de fevereiro de 2002, por ser um marco muito importante a respeito das Práticas de Ensino como componente curricular e do Estágio Supervisionado curricular nos currículos de formação de professores.

Sob a perspectiva do entendimento e concepção de estágio supervisionado, Feldkercher (2010) caracteriza-o como um conjunto de tarefas temporárias, o qual permite a compreensão do espaço escolar, assim como momento de aprendizagem integrando teoria e prática, do aluno-professor, junto ao espaço de atuação de um professor reconhecido. Conforme a autora,

O estágio é mais que “dar aulas” porque se entende que o professor não é um técnico que somente dá aulas e volta para casa - como se a docência se constituísse somente por isso. O estágio não deve ser um tempo curto e pontual, não deve configurar-se basicamente pela observação ou práticas com fins em si mesmas e sim, deve buscar formar no estagiário uma visão das diversas dimensões do trabalho docente bem como a reflexão crítica sobre suas ações (Feldkercher, 2010, p. 114).

Na citação, a autora destaca a existência da reflexão crítica sobre as ações docentes, o que leva a considerar a relação prática-teoria e teoria-prática.

Piconez *et al.* (2013) consideram que o estágio supervisionado é um instrumento fundamental na formação, pois, permite ao licenciando compreender, enfrentar o mundo do trabalho e, ainda, contribuir na formação de consciência política e social por meio da união teoria e prática, durante o estágio, na escola. O período de estágio é voltado para a comunidade, envolvendo situações reais do exercício da docência. O estágio supervisionado visa a integração do “saber” com o “fazer” para que o estagiário reflita sobre sua profissão de formação a partir de vivências escolares.

Pimenta (2006) destaca sobre a importância do estágio supervisionado como reflexão sobre as práticas pedagógicas e a pesquisa. Segundo a autora, o estágio supervisionado,

Como reflexão sobre as práticas pedagógicas das instituições escolares, o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político pedagógico de formação de professores cuja marca é a de alavancar o estágio como pesquisa. Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorram durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão (Pimenta, 2006, p. 21).

Pimenta (2006) defende o estágio como *práxis* na formação, para a autora seria o eixo articulador de todo o currículo dos cursos de licenciatura.

Santos e Straforini (2018) dizem que a potência do estágio supervisionado se revela como um espaço-tempo em que se institui o corte antagônico entre conhecimento acadêmico e pedagógico, porque esse corte antagônico promove o momento de construção e tensionamento de saberes e de conhecimentos teóricos para potencialização da *práxis* docente. Desse modo, para os autores, o estágio oportuniza os alunos-professores vivenciarem uma troca de conhecimento e experiências entre universidade e escola, promovendo a ressignificação dos saberes.

Khoule (2021) entende a essência do estágio supervisionado como um momento de integração de conhecimento e aproximação de espaços formativos. A autora considera o estágio

[...] como o momento da formação que, pela sua própria natureza ou essência, têm potencialidades para integrar conhecimentos, aproximar os espaços formativos, desenvolver ações e relações que favorecem a integração entre suas dimensões, a saber: teoria e prática, conhecimento geográfico e conhecimento pedagógico, escola e universidade, geografia científica e geografia escolar, didática e didática específica, conhecimento empírico e conhecimento teórico, ensino e aprendizagem (Khoule, 2021, p. 95-96).

Quando o estagiário é inserido no espaço de formação escolar, durante o estágio supervisionado, ocorre a possibilidade de ampliar seus conhecimentos geográficos e pedagógicos a partir da interação teoria-prática, prática-teoria. Conforme Khoule (2021) é necessária a discussão, durante o estágio, de modo a integrar a dimensão pedagógica, didática prescritiva e instrumental. Pois, para a autora

[...] há uma herança que perpassa desde os primeiros modelos de cursos de formação de professores cursos de licenciatura, uma supervalorização dos conteúdos disciplinares em relação os conteúdos pedagógicos-didáticos, e a permanência da visão prescritiva, instrumental e burocrática (Khoule, 2021, p.94).

Sobre as dimensões didática e pedagógica, Callai (2011) entende que os

Aspectos didáticos traduzem o entendimento que cada segmento tem do trabalho com o ensino e com a aprendizagem de geografia. Em geral se expressam pela dimensão do uso da técnica e das formas metodológicas de como fazer com o trato de cada conteúdo (para os estudantes), e para os professores a questão se manifesta pela dificuldade em envolver os alunos no entendimento dos aportes metodológicos da geografia e do seu ensino.[...] Os aspectos pedagógicos dizem respeito a superação da dimensão técnica do curso, considerando as formas e mecanismos do fazer enquanto aos docentes interessa a dimensão pedagógica que motiva pensar porque fazer (Callai 2011, p. 11-12).

Ainda segundo Callai (2011), os alunos consideram aulas teóricas, as aulas expositivas e leituras de autores clássicos, além de conteúdos da geografia que causam maior estranheza a alguns grupos de alunos. Ainda segundo a autora, os licenciandos reclamam que os conteúdos trabalhados no curso deveria ser o mesmo da escola básica. Sobre isso, Cavalcanti (2012, p. 90) diz que “O que valida a geografia escolar é sua base, sua ciência de referência”.

O espaço escolar é um lugar de construção de conhecimento, o estágio, proporciona ao aluno-professor o contato com o espaço escolar instigando a reflexão em conjunto com teoria e prática, articulada com a interação com professor orientador na universidade, colegas de curso e a comunidade escolar onde será realizado o estágio.

Nesse sentido, Richter (2013) compreende que no estágio é o momento onde muitos elementos que compõem a prática profissional se materializam, das bases epistemológicas da geografia até sua relação com o uso dos saberes pedagógicos na organização do exercício docente.

Para Cacete (2015), o estágio na formação de professor de geografia é concebido como campo de conhecimento, atitude investigativa e de pesquisa, como discutido por Pimenta (2006). Portanto, “é fundamental ressignificar o estágio nos cursos de licenciatura, e que as políticas públicas possam e venham se constituir em fator de valorização desses cursos” (Cacete, 2015, p. 11).

A partir das contribuições dos autores, é relevante pensar o componente estágio supervisionado como *práxis*, ou seja, pensar esse componente como base epistemológica, pois permite ao licenciando a reflexão da prática docente, profissão a qual o aluno deseja exercer, provocando-o desenvolver pesquisa durante o estágio supervisionado, decorrentes dos diálogos, das observações das espacialidades dos fenômenos geográficos ou das questões que envolvem o universo da escola, do trabalho docente e/ou do ensino de geografia.

Durante a pandemia o formato das aulas e os possíveis conteúdos sofreram alterações e adaptações que são respaldadas por resoluções que amparam tais modificações. Portanto, no capítulo seguinte são apresentados e discutidos os aspectos legais que orientaram e permitiram alterações na modalidade de funcionamento dos cursos de formação docente no Brasil, durante o período de pandemia e a instalação do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Essas alterações e modalidade de ensino constituem aspectos importantes para se discutir a questão da formação de professores de Geografia em tempo de pandemia, com ênfase no caso dos cursos da UFSJ e da UFOPA, interesse desta pesquisa. Essa questão é discutida no terceiro capítulo.

## **2. DOCUMENTOS OFICIAIS REGULADORES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE).**

Este capítulo discorre brevemente sobre as transformações no ensino no Brasil, principalmente a partir da década de 1980. Em seguida, são evidenciados os entes e órgãos responsáveis pela educação no Brasil, a fim de compreender como se deu a organização em relação ao ensino superior no período emergencial de pandemia e quais foram os posicionamentos da UFSJ e UFOPA quanto ao calendário acadêmico nesse cenário pandêmico e o reflexo nos planos de ensino.

### **2.1 Breve contexto histórico da educação no Brasil**

Em 1988 ocorreu a promulgação da Constituição Federal de 1988 (constituição vigente). Esta dispõe que a educação básica seja gratuita, sendo um direito de todos e dever do Estado e da família, acompanhada da valorização dos profissionais da educação escolar, da formação para o trabalho e da melhoria da qualidade de ensino. Assim, no final da década de 1990, a educação brasileira passou por mudanças significativas no ensino. Destacamos dois elementos desse momento de reforma: A publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a qual substituiu a primeira LDB promulgada em 1960, no ano seguinte; em 1997, foi criado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para orientar os currículos nas escolas, na reorganização do ensino país (Brasil, 1998).

Em 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual não substituiu os PCNs, mas propõe especificidade de conteúdos e competências para serem trabalhadas pelos professores em sala de aula, assim como orientam os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Algumas organizações internacionais tiveram influência na elaboração da BNCC, como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), (Brasil, 2017; Firmino, 2020; Galzerano, 2021).

A BNCC, foi elaborada em quatro anos, é proposta como instrumento para promover, por meio da educação, a igualdade, diversidade e equidade. É um documento estruturado em 10 competências que devem ser exploradas do ensino infantil ao ensino médio (Brasil, 2017). Segundo o MEC, "A Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e

inclusiva” (Brasil, 2017, s. p.). A partir do ano letivo de 2020, a BNCC seria “obrigatória” a toda rede de ensino escolar.

No início de 2020, as escolas e universidades, no mundo todo, tiveram suas atividades presenciais suspensas devido à crise sanitária de saúde provocada por um vírus identificado como Sars-Covid-19. Consequentemente, os calendários escolares e acadêmico, assim como os planos de ensino e/ou programas de ensino escolar e acadêmico das universidades brasileiras, tiveram que ser adaptados para o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

No tópico seguinte, os principais pareceres e resoluções expedidos pelo Ministério da educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) às instituições de ensino, no período da pandemia, são apresentados e discutidos.

## **2.2. Sistemas educacionais, pareceres e resoluções em contexto de pandemia**

A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, todos eles possuem autonomia. Dessa forma, o Plano Nacional de Ensino é organizado por esses entes, sendo responsáveis por planejar, em regime de colaboração, seus respectivos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

A competência de Coordenação da Política Nacional de Educação é de responsabilidade da União. Ela exerce função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Todavia, segundo a Lei 9394 de dezembro/96 os sistemas de ensino<sup>2</sup> (União, Estados, Municípios, Distrito Federal) possuem liberdade em sua organização.

As universidades federais são autarquias pertencentes à administração indireta da União, possuem autonomia administrativa, técnica e financeira. Essas instituições exercem um papel educacional essencial na sociedade, pois são pluridisciplinares de formação de profissionais de nível superior, de pesquisa e extensão. Possuem autonomia para fixar os currículos dos seus cursos e programas, estabelecer planos, projeto de pesquisas científicas, produção artística e atividades de extensão (Brasil, 1996).

Diante do exposto, é relevante refletir sobre os planejamentos articulados pelos entes

---

<sup>2</sup> De acordo com a Lei de diretrizes e bases da educação (LDB), é dever do Estado organizar e manter os órgãos e suas instituições de ensino, definir com os Municípios formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, e deve oferecer como prioridade o ensino médio. As universidades possuem relação com a escola básica, onde são executados projetos, realizado pesquisas científicas, atividades de extensão, estágio supervisionado dos cursos de formação de professores, onde o futuro docente vivencia um pouco da realidade dessa profissão.

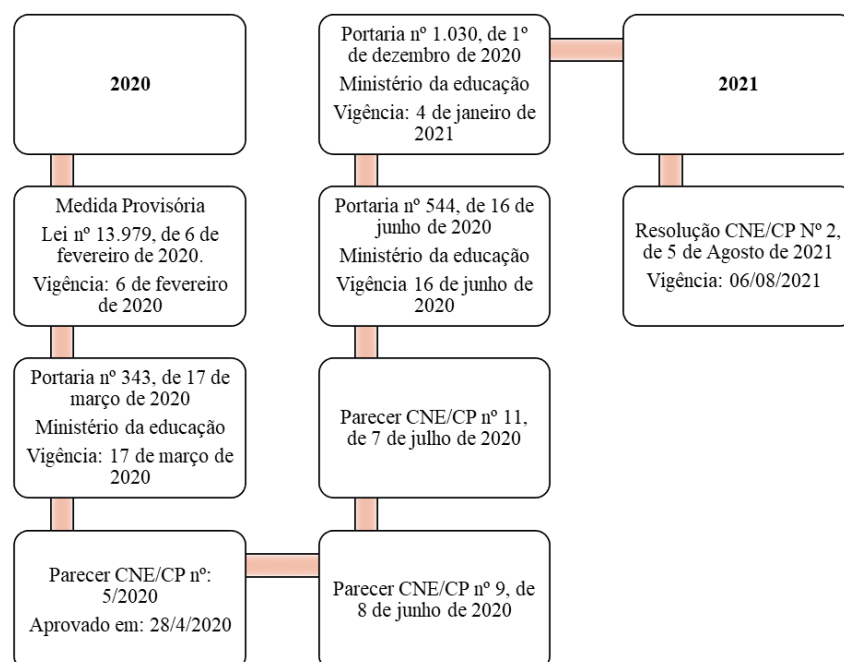
federativos durante a crise sanitária, instaurada no Brasil no ano de 2020, quais foram seus efeitos e consequências nas universidades federais, em especial na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), instituições de ensino superior foco desta pesquisa.

Essa situação nos leva a pensar nas seguintes questões: como o Governo Federal orientou as instituições de educação pública para o período emergencial, diante das diferentes realidades regionais do Brasil? O que ocorreu com os planejamentos pedagógicos propostos para 2020 e 2021 na UFOPA e UFSJ? Essas questões serão respondidas com o desenvolvimento da dissertação.

No início de 2020, devido ao aumento de casos e morte do surto de Covid-19, não havia vacinas que ajudassem a conter proliferação ou diminuir a ação do vírus. Nessa situação de calamidade pública, no qual se encontrava o país, o Governo Federal expediu a Medida Provisória Lei n.º 13.979 de fevereiro de 2020, para o enfrentamento da crise sanitária, assim como Portarias, Pareceres e Resoluções que orientassem os ajustes e funcionamento das instituições de ensino nesse período.

No texto abaixo e na representação gráfica (figura 7) são apresentadas algumas dessas medidas e portarias que ajudam a entender a sequência delas e parte de seus conteúdos de interesse para essa pesquisa.

Figura 7: Principais documentos emergenciais federais que nortearam os Sistemas de Ensino no Brasil



Fonte: Elaboração própria (2022).



A medida provisória Lei n.º 13.979 de fevereiro de 2020, ato do poder legislativo, expedido pelo presidente da república, passou a ter vigência no dia de sua publicação, e dispõe sobre diligências para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da corona vírus, responsável pelo surto de 2019, de acordo com as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Essa lei trouxe esclarecimento do que seria “isolamento” e “quarentena”. Assim, de acordo com o Art. 2º:

- I - isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus; e
- II - quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus (Brasil, 2020).

O “isolamento” ou “distanciamento” social foi a alternativa para tentar conter a “onda” de casos de infectados pelo vírus, isso, ensejou uma nova configuração de comportamento e comunicação no espaço. As cinco regiões do Brasil possuem realidades distintas, em alguns estados, os hospitais estavam quase com suas lotações esgotadas. Portanto, considerando autonomia política e administrativa dos entes federados, assegurados pela Constituição Federal de 1998, os estados estabeleceram seus protocolos, orientações e medidas que pudessem conter o avanço da contaminação.

Diante disso, as universidades buscaram se reorganizar para seus funcionamentos, respeitando as condições de distanciamento social implementadas pelos seus respectivos estados federados de localização. As instituições de ensino superior federais de todo o país esperavam posicionamento do Ministério da Educação - MEC a respeito do ano letivo de 2020, pois o contexto nacional, nesse momento, levou as universidades suspenderem as aulas, por causa de decretos (regionais, municipais) e outras articulavam suspender suas atividades nos seus *campi*, diante da calamidade pública instaurada.

Depois de um mês da publicação da medida provisória, o Ministério da Educação se posicionou, orientando as Instituições de Educação Superior (IES) federais do país, mediante a Portaria 343, de 17 de março de 2020, com vigência na mesma data de publicação, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, nas instituições superiores integrantes do sistema federal enquanto durasse a crise sanitária.

De acordo com esta Portaria 343, de 17 de março de 2020, as instituições deveriam comunicar interesse ao MEC, pelas aulas não presenciais, e seriam as responsáveis por

disponibilizar ferramentas necessárias para os alunos realizarem as atividades acadêmicas. Assim,

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

§ 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

§ 2º Será **de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados** bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput. (Brasil, 2020, grifo nosso).

Nesse contexto (e também nos últimos anos), as universidades públicas tiveram cortes de verbas no orçamento federal destinado à educação<sup>4</sup>. Além disso, as desigualdades sociais, dificultam o acesso de todos os discentes às tecnologias necessárias (*internet* e dispositivos eletrônicos) para assistirem às aulas. Assim também, o currículo, calendário e projetos pedagógicos elaborados pelo corpo docente foram pensados para o ensino presencial, (aqui me refiro as instituições que não utilizam o ensino a distância) foram algumas inquietações da comunidade acadêmica.

Apesar disso, as universidades precisaram se adequar, propor caminhos e voltar a oferta os períodos letivos referentes à 2020 e 2021, respeitando a legislação, a realidade local de instalação da instituição de ensino superior e as condições de seus docentes, técnicos e discentes.

O Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação-CP/CNE é um órgão independente, ligado ao MEC com a finalidade de auxiliá-lo sobre elaborações de políticas educacionais e de diretrizes de ensino, para os estados e municípios. É composto por duas câmaras e um conselho pleno, integrado por conselheiros de ambas as câmaras, às quais são: Educação Básica e a Educação Superior.

Sendo assim, no dia 28/04/2020, foi aprovado o Parecer n.º 5/2020<sup>3</sup> pelo CNE, o qual dispõe de orientações para todos os níveis de ensino do país, quanto à reorganização do calendário letivo e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

---

<sup>3</sup> As considerações trazidas pelo CNE/CP foram reexaminadas a pedido da Consultoria Jurídica do MEC no Parecer nº 00585/2020/CONJURMEC/CGU/AGU, a qual, opinou pela inexistência de óbice formal à homologação

Em vista disso, algumas das recomendações trazidas pelo parecer para as IES foram:

- Reorganização dos ambientes virtuais de aprendizagem e outras tecnologias disponíveis nas IES para atendimento do disposto nos currículos de cada curso;
- Realização de atividades *on-line* síncronas e assíncronas, oferta de aulas presenciais de forma gradual, em paralelo com processo de reposição;
- Supervisionar estágios e práticas profissionais na exata medida das possibilidades de ferramentas disponíveis, e outras.

O Ministério da Educação determinou, por meio da Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020, com vigência até 31 de dezembro de 2020, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia, e revogando as Portarias MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, n.º 345, de 19 de março de 2020, e n.º 473, de 12 de maio de 2020.

A Portaria do MEC n.º 1.030, de 1º de dezembro de 2020, dispõe sobre o retorno às aulas presenciais, e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus. Essa portaria permite o retorno às aulas presenciais, porém, se houvesse normativas de autoridades locais, deveria dar continuidade ao Sistema Remoto Emergencial.

Quanto à integralização da carga horária das atividades pedagógicas, essa norma permite os recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais. No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, deveriam seguir as instruções das Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (Brasil, 2020).

Em síntese, as resoluções expedidas pelo CNE foram: Parecer CNE/CP n.º 5, de 28 abril de 2020, que tratou da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19”; Parecer CNE/CP n.º 9, de 8 de junho de 2020, que retomou essa temática, com o reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2020; e Parecer CNE/CP n.º 11, de 7 de julho de 2020, que definiu “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia, Resolução CNE/CP n.º

---

do mesmo. Diante disso, foi justificada a forma legal do parecer CNE/CP n.º 5/2020 no parecer: 9/2020. Os apontamentos trazidos nesse documento foram respaldados pelo MEC, por meio da Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020.

2, de 5 de agosto de 2021 “Institui o retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação nacional, é ação educacional prioritária, urgente e, portanto, imediata” (Brasil, 2020, p. 2; Brasil, 2021).

Diante dessas resoluções, pareceres e normas, as universidades puderam estabelecer as melhores alterações e ajustes segundo suas realizadas estadual e municipal, e de acordo com o interesse coletivo da comunidade acadêmica, respaldas pela autonomia institucional, mas desde que respeitadas as orientações legais. Nesse sentido, cabe conhecer e discutir as alterações adotadas pelas duas universidades investigadas nesta dissertação – UFSJ e UFOPA, conforme abordado na seção seguinte.

### 2.3 Alterações emergenciais no calendário acadêmico da UFSJ e UFOPA

- UFSJ

Após a verificação dos documentos do Governo Federal, a fim de orientar o funcionamento e os protocolos de segurança nas IES, buscou-se conhecer o que estava previsto para o ano de 2020 e as modificações ocorridas no calendário acadêmico da UFSJ, a partir de análise das resoluções emitidas pela instituição e os efeitos disso nos Planos de Ensino dos professores, conforme será retomado e discutido no capítulo 3.

De acordo com a Resolução n.º 012/2019/ CONDI/UFSJ, o ano letivo previsto para 2020 iniciaria 02 de março de 2020, primeiro semestre e, em 18/12/2020, seria o final do período letivo, conforme calendário acadêmico. No entanto, devido os impactos da Pandemia da Covid-19, no dia 17/03/2023, foram suspensas as aulas na UFSJ, determinado pela Resolução n.º 002, de 17 de março de 2020, sob a recomendação do Fórum das Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais (FORIPES), que suspendeu o calendário acadêmico previsto para o ano 2020.

Assim, ainda durante o ano de 2020, para um possível retorno das aulas, foi formada uma comissão chamada **Comissão de Análise de Atividades Acadêmicas Emergenciais UFSJ/Covid-19** na Universidade Federal de São João del-Rei, a qual verificou os possíveis cenários de retomada, identificados pela letra (C):

- C1: Não retomada das atividades acadêmicas;
- C2: Retomada presencial das atividades acadêmicas;
- C3: Retomada de forma remota das atividades acadêmicas.

Dessa maneira, foi elaborado o documento “Análise acadêmicas Emergências UFSJ/Covid-19” pela Comissão de Análise de Atividades Acadêmicas Emergenciais UFSJ/Covid-19, contendo 20 diretrizes, pensadas para o cenário 3 (C3). De acordo com o documento “Análise acadêmicas Emergências UFSJ/Covid-19”, a consulta para a discussão das diretrizes foi realizada por formulário específico ([https://ufsj.edu.br/proen/acoes\\_proen\\_covid-19.php](https://ufsj.edu.br/proen/acoes_proen_covid-19.php)) disponibilizados ao colegiado/unidade administrativa e instância de representação de todos envolvidos na comunidade acadêmica (UFSJ, 2020). No quadro 2, são apresentadas as referidas diretrizes, com base em documento da UFSJ (2020), acompanhadas da porcentagem de votação referente à concordância.

Quadro 2: Diretrizes Emergenciais UFSJ e votação de concordância.

DIRETRIZES PROPOSTAS PARA O PERÍODO EMERGENCIAL	PORCENTAGEM DE CONCORDÂNCIA COM AS DIRETRIZES
1 - A oferta de Unidades Curriculares (UCs) no período emergencial deve ocorrer em condições de segurança para a comunidade acadêmica e em respeito às medidas de enfrentamento recomendadas pelo Comitê de Enfrentamento à COVID-19 da UFSJ, considerando que a preservação da vida deve sempre ser priorizada.	93%
2 - Deverá a administração central e as unidades administrativas da UFSJ <b>promover políticas que tenham como objetivo a inclusão de discentes</b> em condições de vulnerabilidade social, permitindo que estes tenham acesso a Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCIs) e à internet garantindo, assim, a expansão desses recursos ao maior número possível de discentes (Destaque nosso).	96%
3 - O início do Período Emergencial será precedido de período de qualificação de servidores e discentes. Caberá a PROEN (Pro-Reitoria de Ensino) e ao NEAD (Núcleo de Educação à Distância) a promoção de cursos preparatórios para a utilização das TDCIs, assim como formação pedagógica para trabalho em Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) e novas linguagens de ensino.	86%
4 - <b>Os colegiados terão autonomia para, em conjunto com docentes, técnicos administrativos e discentes, definirem quais Unidades Curriculares serão ofertadas em caráter remoto emergencial.</b> Essa oferta deverá considerar os limites e possibilidades de atuação dos envolvidos e os critérios gerais estabelecidos por resolução específica (Destaque nosso)	83%
5 - Deverá ser assegurado ao discente que não realizar a Unidade Curricular remota emergencial, o direito de cursá-la quando for possível sua oferta presencial, seguindo as decisões do colegiado do curso e dentro das possibilidades do departamento/centro.	77%
6 - Cabe à assembleia departamental ou ao grupo de atuação docente (no caso do CCO) gerenciar a carga horária dos docentes das Unidades Curriculares ofertadas de forma remota e na retomada das atividades presenciais.	83%
7 - Deverá ser assegurado ao discente o direito de exclusão de Unidade Curricular, sem prejuízo para o currículo. Para isso, normas acadêmicas deverão ser flexibilizadas, inclusive com extensão do prazo para integralização do curso.	84%
8 - <b>O docente poderá ofertar Unidade Curricular prevista ou não na matriz curricular e adequar, se necessário, a ementa de disciplinas existentes para</b>	75%

<b>oferta parcial do conteúdo previsto pela ementa.</b> Cabe ao colegiado do curso a quebra de pré e co-requisitos para antecipação de disciplinas previstas na matriz curricular (Destaque nosso).	
<b>9 - O plano de ensino da Unidade Curricular remota emergencial deve ser apresentado antes que os discentes possam realizar inscrição e deverá conter a Metodologia a ser utilizada (com previsão de atividades síncronas e/ou assíncronas), além das mídias e recursos tecnológicos envolvidos</b> (Destaque nosso).	86%
<b>10 - O registro da frequência se dará através do cumprimento das tarefas propostas e não pela presença durante as atividades síncronas.</b> O discente que não concluir nenhuma das atividades propostas será reprovado por infrequência. (Destaque nosso)	70%
11 - Os procedimentos avaliativos devem estar em conformidade com os limites e possibilidades de acesso às TDICs pelo discente.	78%
12 - Uma grade horária deve ser estabelecida previamente pelo colegiado e as atividades síncronas, quando for o caso, devem respeitar os horários definidos.	87%
13 - O Setor de Inclusão e Assuntos Comunitários (SINAC) será responsável por analisar as demandas de forma a assegurar condições de acessibilidade aos discentes com necessidades educacionais especiais inscritos nas unidades curriculares ofertadas de forma remota emergencial. Deve ser oferecida a abordagem na formação dos docentes.	91%
<b>14 - Os colegiados terão autonomia para definirem a carga horária limite no período emergencial</b> (mínima e máxima).	93%
15 - O docente que não ofertar Unidades Curriculares durante o período emergencial deverá apresentar justificativa e plano de reposição das atividades.	65%
<b>16 - Deverá ser assegurado o resguardo de direitos de imagem e autorais dos materiais de ensino elaborados pelos docentes,</b> bem como aulas gravadas, conforme Nota Técnica 11/2020 do Ministério do Trabalho.	91%
17 - O material desenvolvido pelos docentes em relação às Unidades Curriculares ofertadas de forma remota poderá estar disponibilizado no Campus Virtual, Ambiente Virtual de Aprendizagem disponibilizado pelo NEAD. Entretanto, fica a critério do docente a utilização de outras ferramentas desde que não sejam gerados ônus para discentes.	81%
<b>18 - As ofertas das atividades práticas e de estágio devem ser analisadas pela coordenação do curso ou da coordenação do estágio, respeitadas as particularidades e a legislação de cada campo de atuação profissional,</b> respeitando as medidas de enfrentamento recomendadas pelo Comitê de Enfrentamento à COVID-19 da UFSJ (Destaque nosso).	85%
<b>19 - Uma tabela de Unidades Curriculares deve ser estabelecida previamente pelo colegiado apresentando a equivalência de disciplinas que tiverem alterações em relação a Matriz Curricular do curso</b> (Destaque nosso).	83%
20 - Para o cumprimento do que se propõe nessas diretrizes (período emergencial) poderão ser apresentadas propostas de normativas complementares temporárias, se necessário, para adaptação das normas acadêmicas.	90%

Fonte: Adaptado de UFSJ, 2020.  
Organização própria, 2023.

De acordo com a Comissão de Análise de Atividades Acadêmicas Emergenciais UFSJ/Covid-19, foram recebidos uma centena de respostas, variando de 107 a 110 retornos pelo formulário, por diretriz, encaminhado à comunidade acadêmica (professores e técnicos

administrativos). O *link* de acesso ao formulário foi enviado via e-mail à colegiado/Unidade administrativa e instância de representações de interesses na universidade, responsáveis por encaminhar para os demais interessados.

Para cada diretriz presente no formulário, as opções de escolha foram: concordo com esse item; não concordo com esse item; nenhuma das opções. A partir das respostas dadas ao formulário, foram gerados gráficos que possibilitam visualizar o conjunto de respostas e posição das pessoas que se manifestaram a respeito das diretrizes.

Na pesquisa, são apresentados alguns dos gráficos produzidos pelo relatório da Comissão de Análise de Atividades Acadêmicas Emergenciais UFSJ/Covid-19, considerados de maior interesse nesta dissertação, conforme descritos e discutidos a ser seguir, começando pela diretriz 2.

A respeito da diretriz 2, houve 107 respostas, 96% concordaram que administração central e unidades administrativas deveriam promover políticas que promovessem a inclusão de discentes em condições de vulnerabilidade social, que os permitam acesso as TDCIs, 2% não concordaram e 2% não responderam nenhuma das opções, como apresenta o gráfico 1.

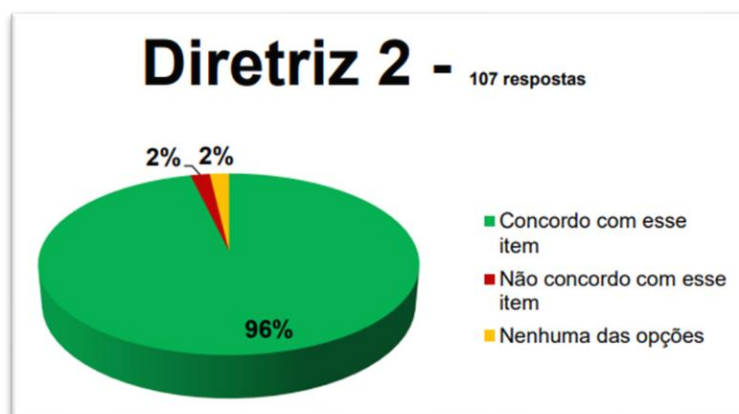


Gráfico 1: Representação gráfica referente às respostas dadas às diretrizes 2  
Fonte: UFSJ, 2020.

De acordo com o documento, a maior parte das respostas foram comentários sugestivos e apareceram muitas dúvidas a respeito de calendários (quando os alunos iriam receber os equipamentos) e como e quando seria feita a política de inclusão digital (UFSJ,2020).

Para a terceira diretriz, foram 108 retornos, desses, 86% concordaram que o período emergencial deveria ser precedido de qualificação dos servidores e discentes, 2% não concordaram com a terceira diretriz, 12% nenhuma das opções, como mostra o gráfico 2.

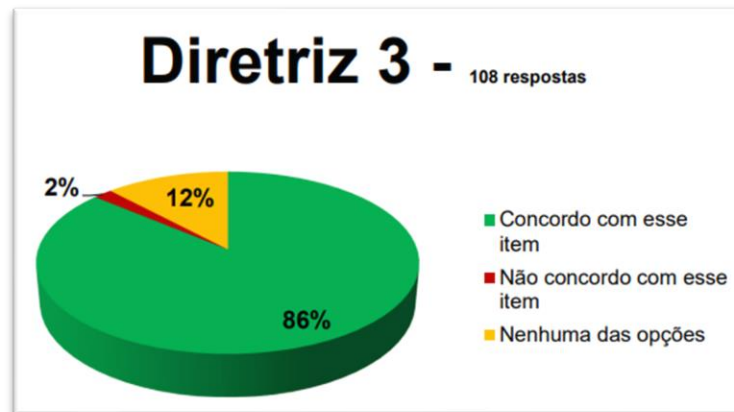


Gráfico 2: Representação gráfica referente às respostas dadas às diretrizes 3  
Fonte: UFSJ, 2020.

A maioria voltou pela qualificação dos servidores e dos discentes antes mesmo do retorno das atividades no formato online.

Outra diretriz de maior interesse da pesquisa, refere-se à sétima que trata do direito ou não de exclusão de Unidade Curricular pelo discente, no período da pandemia. Ou seja, ele não realizar a UC, mantendo o direito de a mesma ser ofertada no futuro, sem prejuízo na integralização do curso.

O gráfico 3 mostra que 84% das pessoas que responderam ao questionaram concordaram que deveria ser assegurado ao discente o direito de exclusão de Unidade Curricular, sem prejuízo para o currículo. Para isso, normas acadêmicas deveriam ser flexibilizadas, inclusive com extensão do prazo para integralização do curso. 3% não concordaram com isso e 13% não respondeu nenhuma das opções como mostra o gráfico 3.

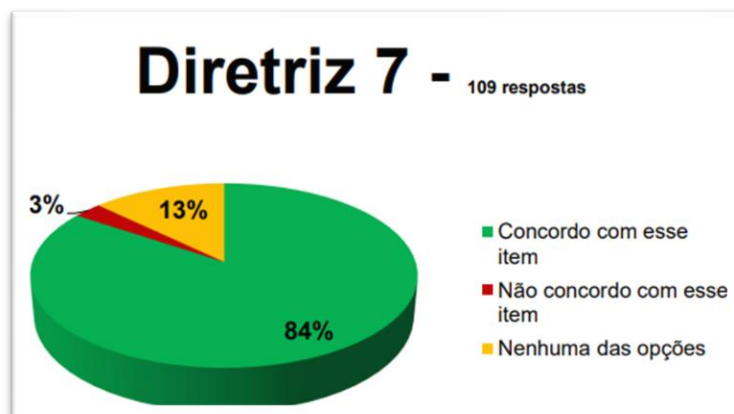


Gráfico 3: Representação gráfica referente às respostas dadas à diretriz 7  
Fonte: UFSJ, 2020.



Algumas considerações apresentadas nesse item foram dúvidas de como ocorreria as reposições, seria optativo aos calouros o trancamento das UCs e o percentual sugerido de trancamento das UCs foi de 50%, com a possibilidade de estender do prazo de integralização do curso.

Essa questão levou ao levantamento sobre a oferta de UC pelos professores, sejam as previstas na matriz curricular ou outras adequadas a nova realidade vivida, tratada pela 8ª diretriz. Nessa diretriz, 75% concordaram que os docentes poderiam ofertar Unidade Curricular prevista ou não na matriz curricular e adequar, se necessário, a ementa de disciplinas existentes para oferta parcial do conteúdo previsto pela ementa.

Desse modo, foi incubido ao colegiado do curso, a quebra de pré e co-requisitos para antecipação de disciplinas previstas na matriz curricular. Nessa avaliação, 10% não concordaram com essa diretriz e 15% não respondeu, embora a maioria com 75% concordou, como representado no gráfico 4.

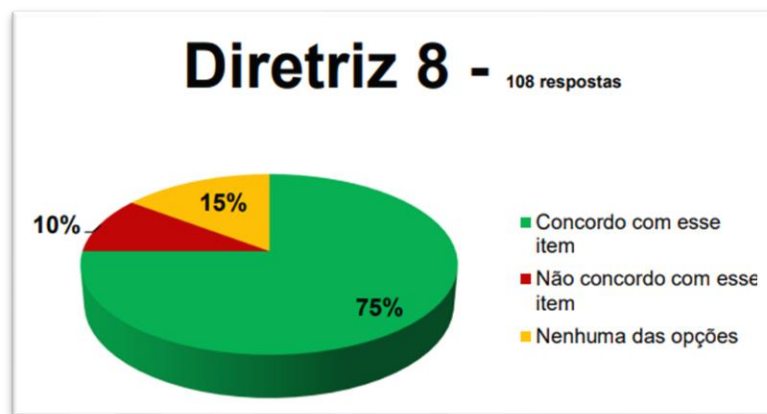


Gráfico 4: Representação gráfica referente às respostas dadas à diretriz 8  
Fonte: UFSJ,2020

Diante de um possível retorno presencial, o colegiado do curso deveria aprovar um planejamento de reposição, se necessário, dentro das possibilidades do departamento/centro, com oferta de unidades curriculares da matriz curricular que não foram ofertadas nos períodos emergenciais, bem como aquelas obrigatórias que foram ofertadas, mas, o discente não pôde cursar (UFSJ, 2020).

A respeito da diretriz 9, referente à divulgação das UC remota emergencial, 86% concordaram que o plano de ensino da Unidade Curricular remota emergencial deveria ser apresentado antes que os discentes pudessem realizar inscrição. No plano deveria conter a Metodologia a ser utilizada (com previsão de atividades síncronas e/ou assíncronas), além das mídias e

recursos tecnológicos envolvidos. Nesse cenário, 6% nãoconcordaram e 8% não respondeu como mostra o gráfico 5.

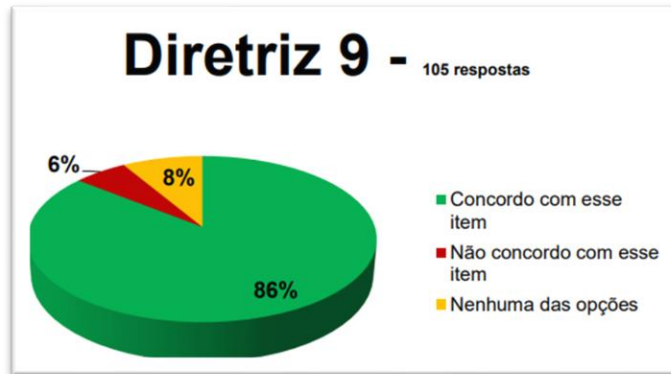


Gráfico 5: Representação gráfica referente às respostas dadas à diretriz 9  
Fonte: UFSJ,2020

Algumas das ponderações acerca dessa diretriz foi a capacitação do professor antes da entrega do plano de ensino, os discentes deveriam ser capacitados antes da escolha da unidade curricular. Assim também, precisava flexibilidade no plano de ensino por ser uma situação nova para ambos.

Outro ponto levantado e discutido, refere-se à frequência, contemplada na diretriz 10. Nesse caso, 70% concordaram que o registro da frequência deveria ser através do cumprimento das tarefas propostas e não pela presença durante as atividades síncronas. O discente que não concluísse nenhuma das atividades propostas seria reprovado por infrequência. Do total de 107 respostas, 12% não concordaram, 18% nenhuma das opções, como mostra o gráfico 6.

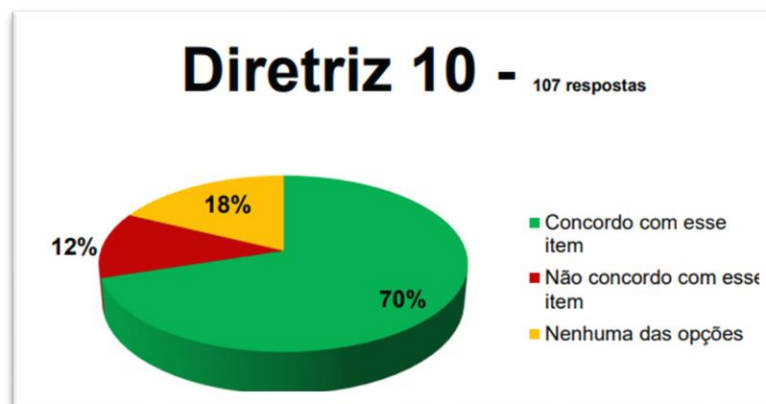


Gráfico 6: Representação gráfica referente às respostas dadas à diretriz 10  
Fonte: UFSJ, 2020.

Destacamos também a diretriz 12 (referente à carga horária). 87% concordaram que a

grade horária deveria ser estabelecida previamente pelo colegiado e as atividades síncronas, quando for o caso, respeitar os horários definidos. Nesse caso, 4% discordaram e 9% nenhuma das opções como mostra o gráfico 7.

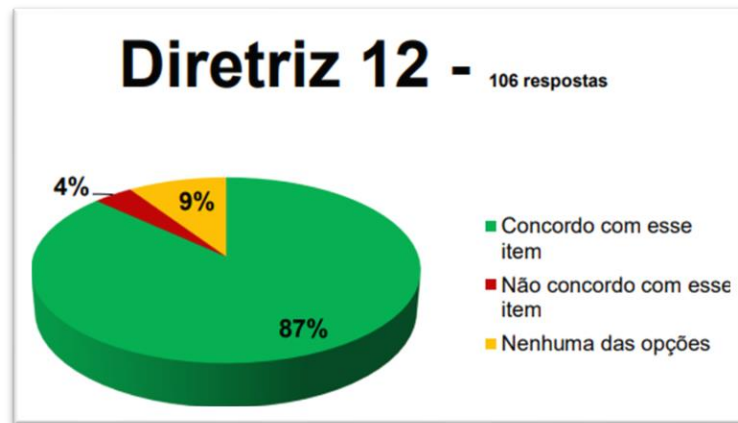


Gráfico 7: Representação gráfica referente às respostas dadas à diretriz 12  
Fonte: UFSJ, 2020.

Outro ponto considerado como destaque, foi a flexibilização e adaptações durante a pandemia, destacada na diretriz 14. Nesse quesito, a grande maioria, 93% das respostas, concordou com uma flexibilização, a qual possibilitava receber propostas de normativas complementares temporárias, se necessário, para adaptação das normas acadêmicas para o cumprimento dessas diretrizes durante o período emergencial. Por sua vez, 5% não concordaram e 2% optaram por nenhuma das opções, como mostra o gráfico 8.

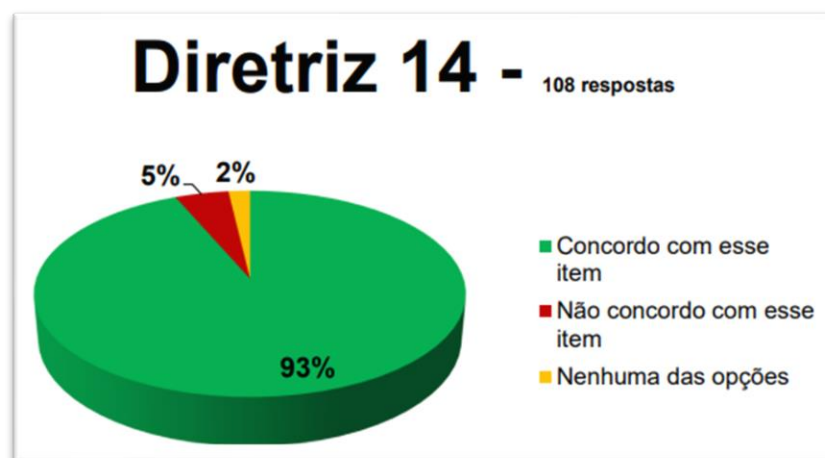


Gráfico 8: Representação gráfica referente às respostas dadas à diretriz 14  
Fonte: UFSJ, 2020.

Outra diretriz que escolhemos evidenciar refere-se ao direito de imagem, considerado na diretriz 16. Nesse caso, 91% concordaram que deveria ser assegurado o resguardo de direitos de imagem e autorais dos materiais de ensino elaborados pelos docentes e aulas gravadas, enquanto 1% não concordou, 8% optaram por nenhuma das opções como mostra o gráfico 9 a seguir.

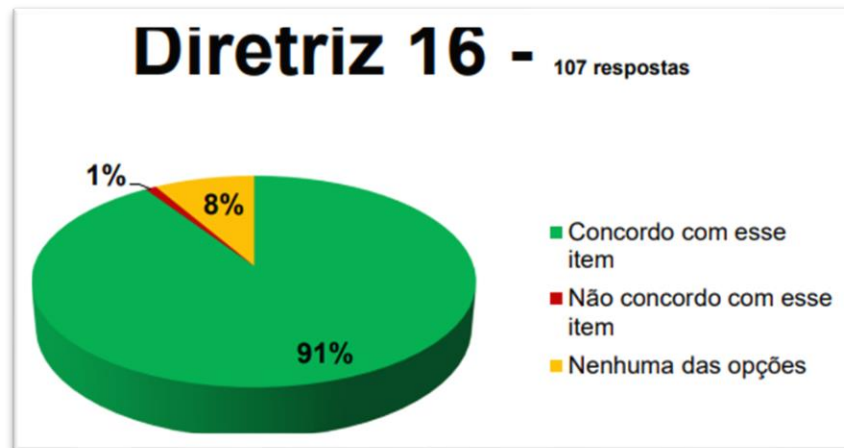


Gráfico 9: Representação gráfica referente às respostas dadas à diretriz 16  
Fonte: UFSJ,2020

A diretriz 17, refere-se à possibilidade de se utilizar outras ferramentas virtuais. Nesse quesito, 82% das respostas concordaram que os docentes poderiam utilizar de outras ferramentas virtuais para disponibilizar materiais, além do Ambiente Virtual de Aprendizagem disponibilizado pelo NEAD. 8% não concordaram e 10% optaram por nenhuma das opções como representado pelo gráfico 10.

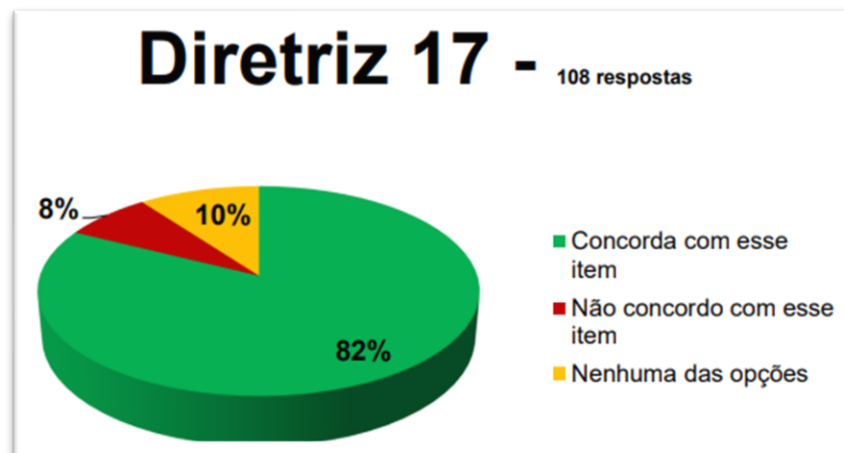


Gráfico 10: Representação gráfica referente às respostas dadas à diretriz 17  
Fonte: UFSJ,2020

A diretriz 18, tratou da oferta de estágios e atividades práticas. Diante disso, 85%

concordaram que a oferta deveria ser analisada pela coordenação dos cursos ou da coordenação do estágio, respeitadas as particularidades e a legislação de cada campo de atuação profissional, e medidas de enfrentamento recomendadas pelo Comitê de Enfrentamento à Covid-19 da UFSJ. Nesse quesito, 4% não concordaram e 11% optaram por nenhuma das opções como mostra o gráfico 11.

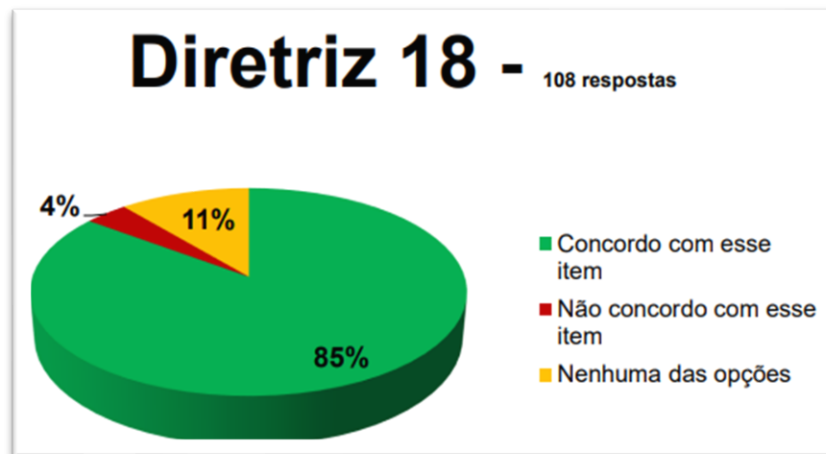
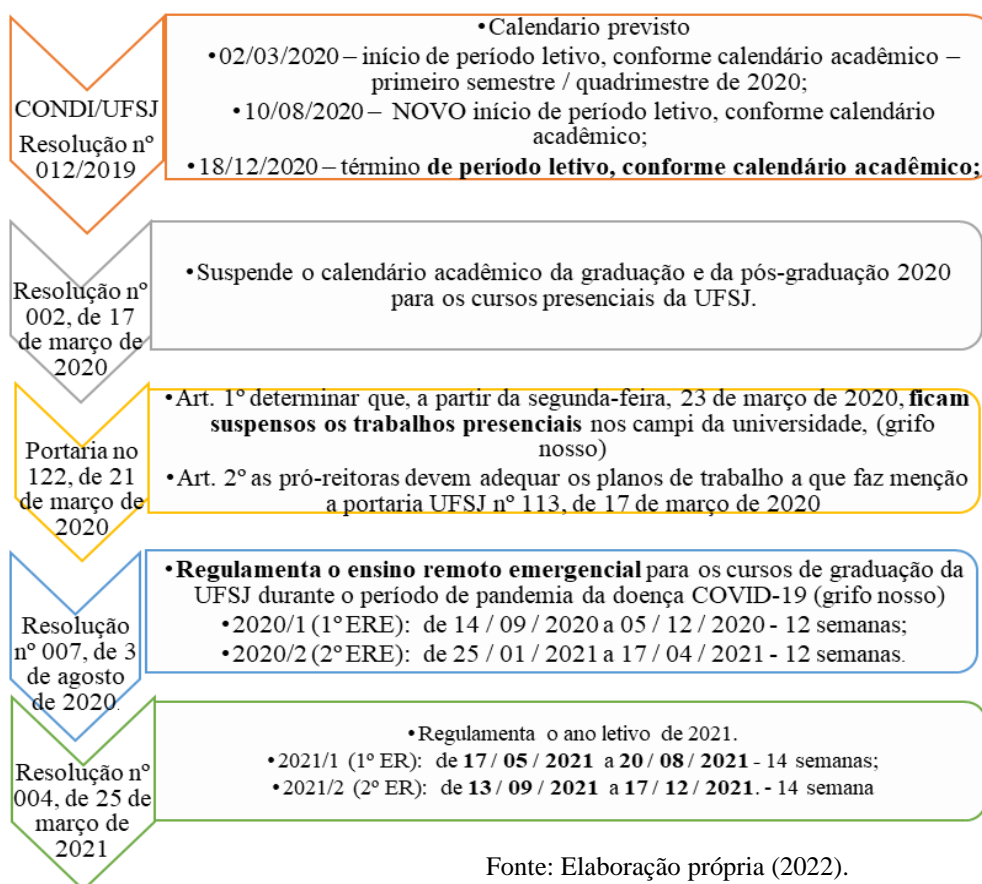


Gráfico 11: Representação gráfica referente às respostas dadas à diretriz 18  
Fonte: UFSJ,2020

Nessa perspectiva, uma das principais ponderações levantadas no documento Análise de Atividades Acadêmicas Emergenciais UFSJ/Covid-19, foi a respeito de não mudar as matrizes curriculares, mas, realizar alterações somente para os casos que exigirem adaptações, como por exemplo, disciplinas práticas.

A figura 8 sintetiza as iniciativas normativas da UFSJ a respeito do cenário pandêmico, expondo o que estava previsto enquanto ao calendário acadêmico, quando foi suspenso, e quando houve o retorno das atividades por meio do ERE.

Figura 8: Alterações emergenciais no calendário acadêmico da UFSJ, 2020-2021.



Com os ajustes e alterações possíveis, o ano letivo de 2020 se deu com o total de 24 semanas pelo ERE, regulamentado pela Resolução n.º 007, de 3 de agosto de 2020. Segundo essa Norma, a inscrição pelos discentes e o oferecimento pelos docentes de Unidades Curriculares não eram obrigatórios durante o período remoto emergencial, conforme diretriz 2. As atividades no ERE ocorreram com aulas Síncronas e/ou Assíncronas, cabendo aos docentes disponibilizar horário para atendimento aos discentes inscritos na (s) UC (s) de sua responsabilidade, conforme aprovado pela maioria nas diretrizes 8 e 9.

O ano letivo de 2021 foi normatizado pela Resolução n.º 004, de 25 de março de 2021, o qual se configurou no total de 28 semanas. Ainda conforme essa Norma, as UCs poderiam ser ofertadas na modalidade “remota ou presencial”, esse último, poderia ser de forma híbrida (as atividades ocorrem no formato presencial e no formato remoto) ou integralmente presencial. No entanto, ficou estabelecido que seria uma decisão facultativa ao Colegiado de Curso a oferta das modalidades citadas acima, conforme diretriz 4.

Com a intenção de ajudar os alunos de graduação, dos cursos presenciais, matriculados, e frequentes, a terem condições para manutenção do vínculo acadêmico, foi regulamentado pela

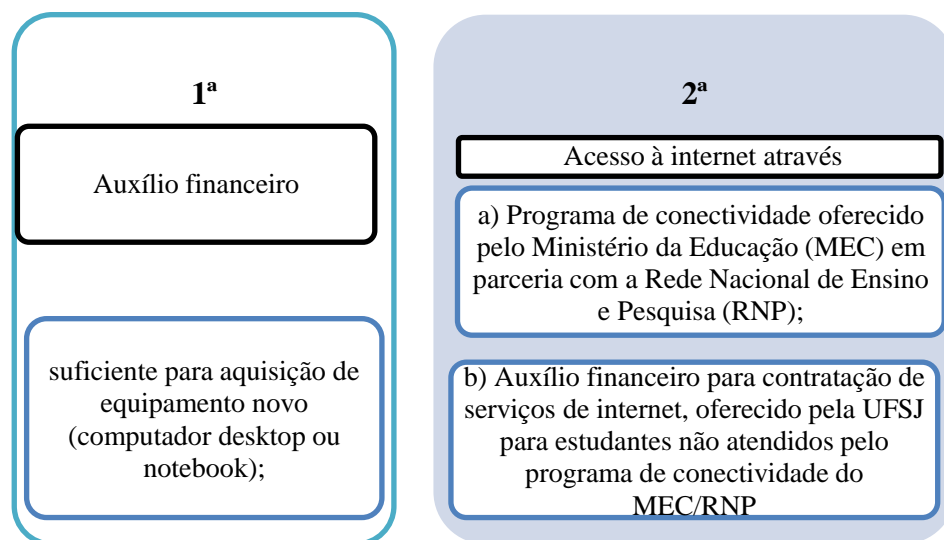
Resolução n.º 011, de 10 de agosto de 2020, a concessão de Auxílio Inclusão Digital, para atender à situação emergencial em razão da pandemia mundial da Covid-19 na (UFSJ).

A Resolução n.º 004, 13 de agosto de 2020, do Conselho Diretor – CONDI estabeleceu os seguintes valores para o Auxílio Inclusão Digital durante o Ensino Remoto Emergencial:

I – valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais), em parcela única, para a Modalidade Aquisição de Equipamento Tecnológico; II – valor máximo de R\$ 1.000,00 (mil reais), em parcela única, para o Auxílio Inclusão Digital Complementar para que o estudante com diferença funcional (deficiência) tenha condições de adquirir recursos de acessibilidade para o Ensino Remoto Emergencial; III – valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensal para a Modalidade Acesso à Internet (UFSJ, 2020).

Conforme a Resolução n.º 011, de 10 de agosto de 2020, o recurso financeiro para o Auxílio Inclusão digital veio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pelo Decreto n.º 7.234 de 19 de julho de 2010, direcionado ao desenvolvimento das ações de Assistência Estudantil, e do orçamento próprio da Universidade Federal de São João del-Rei, condicionados à disponibilidade orçamentária. Dessa maneira, o auxílio poderia ser concedido em duas modalidades como mostra a figura 9.

Figura 9: Modalidades do auxílio Inclusão Digital UFSJ



Fonte: UFSJ, 2020  
Elaboração própria

Segundo a Resolução n.º 011, de 10 de agosto de 2020, a Seleção se deu por meios de editais específicos na página da PROAE (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis). Ainda de acordo com essa resolução, o estudante contemplado deveria participar das atividades do

Ensino Remoto Emergencial e sua frequência comprovada ao término do período por meio de consulta ao histórico escolar.

Em 14 de agosto de 2020, foi publicado o Edital 002/2020 UFSJ/PROAE – Auxílio Inclusão Digital Modalidade Acesso à Internet, onde o aluno contemplado receberia o valor mensal de R\$ 100,00 (cem reais) em sua conta bancária. Nessa mesma data também, foi publicado o Edital 003/2020 UFSJ/PROAE – Auxílio Inclusão Digital Modalidade Aquisição de Equipamento Tecnológico. O valor do auxílio seria de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) pagamento seria realizado na conta bancária do aluno de uma só vez.

Desse modo, conforme informações no site da UFSJ o Edital 003/2020 UFSJ/PROAE – Auxílio Inclusão Digital Modalidade Aquisição de Equipamento Tecnológico foi suspenso (retificado em 31/08/2020 e 14/09/2020) por indisponibilidade orçamentária conforme item 2 do edital, a saber:

2.1 Os recursos financeiros destinados a este Edital provêm do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pelo Decreto n.º 7.234 de 19 de julho de 2010, direcionados ao desenvolvimento das ações de Assistência Estudantil, e do orçamento próprio da Universidade Federal de São João del-Rei, condicionados à disponibilidade orçamentária (UFSJ, 2020, s/p.).

Nesse cenário, o Relatório de Gestão do Exercício de 2020, afirma que a dotação orçamentária do ano de 2020 apresenta menor valor em relação ao ano de 2019, tendo em vistas os cortes orçamentários promovidos por parte do Governo Federal. A respeito da Assistência Estudantil, os recursos destinados na LOA (Lei Orçamentária Anual) para o ano de 2020 não foram suficientes para atender todos os alunos em vulnerabilidade econômica-social, devido ao aumento de discentes atendidos pelos Programas de assistente estudantil, sendo necessária então uma suplementação orçamentária (acréscimo de despesa, reforço orçamentário autorizado pelo poder público, que ocorre na forma de crédito suplementar para ajustar o orçamento).

Desse modo, a Tabela 1 mostra qual a Assistência e quantitativo de estudantes atendidos pelas Políticas Institucionais de Assistências Estudantis da UFSJ, nos anos de 2020 e 2021, conforme os Relatórios de Gestão de Exercício dos 2020 e 2021 categorizadas em letras de “A” à “D” para o ano de 2020 e para o ano de 2021 categorias de “A” à “G”.



Tabela 1: Quantitativo de estudantes atendimentos pelas Políticas Institucionais de Assis-tências Estudantis da UFSJ, nos anos de 2020 e 2021

<b>Relatório de Gestão do Exercício de 2020</b>	<b>A - Auxílio-emergencial</b> Estudantes atendidos : 338;
	<b>B - Auxílio-alimentação emergencial</b> Estudantes atendidos : 835;
	<b>C - Auxílio-inclusão digital na modalidade acesso à internet</b> Estudantes atendidos: 308
	<b>D - Auxílio-inclusão digital na modalidade compra de equipamento tecnológico</b> Estudantes atendidos: 97
<b>Relatório de Gestão do Exercício de 2021</b>	<b>A - auxílios do Processo de Avaliação Socioeconômica (Pase)</b> Estudantes atendidos: 1.359;
	<b>B - Auxílio Emergencial</b> Estudantes atendidos: 461.
	<b>C - Auxílio-alimentação emergencial</b> Estudantes atendidos: 945
	<b>D - Auxílio Creche</b> Estudantes atendidos: 39
	<b>E - Auxílio Internet</b> Estudantes atendidos: 31
	<b>F - Auxílio Equipamento</b> Estudantes atendidos:71;
	<b>G - Programa de Empréstimo de Computadores</b> Estudantes atendidos: 12.

Fonte: UFSJ, 2020/2021  
Elaboração própria

Diante do exposto na Tabela 1, só foram possíveis executar o mínimo de políticas que auxiliassem o máximo de alunos e vulnerabilidade econômica-social à acessarem o Ensino Remoto Emergencial, dentro das possibilidades orçamentárias disponíveis para o ano de 2020 na Universidade.

No ano de 2021, houve um maior número de Assistências Estudantis, como, o “Auxílio Creche” e o “Programa de Empréstimo de Computadores”, possivelmente maior quantidade de discentes beneficiados pelas políticas institucionais.

Desse modo, o Relatório de Gestão do Exercício de 2020 afirma os seguintes dados sobre os discentes assistidos pela Política institucional de Assistência Estudantil exposto na Tabela 1:

- **A** - estudantes atendidos pelo auxílio-emergencial: 338;
- **B** - estudantes atendidos pelo auxílio-alimentação emergencial: 835;
- **C** - estudantes contemplados com o auxílio-inclusão digital na modalidade acesso à internet: 308
- **D** estudantes contemplados com o auxílio-inclusão digital na modalidade compra de equipamento tecnológico: 97

No ano de 2021, o Relatório de Gestão do Exercício de 2021(UFSJ, 2021), apresenta o número de discentes assistidos pela Política institucional de Assistência Estudantil:

- **A** - Número de estudantes atendidos com auxílios do Processo de Avaliação Socioeconômica (Pase): 1.359;
- **B** - Número de estudantes atendidos com Auxílio Emergencial: 461
- **C** - Número de estudantes atendidos pelo auxílio-alimentação emergencial: 945
- **D** - Número de estudantes atendidos com Auxílio Creche: 39;
- **E** - Número de estudantes atendidos com Auxílio Internet: 31;
- **F**- Número de estudantes atendidos com Auxílio Equipamento:71;
- **G** - Número de estudantes atendidos com o Programa de Empréstimo de Computadores: 12.

Portanto, esses foram o quantitativos de alunos contemplados e respectivas Política institucional de Assistência Estudantil na UFSJ de acordo com os Relatórios de Gestão do Exercício dos anos de 2020 e 2021.

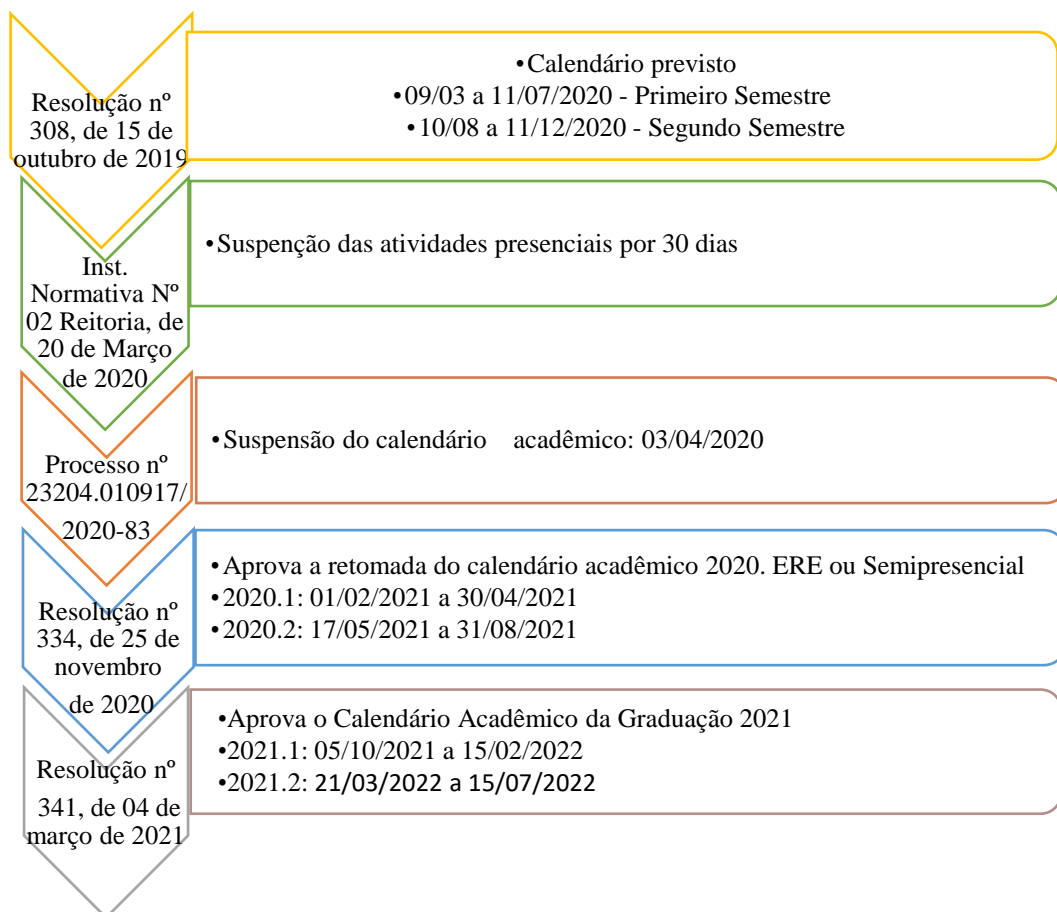
- **UFOPA**

Assim como realizado a verificação nos documentos da UFSJ, buscou-se conhecer o que estava previsto para o ano de 2020 e as modificações ocorridas no calendário acadêmico da UFOPA, analisando as resoluções emitidas pela instituição e os efeitos disso nos Planos de Ensino dos professores, discutidos no capítulo 3.

À vista disso, o calendário do ano letivo de 2020 estava regulamentado pela Resolução n.º 308, de 15 de outubro de 2019, o qual previa às aulas iniciarem em 09/03/2020 (Primeiro Semestre), com o término do ano letivo em 11/12/2020, (Segundo Semestre). Porém, por causa da crise sanitária instaurada no país, em 19 de março todas as atividades acadêmicas presenciais foram suspensas nos *campi*.

Desse modo, a Instrução Normativa n.º 02 – Reitoria, de 20 de março de 2020 orientou as Coordenações dos Cursos de Graduação e dos Programas de Pós-Graduação da UFOPA que, excepcionalmente, adotassem as providências para viabilizar atividades remotas aos estudantes dos seus respectivos cursos. Essa Norma teria validade de 30 dias, podendo ser prorrogada. Assim, em 3 de abril, em reunião extraordinária do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) foi decidido que seria suspenso o calendário acadêmico do ano de 2020, decisão que paralisou todas as atividades presenciais e remotas da instituição, as quais estava respaldada pela Instrução Normativa n.º 02. A figura 10 sintetiza as alterações que houve no calendário acadêmico da UFOPA no período de pandemia.

Figura 10: Alterações emergenciais no calendário acadêmico da UFOPA, 2020-2021

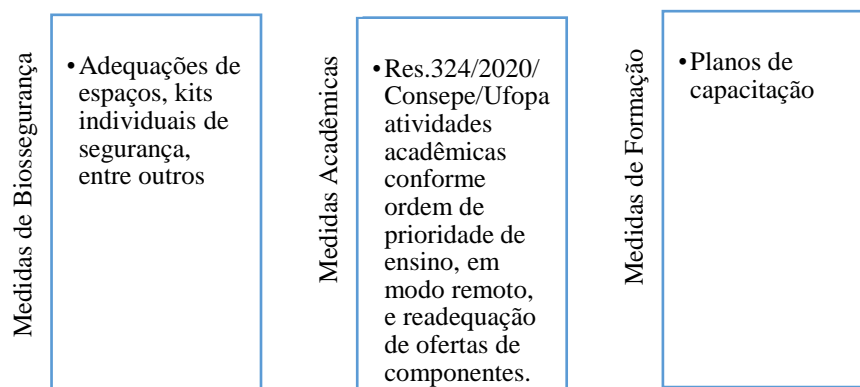


Fonte: Elaboração própria (2022).

Diante do exposto na figura 10, a Resolução n.º 334, de 25 de novembro de 2020, respaldou a retomada do calendário acadêmico do ano letivo de 2020, com opção das modalidades, Remota (atividades assíncronas e síncronas) ou Semipresencial, porém, a preferência é era a modalidade Remota, enfatizada na Resolução n.º 334, de 25 de novembro de 2020. Para essa decisão considerou todo um planejamento e análises de instituições de saúde e órgãos competentes pelo monitoramento de casos de covid-19 na região (UFOPA, 2020).

De acordo com a Carta Circular o Plano de Retorno das atividades acadêmicas na UFOPA para o semestre letivo 2020.1, configurou-se em uma metodologia de três eixos: Medidas de Biossegurança, Medidas Acadêmicas e Medidas de Formação, conforme exposto na figura 11.

Figura 11: Protocolo de Retorno de atividades



Fonte: Adaptado de UFOPA, 2020.  
Elaboração própria, 2022.

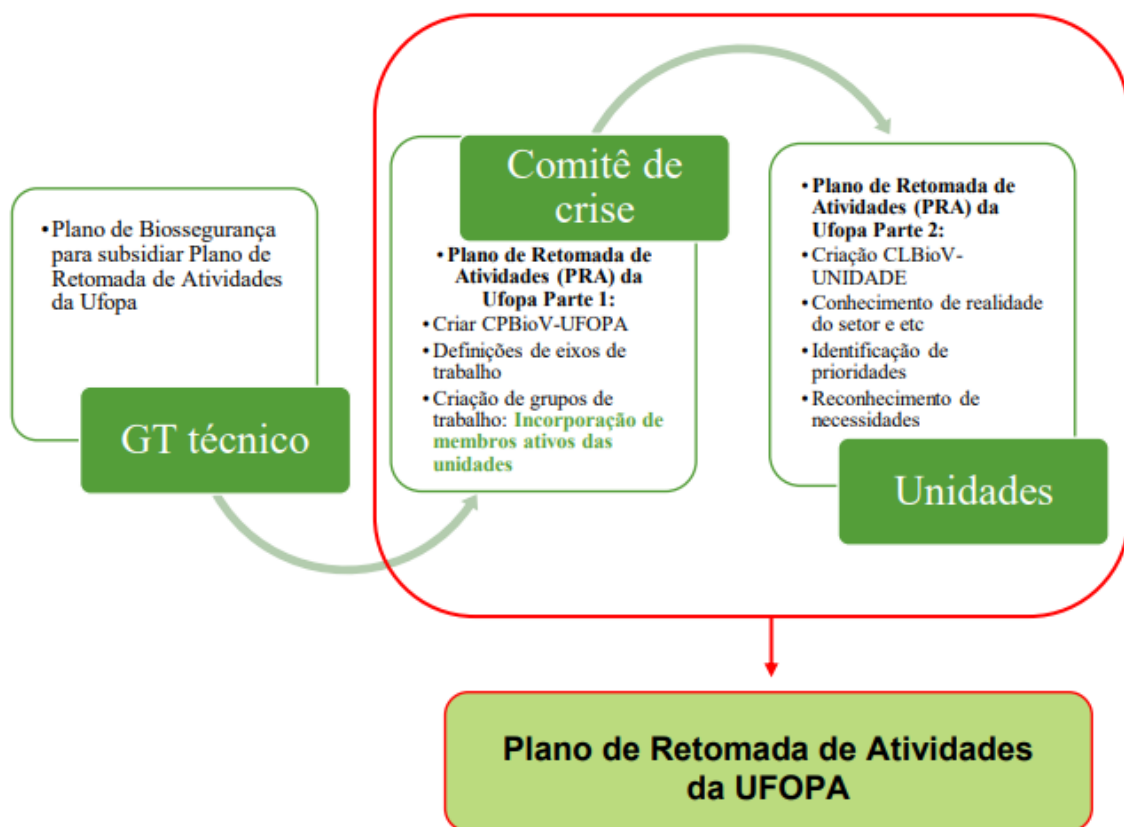
Com base nesses eixos, foi criada uma comissão para organizar a retomada das aulas, foi criado também um documento de Biossegurança com diretrizes para o retorno das aulas.

Conforme representado na figura 12, na UFOPA foram formadas três equipes responsáveis de elaborar o Plano de Retomada de Atividades acadêmicas na instituição. Essas equipes são formadas por: Administração Superior, Comitê Permanente de Crise, Comissão Permanente de Biossegurança e Vigilância (CPBioV-UFOPA), a Comissão Local de Biossegurança e Vigilância (CLBioV-UNIDADE). O Grupo de Trabalho Técnico-Científico de Enfrentamento do Coronavírus (Covid – 19) elaborou um Plano de Biossegurança (PB) para de retorno de atividade da UFOPA levando em consideração características gerais da região do Baixo Amazonas.

O plano de Biossegurança chamou de “nova de cultura de trabalho” esse retorno de

atividades, no formato remoto, manutenção do distanciamento social; espaçamento social; higienização das mãos; medidas de proteção individual e coletiva e formas de trabalho escalonado. Desse modo, as diretrizes e orientações do PB foram organizadas por etapas de acordo com a disponibilidade de recursos hospitalares das microrregiões de saúde do Baixo Amazonas e Tapajós que correspondem a área de localização da UFOPA (UFOPA, 2020).

Figura 12: Plano para a retomada das atividades da UFOPA: estrutura e ações.



Fonte: UFOPA, 2021

A organização das rotinas de trabalho da UFOPA, basearam-se em diferentes documentos e orientações de instituições nacionais e internacionais<sup>4</sup> para definir uma “nova

<sup>4</sup> Plano de Biossegurança da UFMG, UFAM; Protocolo de biossegurança para retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino do MEC; orientações do Centros de Controle e Prevenção de Doenças (*Centers for Disease Control and Prevention* - CDC) dos Estados Unidos; Contribuições para o retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia de Covid-19 (FIOCRUZ); Webinar Internacional de Coordenação Horizontes da Educação com diversas entidades/representantes do ensino superior Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 do MEC, entre outros (UFOPA, 2020, p. 22)

cultura de trabalho” para todos os servidores e discentes da instituição. Assim, o quadro 3 apresenta as orientações para docente e discentes denominadas pelo Plano de Biossegurança de “Rotina de atividades da UFOPA”. O quadro 3 expõe algumas das orientações para a rotina das aulas no formato remoto na UFOPA.

Quadro 3: Planejamento para as aulas no formato ensino remoto na UFOPA

Permitir o uso das ferramentas de TICs em todas as disciplinas que forem possíveis até o final do ano de 2020.
Políticas institucionais de incentivo e apoio ao uso de ferramentas de TICs, como por exemplo, a partir da concessão de auxílios emergenciais de pacotes de dados para aqueles que não têm acesso à internet, devem ser realizadas.
Considerar estudantes em situação de vulnerabilidade, como por exemplo, os que não possuem acesso à internet mesmo recebendo auxílio de pacote de dados, possuem alguma deficiência física e etc. como prioridade para participar de atividade de ensino presencial quando possível.
Desenvolver programação alternativa, com atividade presencial e entrega de materiais e tutoriais impressos, para atendimento específicos de estudantes em comunidades e demais estudantes que, mesmo com a concessão de auxílios emergenciais de pacotes de dados e de cadastro de computadores, não possuam acesso à internet.
Planejar reoferta de disciplinas nos casos em que houve cancelamento e/ou alteração de matrícula.
Orientar o regime especial aos estudantes do grupo de risco, ou aqueles responsáveis, ou com filhos menores cujo responsável é o único que pode cuidar dos filhos pequenos ou crianças em idade escolar e com aulas suspensas.
A instituição deve fornecer serviços de suporte ao estudante virtualmente, conforme possível.
Quando possível, usar locais flexíveis de trabalho ou aprendizado, por exemplo, teletrabalho, aprendizado virtual e horários flexíveis de trabalho ou aprendizado por exemplo, turnos ou aulas escalonadas para ajudar a estabelecer políticas e práticas para o distanciamento social entre as pessoas, especialmente se o distanciamento social for recomendado pelas autoridades de saúde estaduais e locais.
Permitir a substituição da carga horária de atividades práticas por atividades remotas alternativas, mediante análise da unidade.
Avaliar, cuidadosamente, as atividades de ensino, desenvolvidas pelos estudantes e professores de graduação e de pós-graduação que necessitem do uso de EPIs específicos, particularmente os da área da saúde que tem contato direto com pacientes e/ou clientes.

Fonte: UFOPA, 2020.  
Elaboração própria, 2023.

O quadro mostra que houve uma preocupação no planejamento de retorno para as aulas, por políticas institucionais de incentivo e apoio ao uso de ferramentas de TICs. Destaca-se também, a concessão de auxílios emergenciais de pacotes de dados para aqueles que não têm acesso à internet. Assim como também, a programação alternativa, com atividade presencial e entrega

de materiais e tutoriais impressos, para atendimentos específicos de estudantes em comunidades e demais estudantes, os quais, mesmo com a concessão de auxílios emergenciais de pacotes de dados e cadastro de computadores, não possuem acesso à internet (UFOPA, 2020).

Conforme mostrado anteriormente na figura 10, a Resolução n.º 334, de 25 de novembro de 2020 apontou o início das aulas do ano letivo de 2020/1 para o dia 1º de fevereiro de 2021 com o final em 30 de abril. No entanto, matrículas para atividades com trabalhos de conclusão de curso, atividades complementares e estágios foram iniciadas no dia 16 de novembro, pois, foram considerados casos de prioridades. De acordo com o calendário emergencial, as aulas do semestre 2020/2 tiveram início no dia 17 de maio de 2021, com término em 31 de agosto.

Ainda de acordo com essa Resolução (n.º 334, de 25 de novembro de 2020), os coordenadores de curso e coordenadores de Estágio e docentes orientadores, deveriam decidir o planejamento e oferta do componente de estágio supervisionado. O NDE dos cursos poderia replanear, optar por continuar, ou cancelar a oferta de componentes cadastrados no semestre 2020/1, como planejado antes da crise sanitária. Assim como também, excluir a possibilidade de oferta dos componentes curriculares com práticas laboratoriais e/ou de campo, cuja predominância prática não permita a substituição da forma presencial pela remota.

A Resolução n.º 341, de 04 de março de 2021 regulamentou o Calendário Letivo de 2021, orientando a execução e oferta de componentes curriculares e de outras atividades previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de graduação da UFOPA. A Resolução n.º 341, de 04 de março de 2021, possibilitou a oferta de UCs no formato remoto e/ou semipresencial, com o início das aulas no dia 5 de outubro de 2021 e encerramento em 15 de fevereiro de 2022, as aulas do segundo semestre ocorreram no dia 21/03/2022 e término em 15/07/2022.

Diante do exposto, constata-se que a UFSJ possuía uma plataforma de ensino virtual, pois, ela possui cursos na modalidade de ensino a distância, fato que favoreceu, em parte, a retomada do semestre letivo, ainda em 2020 no formato *online*. A UFOPA não possui uma plataforma para o ensino à distância, por seus cursos serem realizados apenas na modalidade presencial. Desse modo, o principal canal de comunicação e postagem de atividades foi o SIGAA, o que contribuiu para o retorno do semestre somente em 2021.

#### **2.4 Ensino Remoto Emergencial (ERE)**

O fechamento das escolas e universidades se deram em diferentes temporalidades no Brasil, mediante decretos municipais, regionais, de acordo com os indicadores das secretarias de saúde dos estados, quanto ao número de casos confirmados, suspeitos e o número de mortes. Desse modo, foi implementada uma modalidade de ensino denominada Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa modalidade remota foi estabelecida pelo Parecer CNE/CP n.º 5/2020, o qual trouxe orientações de reposições e continuidade, dos dias letivos de 2020 e 2021. O ERE foi proposto como uma espécie de “ciclo emergencial” embasado no art. 23, caput da LDBN:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não- seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva, seria reorganizar o calendário escolar, reordenar a programação curricular para cumprir de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento proposto para o ano letivo de 2020. Assim, o Conselho Nacional de Educação trouxe sugestões para o retorno do ano letivo de 2020 e 2021 aos sistemas de ensino, a fim de tentar conter a evasão nas escolas e universidades no país (Brasil, 2020).

Em face do exposto, nas normatizações do Conselho Nacional de Educação, percebe-se uma nova modalidade de ensino na educação, chamada de “Ensino Remoto Emergencial (ERE)”. Segundo Behar (2020, s/p.)

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. **É emergencial porquê do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado** (Grifo nosso).

Desse modo, os planejamentos pedagógicos e conteúdos tiveram que ser repensados de acordo com a realidade local das instituições de ensino e, também, para o E.R.E. A forma de contato e comunicação entre professor e aluno passou a ser por meio de mídias digitais (*google Meet, WhatsApp, Facebook*, entre outras), diminuindo as distâncias e aumentando a percepção de quanto a presença social, a interação no espaço institucional acadêmico é importante.

Diante do exposto, o trabalho em casa foi o “caminho emergencial” encontrado para dar continuidade aos anos letivos de 2020 e 2021, e nessa configuração social, concordamos com Macêdo e Moreira (2020, p. 72) que “O ensino de Geografia em tempos de pandemia se apresenta como um novo objeto de estudo para a ciência geográfica e amplia a nossa



curiosidade sobre os efeitos e consequências nos diversos setores da sociedade, principalmente na educação”.

A partir da realidade de funcionamento e situações vividas pelas instituições de ensino superior e da educação básica, assim como pelos docentes, discentes e técnicos, vários textos informativos e reflexivos sobre a questão da educação e do ensino remoto emergencial foram elaborados por profissionais de diferentes áreas no âmbito da educação (Macêdo e Moreira, 2020, Rocha, 2020, Cunha et al, 2020, Behar, 2020).

A mudança no sistema educacional público, para continuidade ao ano letivo de 2020/2021 estabelecidos por portaria do MEC e CNE, modificou também o espaço de relação do ensino/aprendizagem, entre professores e alunos, assim como também, discentes e discentes, pois as aulas poderiam ser síncronas e assíncronas, e o lugar de encontro (para ensino/aprendizagem) desses indivíduos são os *cyberespaço*. Segundo Silva et al. (2021, p. 47)

As aulas assíncronas acontecem de modo virtual (online) em tempos diversos, ou seja, não há necessidade de que os professores e alunos conectem-se no mesmo momento para a realização das tarefas, são aulas desconectadas do momento real e/ou atual, são dadas através de aulas gravadas, documentos e vídeos dos assuntos relacionados ao conteúdo. Já as aulas síncronas acontecem de forma virtual (online) em tempo real (ao mesmo tempo), é necessário a interação entre os participantes, alunos e professores interagindo entre si.

Dessa maneira, ocorreram as aulas nas universidades em tempos de pandemia. Os encontros e diálogos geralmente ocorriam em plataformas digitais que possuíam *chat* e possibilidade de projetar documentos, professores e alunos, algumas vezes, precisavam ficar com as câmeras desligadas, por causa da conexão com a internet, algumas vezes as falas eram interrompidas por instabilidade na rede, todos esses eventos, causava desconforto, desânimo em muitos discentes. Ainda que a comunicação por video conferência não seja algo novo nas universidades, muitos docentes e discentes tiveram que se adaptar e aprender a utilizar as ferramentas digitais.

#### **2.4.1 O ERE nas Instituições de Ensino Superior (IES)**

Diante de um fenômeno mundial, a organização do ensino no Brasil, precisou ser modificada, o uso de dispositivos digitais passou a ser o principal recurso de comunicação no ensino, que até então, muitos professores e alunos desconheciam. As universidades UFSJ e

UFOPA organizaram seus planejamentos para retornar as atividades acadêmicas no modo remoto de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional. Conforme Camacho (2020), para este “processo de planejamento remoto”, foi necessária a capacitação docente e discente para promover um momento de aprendizagem ativa para esses indivíduos.

Assim, as aulas passaram a ser síncronas e assíncronas, de acordo com os planos de ensino dos professores. Diante disso, “os estudantes universitários jovens, adultos e idosos estão vivendo, como os professores, uma situação inédita na forma de organizar e manter suas vidas” (UFMG, 2020, p. 27).

Nas universidades, seus espaços de diálogos foram intensificados nos *cyberespaços*<sup>5</sup>, no período de isolamento social, houve muitas *lives* com debates acadêmicos, sobre ensino de geografia e outras áreas em várias plataformas, onde muitas inquietações foram expostas sobre a educação no país por várias pessoas, em espaços diferentes, com aflições parecidas discutidas e “aproximadas” por meio dos *cyberespaços*.

Entretanto, muitos alunos tiveram dificuldades em relação à internet, a falta de dispositivos eletrônicos, espaço adequado para estudo. Houve políticas públicas de assistências estudantis nas universidades federais, a qual permitia aos discentes que preenchessem os requisitos de vulnerabilidade econômica, formulado pelas instituições, ter acesso às Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCIs) doado pelas instituições (Faria *et al.* 2021; Castion *et. al.* 2021).

Durante esse fenômeno em escala mundial, pandemia, as diferentes espacialidades foram afetadas, espaços de grande circulação e encontros foram esvaziados, em outros, os fluxos diminuiriam, por exemplo, escolas e universidades. Nesses locais ocorrem encontros de diferentes culturas e construção de conhecimento científico, diante disso, a relação do homem com o espaço é estudada pela geografia com o objetivo de explicar os fenômenos que ocorrem, na relação tempo e espaço, vivenciados pelo homem.

A pandemia da Covid-19, expôs muitas fragilidades na educação pública, como as desigualdades sociais, e planejamentos para a educação que atenda a realidade educacional do

---

5 Pierre define Cyberespaço como “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores [...] Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluído, calculável com precisão e tratável, hipertextual, interativo, e resumido, virtual da informação [...] (Pierre, 1999 p. 80).

país. Assim, outras pandemias virão, a comunidade científica alerta para tal fato. Portanto, pensar sobre as alterações e modificações necessárias e possíveis na formação docente em tempo de ERE constitui aprendizado, que ajuda a compreender o presente e se preparar para o futuro.

A fim de atender um dos objetivos específicos desta pesquisa, fez-se o levantamento e a análise dos planos de ensino das disciplinas dos cursos de geografia das Universidades Federais de São João del-Rei (UFSJ) e Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), com atenção especial para o formato das aulas, avaliações e estágios supervisionados. Essas informações e análises compõem o capítulo de resultados e discussões, conforme discutido a seguir.

### **3. ALTERAÇÕES NOS CURSOS DE GEOGRAFIA UFSJ E UFOPA DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA DE COVID-19 (2020-2021): RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As IES possuem seus Projeto Pedagógico Institucional - PPI, neles contém as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, sendo também um dos elementos do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Dessa forma, os cursos também possuem seus projetos pedagógicos, denominados Projeto Pedagógico de Curso – PPC, o qual informa a concepção teórico e metodológica da formação pretendida, objetivos, o número de vagas, os turnos, carga-horária, o programa do curso, as metodologias, tecnologias, materiais didáticos e demais elementos acadêmicos pertinentes (Brasil, 2017).

Nesse sentido, Anderi (2008, p. 77) destaca que, o PPC “reflete questões ligadas ao saber profissional”, cujo papel, é permitir o contato do aluno-professor com questões e problemas da profissão docente desde a sua formação nas diferentes UC que compõem a matriz curricular do curso de formação. Essa citação leva a pensar no desafio e experiência impostos para docentes e discentes, não previstos nos PPC e que passaram a fazer parte dessa realidade do ERE.

A partir das políticas dos projetos pedagógicos institucionais e de curso, os docentes elaboram os seus planejamentos, referentes às disciplinas a serem ministradas no curso por eles. Diante disso, foi verificado o PPC do Curso de Licenciatura em Geografia da UFSJ e da UFOPA, com atenção especial para os planos de ensino disponibilizados pelos docentes, no site das universidades e ou na coordenadoria de curso.

No período da pandemia, o calendário acadêmico da UFSJ foi suspenso em março de 2020 e na UFOPA em abril, pois, as paralisações das instituições superiores públicas ocorreram em temporalidades distintas, assim como o retorno das aulas. A UFSJ retornou suas aulas ainda em 2020 por meio do ensino remoto emergencial, enquanto na UFOPA, o retorno ocorreu somente no ano de 2021, de acordo com as Resoluções que nortearam o calendário acadêmico emergencial da UFOPA. As aulas no primeiro e segundo semestre do ano letivo de 2020/1 ocorreram em 2021, a saber, as normas emergenciais para das duas universidades: Na UFSJ, a Resolução n.º 007, de 3 de agosto de 2020, na UFOPA, a Resolução n.º 334, de 25 de novembro de 2020 apresentadas no capítulo 2.

Nos tópicos seguintes são detalhadas e discutidas as informações obtidas por meio dos documentos referentes aos PPC e planos de ensino das duas universidades de interesse desta dissertação.

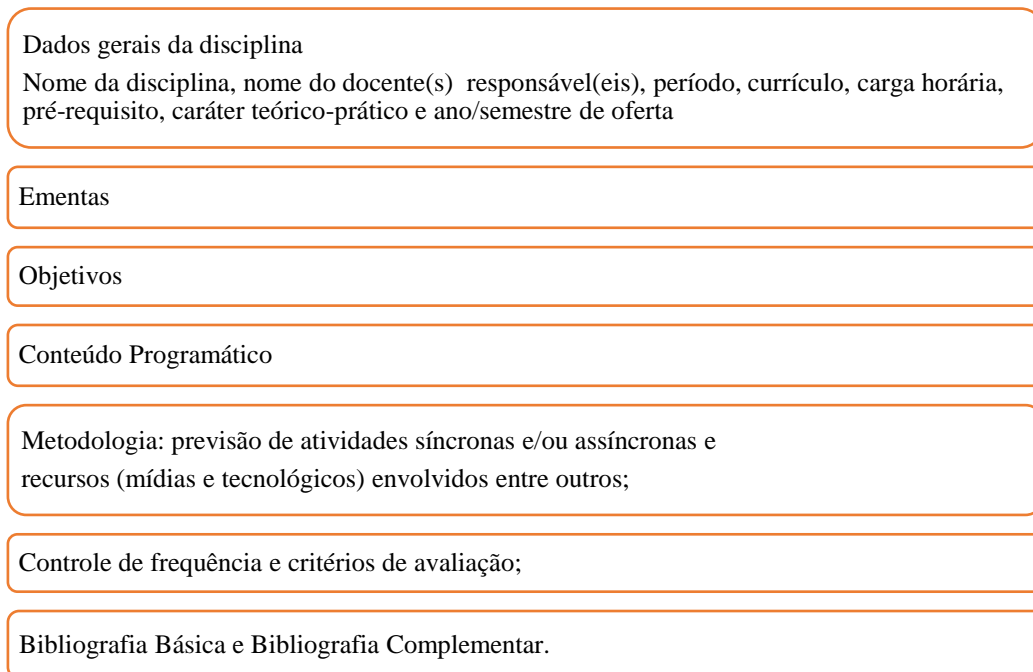
### 3.1 Análise de resoluções e planos de ensino em 2020/2021 da UFSJ

Na UFSJ, a Resolução n.º 007, de 3 de agosto de 2020 incumbiu a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEN) e ao Núcleo de Educação a Distância (NEAD) a promover cursos preparatórios para a utilização das TDCIs, assim como formação pedagógica para trabalho em Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) e novas linguagens de ensino. De acordo com informações do site da UFSJ, o AVEA na UFSJ ocorreu no portal didático da universidade, a qual, utiliza a plataforma *Moodle*, mantido pelo NEAD. Nesse portal eram disponibilizadas leituras bibliográficas, atividades, comunicados, etc., durante o período de pandemia, podendo também o docente disponibilizar materiais em outras formas digitais.

Segundo a normatização da Resolução n.º 007, de 3 de agosto de 2020, os Colegiado dos Cursos ficaram responsáveis em selecionar as Unidades Curriculares (UCs), previstas ou não na matriz curricular, ofertadas em caráter remoto emergencial a partir da disponibilização das UCs pelas unidades acadêmicas. Assim também, tiveram autonomia para definir a carga horária máxima a ser cursada pelo discente ao longo do período emergencial, cabendo às Assembleias Departamentais/Grupo de Atuação Docente indicar os docentes responsáveis pelas UCs (UFSJ, 2020).

À vista disso, segundo Tardif (2002) o docente toma suas decisões normalmente baseadas em valores morais e normas sociais. Para o autor, grande parte das práticas disciplinares se baseia no juízo daquilo que é permitido e aquilo que é proibido. Dessa maneira, os docentes e alunos precisaram agir no período de pandemia, regidos por normas emergências e se adaptando ao “novo normal”. Assim, após elaborados os planos de ensino, os mesmos deveriam estar disponíveis aos discentes, antes do período de inscrição, conforme Diretrizes emergências da UFSJ, em 2020, e conter: Dados gerais da disciplina, ementas, objetivos, conteúdo programático, metodologia, controle de frequência, critérios de avaliação, bibliografia básica e bibliografia complementar, como mostra a figura 13.

Figura 13: Elementos presentes nos Planos de Ensino Emergenciais – Geografia / UFSJ



Fonte: Elaboração própria (2023).

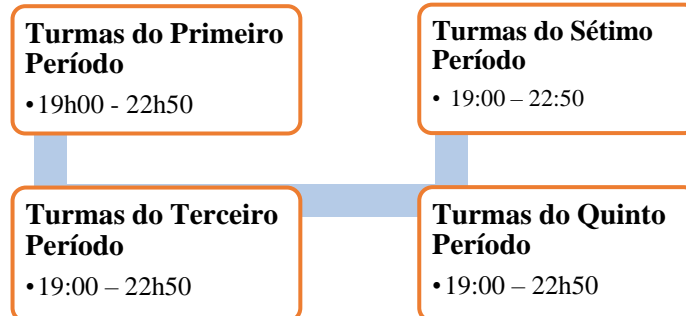
De acordo com a Resolução n.º 007, de 3 de agosto de 2020, os planos de ensinos trouxeram a previsão das aulas síncronas e assíncronas, no formato do ensino remoto emergencial além das mídias e recursos tecnológicos envolvidos, no Portal Didático da UFSJ.

A resolução (Resolução n.º 007, de 3 de agosto de 2020) estabeleceu no Art. 12 que os procedimentos avaliativos deveriam atender os limites e possibilidades de acesso às TDIC (Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação) dos docentes e discentes. Quanto à frequência, não se deu pela presença das atividades síncronas, mas pelo cumprimento das atividades propostas, sendo que, se o discente não cumprisse 75% das atividades propostas, acarretaria a reprovação do mesmo por infrequência.

No tópico a seguir veremos a organização dos horários de aulas e unidades curriculares ofertadas nos anos letivos de 2020/2021.

Para o período emergencial, os planos de ensino do curso de licenciatura em Geografia e a grade de horários das disciplinas foram disponibilizados no site da UFSJ. A representação gráfica a seguir (figura 14), expõem os horários das aulas de acordo com a grade de horários publicada no site da instituição.

Figura 14: Horários do período emergencial 2020.1



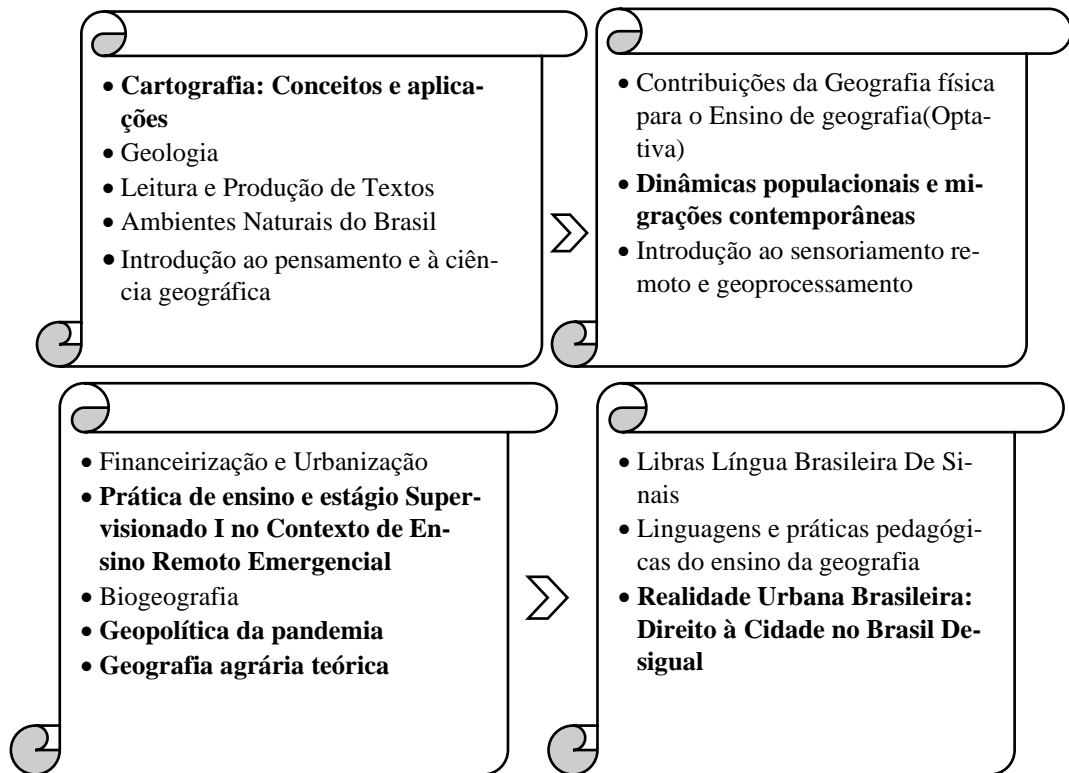
Fonte: UFSJ, 2020.  
Organização: elaboração Própria (2023).

Diante do exposto na figura, cada retângulo representa o horário de aula de duas turmas, percebe-se que não houve previsão de redução dos horários de aulas no ERE, em relação ao horário comum, que vai das 19h00 às 22h50. Os horários de aulas do ano letivo 2020/1 continuaram os mesmos no segundo semestre de 2020/2.

As Resoluções que normatizaram o Ensino Remoto Emergencial na UFSJ deram autonomia aos colegiados para definir a carga horária máxima a ser cursada pelos discentes durante o período do distanciamento social.

Quanto às disciplinas ofertadas em 2020/1 foram, 16 da Geografia e uma disciplina Libras (Língua Brasileira de Sinais), relacionadas na figura 14. Desse total, seis (35, 30%) foram propostas especificamente para esse período, destacadas em negrito, considerando as novas condições de aula, as possibilidades e impossibilidades.

Figura 15: Disciplinas ofertadas no ERE 2020/1, Geografia /UFSJ

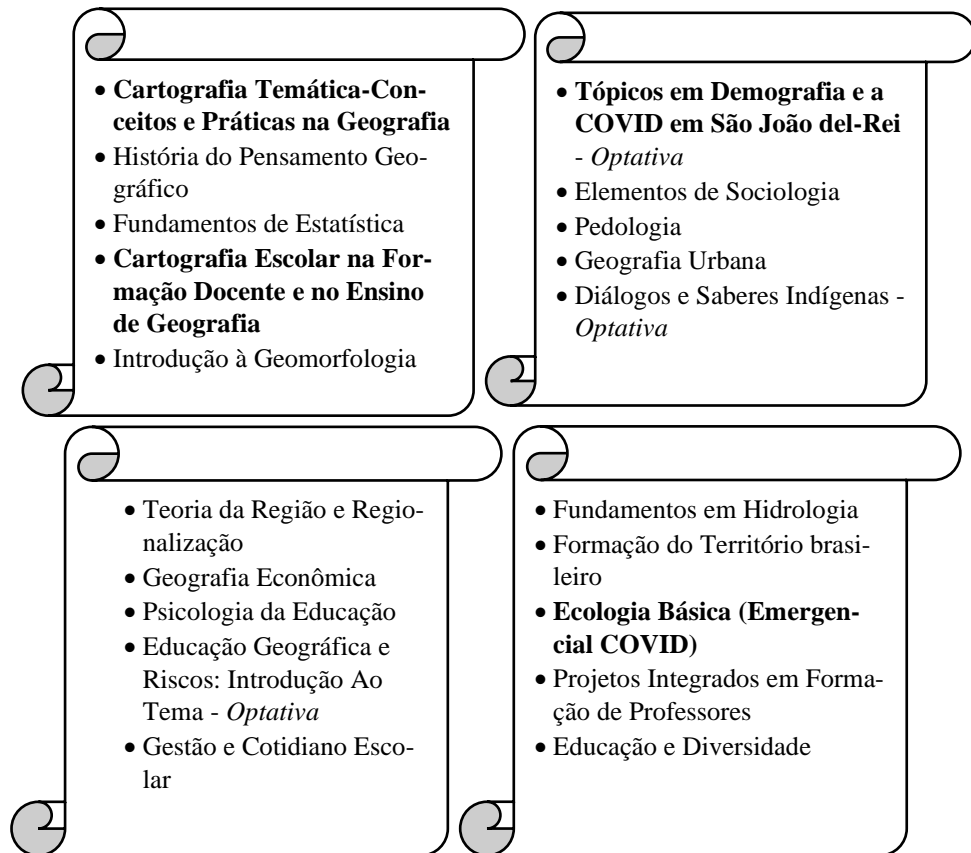


Elaboração própria (2023).

Quanto às disciplinas do segundo semestre emergencial 2020/2 foram ofertadas o total 20 disciplinas, sendo 3 dessas disciplinas optativas como mostra a figura 16. Do mesmo modo, nesse semestre, foram ofertadas 4 (20%) disciplinas para o período emergencial, destacadas em negrito, considerando o mesmo cenário para o trabalho docente.



Figura 16: Disciplinas ofertadas no ERE 2020/2, Geografia / UFSJ.

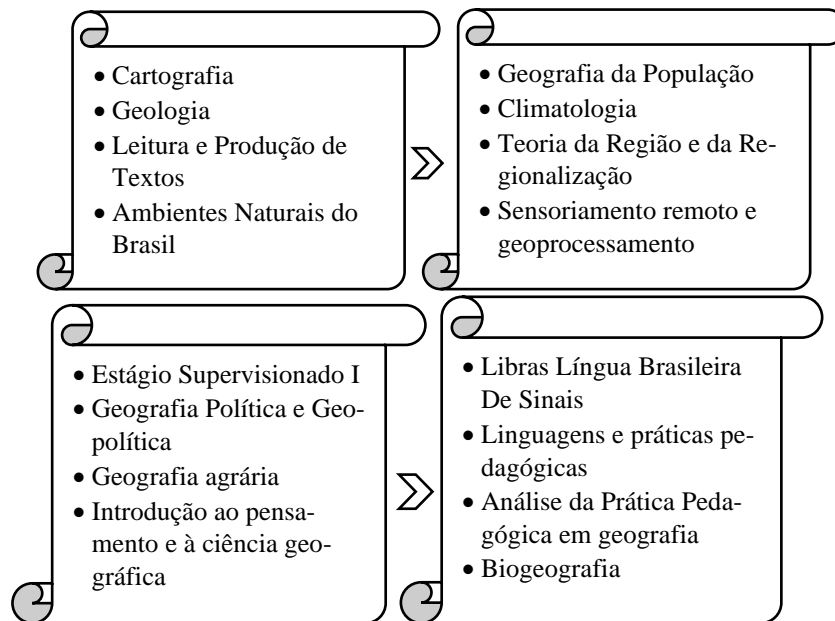


Elaboração própria (2023).

Identificamos que algumas disciplinas trabalharam o tema da pandemia na geografia e disciplinas obrigatórias do currículo, assim como no segundo semestre de 2020. Outras, fizeram ajuste na programação com destaque para a parte teórica com atividades de leituras, fichamentos, resenhas, pesquisas, roteiro de questões a serem respondidas e seminários e aulas online.

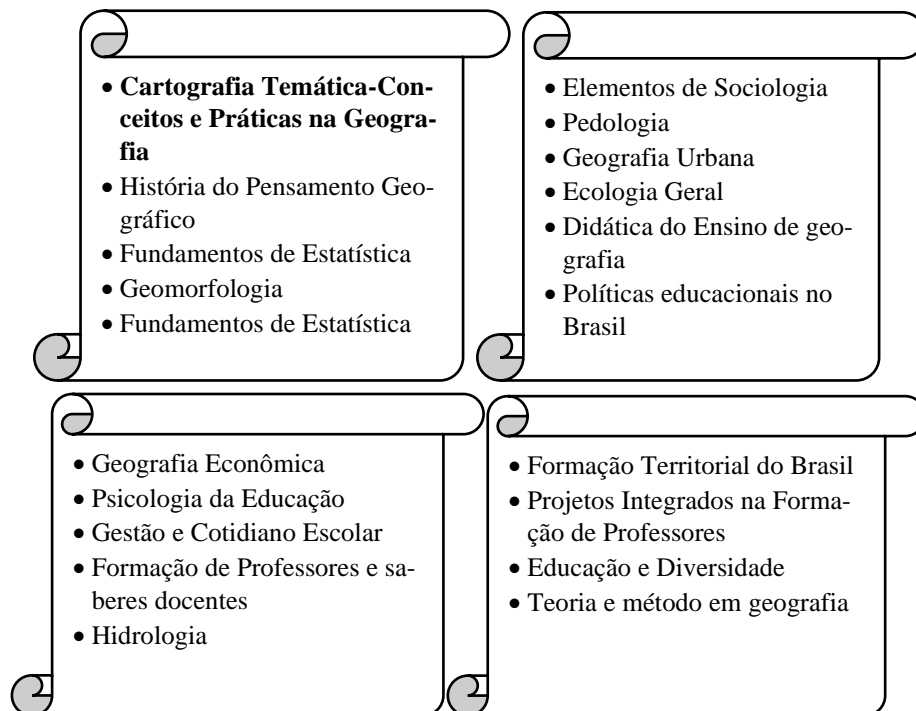
A seguir (figuras 17 e 18), estão listados os componentes curriculares ofertados no ano letivo de 2021.

Figura 17: Disciplinas ofertadas 2021/1 – Geografia / UFSJ



Elaboração própria (2023).

Figura 18: Disciplinas ofertadas 2021/2 – Geografia / UFSJ



Elaboração própria (2023).

Em 2021, foram ofertadas 16 disciplinas e em 2021/2 o total de 20 componentes. Entre as disciplinas, pode-se observar que houve apenas um componente que se manteve modificado para o contexto do ERE - Cartografia Temática-Conceitos e Práticas na Geografia - diferente do ocorrido em 2020, como, por exemplo, a disciplinas Geopolítica pandemia e Ecologia Básica (Emergencial COVID). Todos os componentes ofertado no ano letivo de 2021 estavam previstos como disciplina obrigatória no PPC do curso e adaptados ao ERE. A partir do Plano de curso a alteração foi indicada para o formato síncrona e assíncrona, assim como o processo avaliativo.

No total de 36 disciplinas ofertadas em 2021, no curso de Licenciatura em Geografia da UFSJ, encontram-se 8 (22,22%) relacionadas às de prática de ensino e pedagógicas que são: Cartografia Escolar; Educação e Diversidade; Didática do Ensino de Geografia; Análise da Prática Pedagógica em Geografia; Gestão e Cotidiano Escolar; Linguagens e Práticas Pedagógicas do Ensino de Geografia; Projetos Integrados em Formação de Professores e Estágio Supervisionado I. Essas unidades levam a pensar nos possíveis desafios encontrados pelos docentes enquanto ministravam seus conteúdos e nos possível efeito sobre o trabalho do profissional professor.

A experiência do ensino remoto foi desafiante e a saída para a continuidade do trabalho docente, foram disciplinas, conteúdos e práticas ressignificadas, adaptadas ao ensino remoto, assim como os espaços de discussões. Barros afirma que:

Foi necessário (re)inventar as práticas pedagógicas para se adequar ao ensino remoto. Os professores precisaram lidar com ambientes até então desconhecidos, necessitando de ajuda para desenvolver suas habilidades por meios digitais. Isso levou a uma demanda de habilidades e competências exigidas do professor para a reformulação do plano pedagógico e o uso de ferramentas tecnológicas para prosseguir no processo de ensino e aprendizagem (Barros, 2021, s/p).

Por mais que houvesse uma forma de “controle” de como o professor deveria atuar, o mesmo conseguiu se reinventar nesse modelo de ensino, evidenciando o saber profissional docente, saberes relacionados a currículos, normas da educação, saberes disciplinares, programas educacionais e problemas encontrados durante a carreira profissional. Ainda que se tenham muitas ausências, a formação nesse momento provoca o exercício da autonomia, da disciplina de trabalho e do enfrentamento das dificuldades e obstáculos enfrentados pelas pessoas que aceitaram continuar e a enfrentar tal período de formação, com todas as perdas e ganhos possíveis.

Callai (2010) diz que os currículos possuem características marcantes do lugar, apesar das regras e orientações gerais, pois, as características singulares dos lugares alteram o que é

ensinado em diferentes realidades geográficas, por meio dos planos de ensino, uma vez que em nosso país a diversidade cultural é muito forte nas diferentes regiões. No caso do ERE, essas alterações são segundo as possibilidades observadas dos lugares onde os sujeitos (docentes e discentes) se encontram, em Minas Gerais ou Pará, somadas à realidade imposta pela pandemia de Covid-19, conforme se observa no tópico seguinte.

### 3.2 A análise de resoluções e planos de ensino em 2020/2021 da UFOPA

Na UFOPA houve a criação do Período Letivo Especial (PLE) para discentes concluintes (alunos com pelo menos 80% de carga horária de seu curso cumprida) por meio da Resolução 325, de 10 de julho de 2020, a qual dispõe sobre a oferta de componentes curriculares nos cursos de graduação, durante a emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (Covid-19) por meio do ERE.

As turmas da PLE foram criadas pela coordenação acadêmica, as aulas tiveram início em 17 de agosto de 2020 à 03 de outubro de 2020. De acordo com a Resolução, os discentes poderiam cursar no PLE no máximo 180 horas em componentes curriculares do tipo disciplina, módulo ou bloco, de sua estrutura curricular e equivalentes, incluindo as tutorias.

A Resolução n.º 334, de 25 de novembro de 2020 normatizou o retorno do ano letivo de 2020, no formato remoto (preferencialmente) e/ou semipresencial. De acordo com esse documento, o planejamento do conteúdo, carga horária, metodologia de avaliação e validação de rendimento acadêmico deverão estar previstos nos Planos de Ensino específicos para cada formato de ensino. A oferta de componentes curriculares e sua execução seguiram critérios de prioridades nos semestres 2020/1 e 2020/2 como mostra o quadro 4.

Quadro 4: lista de prioridades e critérios de oferta de UCs – Geografia / UFOPA

2020/1		
Prioridade 1	Prioridade 2	Prioridade 3
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, Atividades Complementares – AC e turmas de tutorias cadastradas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA. Também estão autorizadas as matrículas em Estágio Supervisionado para os discentes que cursaram a atividade no período anterior a 30/03/2020 (data de suspensão do Calendário Acadêmico) bem como a oferta deste componente desde que sua execução possa se dar de modo exclusivamente remoto, com a autorização do Núcleo Docente Estruturante – NDE	Componentes teóricos já ofertados e novas tutorias – Aulas exclusivamente remotas.	Componentes teórico-práticos já ofertados (aulas Semi presenciais), desde que resguardadas as normas de biossegurança previstas no Plano de Biossegurança da UFOPA.

do curso e Núcleo de Estágio (quando couber).		
<b>2020/2</b>		
<b>Prioridade 4</b>	<b>Prioridade 5</b>	<b>Prioridade 6</b>
TCC, Atividades Complementares, Estágio Supervisionado e ofertas na modalidade de turmas de tutorias;	Componentes teóricos;	Componentes teórico-práticos, desde que resguardadas as normas de biossegurança previstas no Plano de Biossegurança UFOPA.

Elaboração própria (2023).

As prioridades foram definidas em liberação do CONSEPE, realizado em reunião extraordinária em 13 de novembro de 2020 (Decisão n.º 21/2020), que aprovou a retomada do Semestre Letivo 2020.1 da graduação. Desse modo, foi autorizada a reabertura de matrículas por grupos de prioridades. O grupo de Prioridade 1 são os alunos com pendências para formar precisando dos componentes Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, e Atividades Complementares. Para esses, as matrículas iniciaram no dia 16 de novembro de 2020. Os outros grupos seguiram o calendário planejado para retomada do ano letivo de 2020, com início das matrículas e aulas em 2021.

Desse modo, coube ao NDE (Núcleo Docente Estruturante)<sup>6</sup> analisar e excluir a possibilidade de oferta dos componentes curriculares com práticas laboratoriais e/ou de campo, as quais, as práticas não permitam a substituição da forma presencial pela remota. A resolução suspendeu todas as atividades de ensino de graduação fora da UFOPA no semestre de 2020/1, permitindo o uso de laboratórios, desde que esteja no plano de disciplina a atividade, respeitando um limite máximo de 25% da ocupação, em ambiente adequado, conforme as medidas de segurança previstas no Plano de Biossegurança da UFOPA.

Quanto aos componentes de prática, a Resolução n.º 334, de 25 de novembro de 2020, estipulou que fossem ministrados de modo teórico por meio do ERE, para completarem seu Plano Individual de Trabalho – PIT, caso necessário. Assim, as coordenações dos cursos ficaram responsáveis por receber os planos de ensino dos docentes para serem analisados pelo NDE do curso, os quais deveriam conter alguns critérios apresentados a seguir na figura 19.

---

<sup>6</sup> Núcleo responsável por Tratar do PPC, equivalência, carga horária complementar de alunos. Está previsto em Legislação Federal.

Figura 19: Características dos planos de ensino da UFOPA

- Componente a ser ofertado, especificando se é obrigatório (tutoria ou reoferta), optativo, remoto ou semipresencial.

- Quantidades de vagas na turma.

- Nome(s) do(s) docente(s) responsáveis pela disciplina

- Cronograma de execução do componente

- Conteúdo

- Metodologia para a realização das atividades e medidas de biossegurança adotadas

- Validação do rendimento acadêmico e da assiduidade dos discentes, resguardadas as condições de não presencialidade

- Detalhamento dos recursos didáticos virtuais a serem utilizados, incluindo as plataformas digitais de aprendizagem

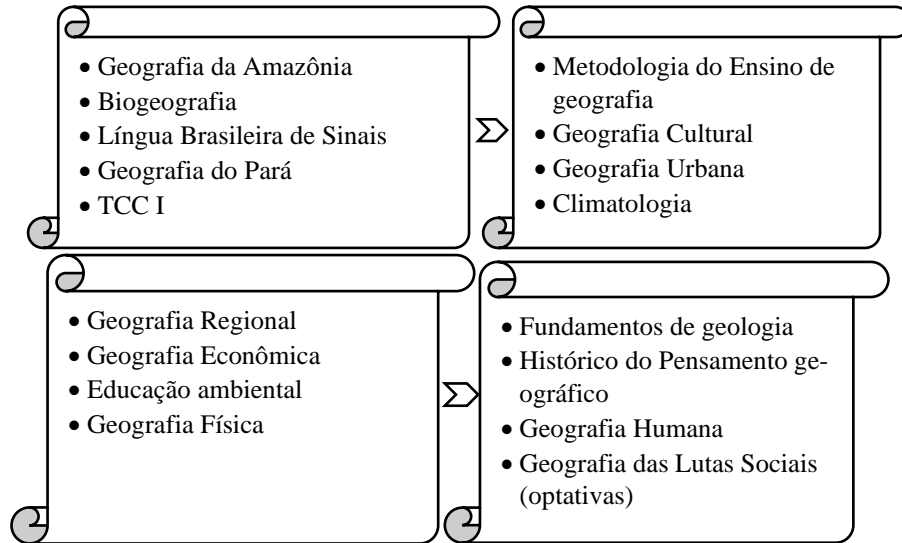
- Referências

Elaboração Própria (2023).

Os critérios avaliativos deveriam estar previstos nos planos de ensino, não sendo obrigatória a frequência *on-line* do aluno no ano letivo de 2020, o formato das aulas (remoto ou semipresencial), as plataformas previstas para AVA. Na UFOPA, de acordo com os planos de ensino dos docentes, o ambiente virtual de postagem de materiais, atividades e comunicados foi o SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) da instituição, além de outras plataformas digitais.

As disciplinas ofertadas no curso de geografia no ano letivo de 2020 e parte do ano letivo 2021 ocorreram no modo ERE, salvo no caso do componente curricular estágio supervisionado, que ocorreu no modo híbrido. Diante disso, para o semestre 2020/1 foram ofertadas 17 disciplinas obrigatórias e uma disciplina optativa. A figura 20 mostra as UCs oferecidas em 2020/1.

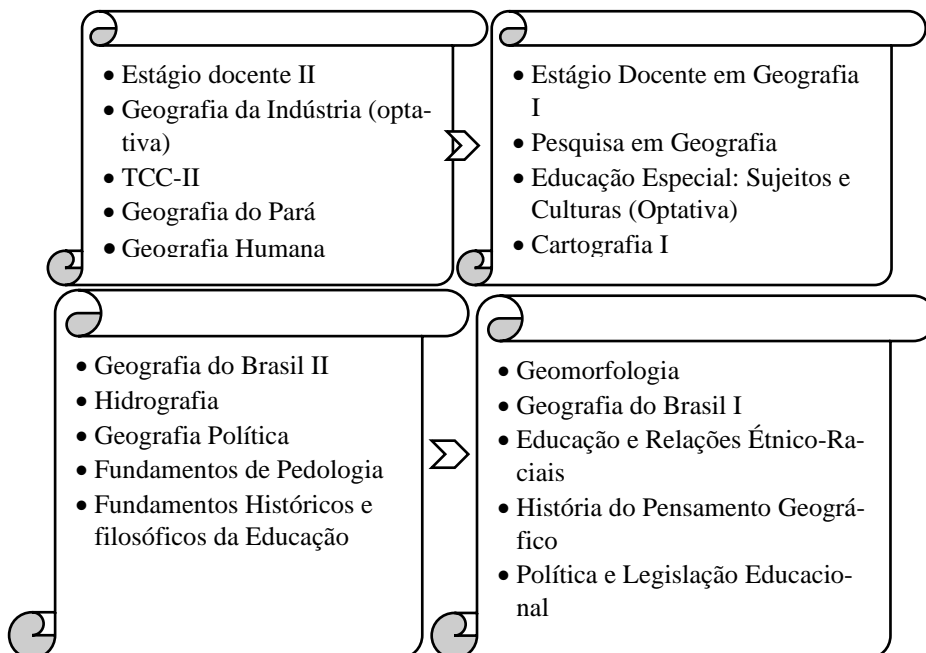
Figura 20: Disciplinas ofertadas em 2020/1 - Geografia / UFOPA



Elaboração Própria (2023).

No ano de 2020/2 foram ofertadas 19 disciplinas, com duas UCs optativas, como mostra a figura 21.

Figura 21: Disciplinas ofertadas em 2020/2 – Geografia / UFOPA



Elaboração Própria (2023).

Diante do exposto, podemos inferir que devido à realidade provocada pelo fenômeno Covid-19, em escala mundial, a UFOPA regulamentou o retorno das aulas do ano letivo de 2020, no formato remoto, para o ano de 2021. De acordo com os documentos disponibilizados no

*site* da instituição, ainda em 2020, criaram-se possibilidades emergenciais que atendessem os alunos que estavam quase com o curso integralizado, de forma remota, respaldados pela Resolução n.º 325, de 10 de julho de 2020. Se não houvesse a PLE (Período Letivo Especial) esses alunos teriam que esperar mais tempo para se formar. Sobre o caráter emergencial, Castrogiovanni e Vallerius (2022) destacam que,

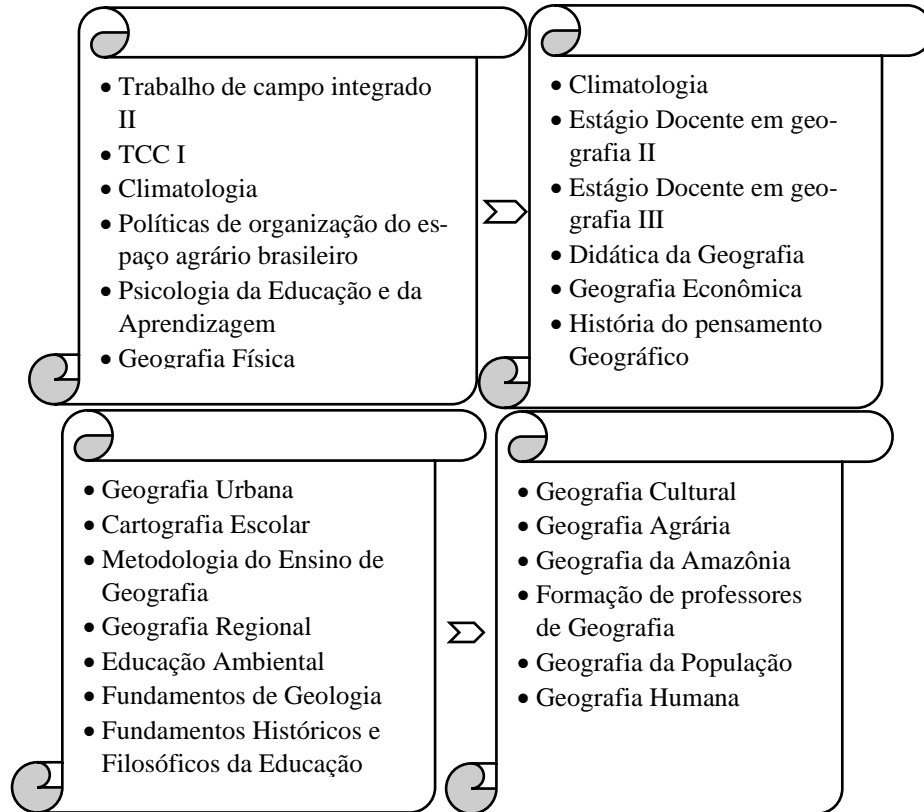
reitera-se, ao mesmo tempo, que o Ensino Remoto, em seu caráter emergencial, seguramente não deu conta de todas as dimensões necessárias para uma formação plena dos seus sujeitos, **mas também é fundamental reconhecer que a sua existência amenizou as lacunas provocadas por um evento destamagnitude no âmbito da formação dos sujeitos** – e em especial, dos futuros professores (Castrogiovanni e Vallerius, 2022, p. 139, grifo nosso).

Foram dois anos de isolamento e distanciamento social, o mundo todo estava esperando uma vacina, para que pudéssemos voltar aos espaços de diálogos e vivências sociais, ainda que de modo remoto. Para isso, os alunos da UFOPA tiveram que esperar a universidade organizar o calendário acadêmico e disponibilizar as unidades curriculares e a retomada das atividades seguindo todos os protocolos de segurança.

Na UFOPA, nos anos letivos de 2020 e 2021, não foi constatado alteração dos nomes dos componentes curriculares previstos no PPC como ocorreu com algumas unidades curriculares no curso de Geografia da UFSJ, ou a criação de novas UCs com temas da Geografia relacionado à pandemia, para ser trabalhado nos semestres. Os componentes obrigatórios continuaram a ser ofertados como descrito no PPC do Curso de Licenciatura em Geografia da UFSJ. As figuras 22 e 23, a seguir, apresentam as disciplinas ofertadas em 2021/1 e 2021/2.

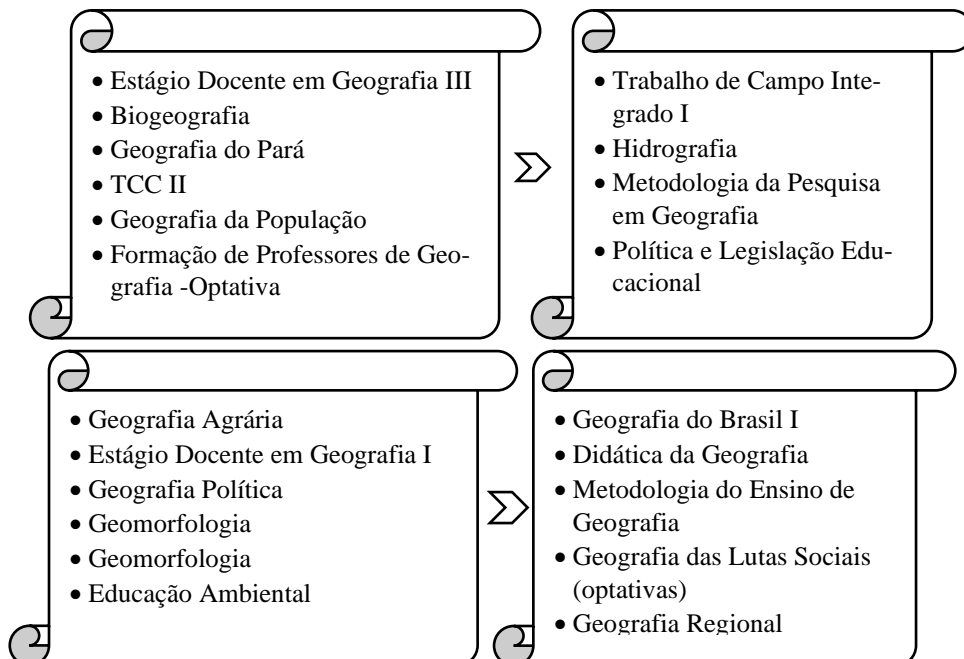


Figura 22: Disciplinas ofertadas em 2021/1 – Geografia / UFOPA



Elaboração Própria (2023).

Figura 23: Disciplinas ofertadas em 2021/2 - Geografia / UFOPA



Elaboração Própria (2023).

As disciplinas ofertadas no ano letivo de 2021, no curso de licenciatura de Geografia, ocorreram no modo semipresencial. Foram ofertadas o total de 25 disciplinas no ano letivo de 2021/1 e 21 disciplinas em 2021/2 na UFOPA, sendo duas optativas.

Esse ano letivo foi regulamentado pela Resolução CONSEPE n.º 363, De 20 de Setembro de 2021. A norma traz apontamentos para o retorno das atividades presenciais nos *campi*, de acordo com a situação sanitária que se encontre nas suas localidades apontadas pelos órgãos de saúde, resguardadas as normas de biossegurança previstas no Plano de Biossegurança da UFOPA, autorizados pelo NDE do curso e o cartão de vacinação dos indivíduos. Mas, continuou a possibilidade de oferta em modo remoto e/ou semipresencial.

Houve alterações dos critérios dos planos de ensino como mostra a figura (24) a seguir. A respeito de atividades presenciais, pois, quando fosse possível tais atividades, precisaria estar prevista a carga-horária para elas, assim como também a previsão para atividades não presenciais da unidade curricular.

Figura 24: Critérios para os planos de ensino - Geografia / UFOPA

- Nome do componente e código; Formato do componente (remoto e/ou semipresencial); Nome(s) do(s) docente(s) responsável(is) pelo componente; Quantidade de alunos na turma;
- Cronograma de execução do componente, contendo a carga horária que será ofertada em forma de atividades de ensino remoto e/ou presencial, bem como, o cronograma com os dias da semana e as turmas que terão os momentos presenciais, se e quando houver;
- Conteúdo com a carga horária trabalhada, se na forma remota e/ou presencial;
- Metodologia empregada nas atividades remota e/ou presencial;
- Procedimentos de avaliação da aprendizagem, prevendo avaliações remotas;
- Validação do rendimento acadêmico e da assiduidade dos discentes, resguardadas as condições de não-presencialidade (quando houver);
- detalhamento dos recursos didáticos virtuais a serem utilizados, incluindo as plataformas digitais de aprendizagem;
- Referências

Fonte: UFOPA (2020)  
Elaboração Própria (2023).

A oferta de componentes curriculares continuou seguindo o critério de prioridades. O quadro 5 a seguir mostra os critérios adotados.

Quadro 5: Grupo de Prioridades UFOPA

2021/1		
Prioridade 1	Prioridade 2	Prioridade 3
<b>Componentes curriculares, Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Atividades Complementares – AC e Estágios Supervisionados, desde que executados de modo exclusivamente remoto</b>	Componentes teórico-práticos, TCC, AC e Estágios Supervisionados poderão ser ofertados de modo semipresencial, desde que resguardadas as normas de biossegurança previstas no Plano de Biossegurança da UFOPA e autorizados pelo NDE do curso. A oferta de Estágio também deverá passar pela análise e autorização do Núcleo de Estágio (quando couber);	Componentes curriculares exclusivamente práticos (experimentais), desde que previstos no PPC do curso, aulas de campo e visitas técnicas de caráter extensionista, de modo exclusivamente presencial, desde que resguardadas as normas de biossegurança previstas no Plano de Biossegurança da UFOPA e autorizados pelo NDE do curso.
2021/2		
Prioridade 1	Prioridade 2	Prioridade 3
<b>Componentes curriculares, TCC, AC e Estágios Supervisionados, desde que executados de modo exclusivamente remoto;</b>	Componentes teórico-práticos, TCC, AC e Estágios Supervisionados poderão ser ofertados de modo semipresencial, desde que resguardadas as normas de biossegurança previstas no Plano de Biossegurança da UFOPA e autorizados pelo NDE do curso. A oferta de Estágio também deverá passar pela análise e autorização do Núcleo de Estágio (quando couber);	Componentes curriculares exclusivamente práticos (experimentais), desde que previstos no PPC do curso, aulas de campo e visitas técnicas de caráter extensionista, de modo exclusivamente presencial, desde que resguardadas as normas de biossegurança previstas no Plano de Biossegurança da UFOPA e autorizados pelo NDE do curso.

Elaboração Própria (2023).

O quadro 5 expõe os três grupos de UCs que possuíam prioridades no primeiro e segundo período do ano letivo de 2021. O grupo de prioridade 1 são referentes a UC necessárias para quem está finalizando o curso e precisam completar a carga horária para integralizar o curso. Os demais grupos são componentes necessários à formação, porém, não como pendências para integralizar o curso.

Nesse sentido, o quadro 5 expõe a questão de teoria e a prática, pesquisa, como por exemplo: TCC, estágio e trabalho de campo. Desse modo, nos casos das atividades semipresenciais, as unidades e subunidades acadêmicas deveriam organizar o revezamento, considerando o número de discentes por turma e de acordo com dias definidos para estas

atividades, a partir de agendamento do local, para que não houvesse aglomeração nas salas de aulas, laboratórios e demais espaços da Universidade (UFOPA,2021). Essas medidas embora importantes, dificultaram a questão da relação teoria e prática no âmbito das atividades de estágio supervisionado, dos laboratórios e das pesquisas em campo. Segundo Portela (2022),

A formação de professores inclui, no caso da licenciatura em Geografia, a associação entre a pesquisa, a teoria, a prática e a reflexão sobre as experiências desenvolvidas durante a formação superior e certamente no estágio e/ou outro convívio com o futuro local de trabalho, a escola (Portela, 2022, p. 116).

A citação reforça as atividades (pesquisa, ensino e extensão) previstas na formação docente, que ficaram prejudicadas em ambos os cursos de geografia analisados. No tópico a seguir veremos como se configuraram as aulas, organizadas pelos professores, no ERE por meio dos planos de ensino docentes nas duas instituições (UFOPA e UFSJ).

### 3.3 Planos de ensino da UFOPA e UFSJ: Diferenças e pontos comuns

Para análise dos planos de ensino dos docentes da UFSJ e UFOPA foi considerado a forma de avaliação, conteúdos ministrados nas UC referente às práticas como componente curricular e as técnicas utilizadas pelos docentes durante o ERE. Foram analisados 51 planos de ensino da UFSJ e 28 da UFOPA, a fim de conhecer o que foi possível realizar no curso de formação do professor de geografia nas duas universidades localizadas em regiões distintas no Brasil, diante de um fenômeno mundial que trouxe impactos nessas instituições, aos docentes e discentes. O quadro 6 a seguir mostra as UCs comuns e específicas de cada Universidade.

Quadro 6: Unidades curriculares comuns e específicas da UFSJ e UFOPA

UCs comuns aos cursos de Geografia da UFSJ e UFOPA	UCs Específicas da UFSJ	UCs Específicas da UFOPA
Cartografia escolar; Cartografia; Geomorfologia; Geologia; Formação Territorial Do Brasil; Biogeografia; Geografia Agrária; Geografia Econômica; Geografia Urbana; Pedologia; Libras; Geografia Política e Geopolítica; Climatologia; Ecologia Geral; Hidrologia;	Optativa: tópicos especiais Políticas educacionais do Brasil; Gestão e cotidiano escolar Educação e diversidade; Cartografia temática Optativa: tópicos especiais Ambientes naturais do Brasil; Leitura e produção de texto; Análise da prática pedagógica em geografia; Fundamentos de estatística; Didática do ensino de geografia; Optativa: tópicos especiais; Optativa: tópicos especiais; Optativa: tópicos especiais;	TCC I, II, Trabalho de Campo Integrado I Trabalho de campo integrado II; Geografia do Pará; Geografia Cultural; Geografia da Amazônia; Geografia da Indústria Geografia da População Educação ambiental; Geografia Física; Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação; Cartografia I;

Estágio Supervisionado I, II, III; História do pensamento geográfico; Psicologia da educação;	Linguagens e práticas pedagógicas do ensino de geografia; Projetos integrados em formação de professores; Teoria e método em geografia; Elementos de sociologia; Introdução ao pensamento e à ciência geográfica; Sensoriamento remoto e geoprocessamento; Ecologia Geral; Teoria da região e Regionalização Estágio Supervisionado IV	Cartografia II; Geografia Humana; Política e legislação educacional; Geografia regional Didática da geografia; Educação e relações Étnico-raciais; Práticas Integradoras de Extensão I; II; III; IV. Metodologia do Ensino de Geografia; Metodologia da Pesquisa em Geografia;
---	--	--

Fonte: UFOPA/UFSJ (2023)  
Organização: Elaboração própria (2023)

Essas informações foram retiradas do PPC dos cursos da Licenciatura de Geografia da UFSJ e UFOPA. Identificamos as disciplinas pertinentes aos cursos de Geografia como: História do pensamento geográfico, Cartografia, Estágio Supervisionado, entre outras. Das disciplinas específicas, destacamos: Análise da prática pedagógica em geografia, Fundamentos de estatística, Sensoriamento remoto e Geoprocessamento, Elementos de sociologia. Pois, são UCs, relevantes para formação docente e se diferenciam das UC da UFOPA, além, dos componentes tópicos especiais, o qual os docentes criam UC que trabalham a realidade local.

A UFOPA possui componentes com temas que trabalham a realidade local como: geografia do Pará, Geografia da Amazônia. Identificamos também, que existem componentes de Trabalhos de Campo, sendo que o trabalho de campo é muito relevante nos trabalhos de geografia, ou seja, é necessário nos cursos de formação de professores de Geografia como vimos nos tópicos anteriores, a relevância da prática docente, o contato com a realidade espacial e docente. Vale lembrar que as duas Universidades foram criadas para atender demandas da região em que estão localizadas. O quadro 7 mostra as UCS ofertadas por semestre conforme os PPCs da UFSJ e UFOPA.

Quadro 7: Quantidade de UCs previstas nos PPCs da UFSJ e UFOPA

SEMESTRE	UFSJ	UFOPA
	Quantidades de UCs	Quantidades de UCs
1º	23 UCs, incluindo estágio I, III	23 UCS + TCC
2º	24 UCs incluindo estágio II, IV	23 UCs incluindo estágio e TCC II

Fonte: UFOPA/UFSJ (2023)  
Organização: Elaboração própria (2023)

A previsão de oferta de UCs na UFSJ no primeiro semestre foi de 23 UCs incluindo Estágio I, III. No segundo semestre eram previstas a oferta de 24 UCs, incluindo estágio II e IV. Na UFOPA, a previsão foi de 24 UCS no primeiro semestre, sendo 23 UCs mais TCC, e para o segundo semestre, 23 UCs incluindo Estágio e TCC II. A partir desses dados, verifica-se que durante o ERE, a diferença no número de UCs ofertadas não foi grande, se comparado com o previsto no PPC para o curso presencial, conforme detalhado em parágrafos anteriores.

A fim de conhecer as diferenças e pontos comuns das IES no período de pandemia, analisamos as resoluções e Planos de ensino dos docentes. Desse modo, constatamos que a UFSJ e a UFOPA seguiram as orientações dos documentos oficiais, observando a realidade da comunidade acadêmica como exposto nos tópicos anteriores. Verificou-se nos planos de ensino que houve uma dinâmica na metodologia dos professores, quanto a utilização de diferentes *softwares*, *apps*, elaboração de *Wiki*, produção de *podcasts*, provas *on-line*, alguns dos elementos que foram instrumentos nesse período emergencial, aulas assíncronas e síncronas, uso de plataformas digitais e redes sociais, como mostra a tabela 2

Tabela 2: Formato das aulas na UFOPA e UFSJ.

Observações do Plano de ensino UFOPA	<b>A</b> - Aulas síncronas e assíncronas, aulas gravadas, produção de vídeo aula
	<b>B</b> - Aula prática em laboratório, visitas técnicas virtuais/ trabalhos de campo
	<b>C</b> - SIGAA, questionários on-line, plataforma classrom, googlemeet, whatsapp, youtube.
	<b>D</b> - Ano letivo 2020/1, 2020/2, 2021/1 - Modo remoto 2021.2 - Formato semipresencial
Observações do Plano de ensino UFSJ	<b>A</b> - Aulas síncronas e assíncronas, aulas gravadas, vídeos chamadas, podcasts elaborados pelo docente;
	<b>B</b> - Não houve trabalho de campo, não houve atividade em laboratório
	<b>C</b> - Portal didático- UFSJ, elaboração de Wiki, participação em quiz, googlemeet, Jitsi, youtube, Zoom, whatsapp, software: Minitab (versão acadêmica); TabWin(domínio público, atividades com o uso de App como Jamboard, Mentimeter
	<b>D</b> - Anos letivos 2020 e 2021 no modo ERE

Fonte: UFOPA/UFSJ (2022)  
Organização: Elaboração própria (2022)

No geral, foi observado que ambas as intuições vivenciaram um período difícil e reorganização de planejamentos e manipulação de ferramentas digitais. A categoria “A” da tabela 2 descreve que aulas ocorreram de forma síncronas e assíncronas, nas IES, por meio de plataformas virtuais, pois até então, não era comum aulas em plataforma como *google Meet* e redes sociais.

Percebemos na categoria “B” que foi possível na UFOPA a realização de aula prática em laboratório, visitas técnicas virtuais/ trabalhos de campo, dentro das normas do plano de Biossegurança. Na UFSJ, as aulas foram teóricas e técnicas com uso de *softwares* e não houve trabalho de campo e práticas em laboratórios.

Outro diferencial, exposto na categoria “C” é que na UFOPA o ambiente virtual de aprendizagem (principal) foi o SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) da instituição, quanto o ambiente virtual de aprendizagem na UFSJ, foi o Portal didático, o qual possui *plug-ins* que geram provas virtuais e interação digital como *chats* e outras ferramentas virtuais. Na UFOPA, o curso de licenciatura em Geografia ofertou UCs no modo remoto e semipresencial, a UFSJ ofertou seus componentes curriculares todos no formato remoto.

Na UFSJ, observamos que houve estágio supervisionado, adaptado ao modo ERE. Desse modo, algumas das atividades realizadas pelos discentes foram produção de vídeos, elaboração de dossiê/portfólio sobre o conteúdo, as atividades e experiências vivenciadas no estágio supervisionado entre outras no formato *online*. No entanto, não houve trabalho direto no espaço escolar, como uma atividade em campo. Essa modalidade de estágio supervisionado ocorreu na UFSJ respaldada pelas Portarias MEC n.º 343, de 17 de março de 2020 e CNE/CP n.º 5/2020, assim como outras atividades previstas no currículo e na formação de professores de geografia, no formato virtual.

Na UFOPA, o Estágio Supervisionado foi ofertado no segundo semestre (2020/2), de acordo com dados fornecidos pelo curso de Licenciatura em Geografia, o componente estágio supervisionado ocorreu no formato remoto e híbrido. Embora pudesse ocorrer o Estágio supervisionado formato virtual, no estado do Pará as escolas da rede de ensino pública não possuíam estrutura suficiente para o sistema remoto, o que dificultou a realização nas escolas públicas, como de costume.

O estágio supervisionado e trabalho de campo são dois instrumentos fundamentais na formação do professor de geografia, por promover atuação no espaço de trabalho e vivência com olhar pessoal e científico. Apesar disso, o trabalho de campo não pode ser ofertado na UFSJ, principalmente em 2020, devido o distanciamento e isolamento social.

Na UFOPA, observou-se nos planos de ensino dos docentes do curso de licenciatura em Geografia, a adaptação para o ensino remoto, como visitas técnicas virtuais a museus geológicos e de mineralogia, houve aulas em laboratórios e trabalhos de campo devido ao documento que regulamentou o retorno nas aulas, na UFOPA, possibilitar dentro dos padrões de Biossegurança da instituição, respaldado por pesquisas aos bancos de dados governamentais da região, tais adaptações. Desse modo, alguns trabalhos de campo foram garantidos na UFOPA, diferentemente do observado na UFSJ.

O trabalho de campo é uma atividade muito comum na ciência geográfica, uma ferramenta muito utilizada durante o curso de formação de professor de Geografia e presente em diferentes componentes curriculares. Sendo muito relevante na formação de professor, pois contempla diferentes práticas pedagógicas, estimula a pesquisa a partir das realidades espaciais observadas e pensadas por meio dos conceitos e discussões sociais que se dão na relação homem e natureza no espaço geográfico (Coppetti, 2017; Goulart & Antunes, 2017). Azambuja (2012) diz que o método de observação da ciência faz a diferença e efetiva a maneira de olhar e investigar a realidade, pois “O olhar geográfico é um olhar da mente, do pensamento, um olhar metodológico, diferente daquele de turistas e viajantes ou de alguém que faz isso no seu cotidiano” (Azambuja, 2012, p. 183).

Copetti (2017, p. 6) entende o trabalho de campo como uma metodologia importante a ser desenvolvida na formação docente por “relacionar o conhecimento da ciência geográfica e elementos a serem observados, *in loco*, em determinado espaço”, a fim de desenvolver o raciocínio espacial alinhando conceitos trabalhados em sala de aula e subsídios para atuação docente, o qual é aperfeiçoado ao longo da prática docente. Nesse sentido, o trabalho de campo permite a compreensão do espaço vivido, tendo como bases os conceitos geográficos, além de possibilitar o entendimento dos fenômenos que ocorrem no espaço em diferentes escalas (históricos, sociais, físicos, entre outros).

O trabalho de campo deve ser uma atividade de prática reflexiva sistematizada, com definição de método, roteiros, procedimentos metodológicos, tecnologias e ferramentas utilizadas durante o trabalho para coleta de dados e informações, caracterizando uma atividade científica. Desse modo, é importante que esse momento seja de desenvolver a percepção da realidade para além do que foi discutido em sala de aula, mas, a partir de articulação de escala de análise, espaço-temporais, levando em consideração a cultura e aspectos naturais (Alentejano & Rocha-Leão, 2006; Coltrinari, 1998).



Apesar dessa importância e contribuição na formação docente, o trabalho de campo foi uma atividade pouca realizada entre as disciplinas do curso de geografia da UFOPA e atividade ausente no curso de geografia da UFSJ, nos anos de 2020/2021.

A questão da avaliação também foi considerada no levantamento junto aos Plano de ensino. Na tabela 3, apresentamos os tipos de avaliações escolhidas pelos docentes. Vale ressaltar que, a partir da análise dos planos de ensino, observou-se que os docentes tiveram autonomia para propor sua forma de avaliação, desde que respeitadas as orientações institucionais. Esse fato é relevante, pois o ERE foi a forma instruída pelo Estado para o retorno das aulas. O Espaço geográfico não é uniforme, as universidades públicas estão localizadas em diferentes regiões, por isso a importância da autonomia do professor para organizar o seu plano de ensino de acordo com as realidades espaciais vivenciadas.

Tabela 3: Formas de avaliação no Ensino Remoto.

Observações do Plano de ensino da UFOPA	<b>A</b> - Os 100 pts foram distribuídos em atividades descritas abaixo, de acordo com cada plano docente
	<b>B</b> - Elaboração de perguntas com respostas, fichamentos, resumos, resenhas e respostas de questionários on-line, provas teóricas subjetivas, a serem realizadas em formato virtual por formulário, produção de vídeo aulas, mapas, trabalhos em grupo e individuais, participação nas discussões
	<b>C</b> - Confecção do plano de aula; relatório de estágio, regência, trabalho de campo presencial em escola indígena, quilombola, ribeirinha e/ou do campo; criação de portfólio
Observações do Planos de ensino da UFSJ	<b>A</b> - 100pts distribuídos na forma de atividades e exercícios assíncronos disponibilizados no Portal Didático.
	<b>B</b> - Trabalhos individuais e grupo, atividades e exercícios assíncronos disponibilizados no Portal Didático, participação nos encontros síncronos, resenhas, resumos, fichamentos, provas teóricas subjetivas, a serem realizadas em formato virtual por formulário, seminários
	<b>C</b> - Produção de vídeo aula e material didático, resumos, seminários, pesquisas e elaboração de dossiê/portfólio, participação em Fórum de Debate no Portal Didático.

Fonte: UFOPA/UFSJ, (2022)  
Organização: Elaboração própria (2022).

Na UFOPA os planos descreveram as atividades avaliativas como exposto na categoria “**B**” da tabela 3. A categoria “**A**” contém a pontuação total dos cursos, que são 100 pontos. Esses, são distribuídos por atividades avaliativas, propostas nos planos de ensino docente des-

critas nas categorias “B” e “C”. A categoria “B” corresponde às atividades avaliativas observadas nos planos de ensino das disciplinas de forma geral, exceto a de estágio, pois esse está representado na categoria “C”.

Na UFSJ, muitos planos de ensino trouxeram como critério de avaliação: cem pontos distribuídos entre as atividades previstas, que deveriam ser encaminhados para o professor via Portal Didático. E, ainda, as atividades assíncronas seriam utilizadas como controle de frequência, de acordo com a Resolução CONEP n.º 007, de 03 de agosto de 2020.

Na UFSJ, outros planos apresentaram as atividades avaliativas, como descrito na categoria “B” da tabela 2, como: Trabalhos individuais e grupo, atividades e exercícios assíncronos disponibilizados no Portal Didático, participação nos encontros síncronos, resenhas, resumos, fichamentos, provas teóricas subjetivas, a serem realizadas em formato virtual por formulário e seminários.

A categoria “C” expõem algumas atividades do estágio docente, observados nos planos ensinados dos docentes, na UFSJ: Produção de vídeo aula e material didático, resumos, seminários, pesquisas e elaboração de dossiê/portfólio, relatório de estágio, participação em Fórum de Debate no Portal Didático. Na UFOPA estavam previstos: Confecção do plano de aula; relatório de estágio, regência, trabalho de campo presencial em escola indígena, quilombola, ribeirinha e/ou do campo, criação de portfólio.

Conforme já discutido em seções anteriores, os estágios aconteceram de modo distintos nas duas universidades. A questão do estágio foi discutida também por Castrogiovanni e Valerius (2022) ao refletirem sobre a sua efetivação em outras realidades. Segundo os autores, alunos que fizeram estágio durante a pandemia, por meio do ERE, tiveram a experiência atípica, a qual trouxe aprendizado que vai além da teoria, os quais sentiram as particularidades de ministrar encontros pedagógicos mediados por telas e redes, afins.

Assim como os autores abordam o tema do estágio, percebemos que os espaços de diálogos dos estágios foram os fóruns, as plataformas virtuais, a troca de experiência durante o estágio nos ambientes acadêmicos, documentados por meio de dossiê/portfólio, relatório de estágios nas duas instituições.

Os discentes tiveram contato com uma realidade diferente na educação. O estranhamento das câmeras fechadas e os questionamentos se os alunos estavam presentes no ambiente virtual de fato, a falta do diálogo com o olho a olho, as expressões faciais durante as aulas são elementos que faziam falta durante as aulas.

Diante do conteúdo exposto nos planos de ensino, percebemos que saberes pedagógicos e didáticos foram de alguma maneira considerados, segundo as realidades, possibilidades e recursos disponíveis durante o ERE, em cada curso analisado. Ambas as instituições tiveram suas formas de organizar os conteúdos e de avaliar os discentes. Os docentes e discentes tiveram que desenvolver habilidades utilizando os recursos tecnológicos no cenário de formação de professores, em tempo de pandemia. Essa experiência compõe, portanto, saberes outros na formação desses graduandos.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa foi desenvolvida em um tempo com muitos cortes de verbas para as universidades federais e frequentes ataques contra a ciência, o que faz da produção dessa dissertação uma forma de resistência. Além desses aspectos, as pessoas de modo geral, no mundo e no Brasil, foram surpreendidas por um vírus que modificou comportamentos sociais, provocando medo, insegurança, alterações no modo de vida e no cotidiano, entre outros aspectos.

No Brasil, a pandemia da Covid-19 expôs muitas fragilidades na educação pública, como as desigualdades sociais e planejamentos para a educação que atenda a realidade educacional do país. Todas as comunidades acadêmicas foram tomadas, por incertezas quanto ao calendário acadêmico de 2020, se seria cancelado ou suspenso até haver uma vacina de combate ao vírus. Nesse cenário, o Governo Federal orientou as universidades Federais por meio de Portarias, Resoluções e Decretos. O Parecer n.º 5/2020, elaborado pelo CNE, e aprovado em abril, foi o parecer que respaldou o ERE nos diferentes níveis de ensino no Brasil, a fim de orientar a retomada do ano letivo de 2020. Essa decisão foi importante para as universidades exercerem sua autonomia pedagógica, para se organizarem, e os docentes planejarem seus planos de ensino respaldados por normas do governo.

As universidades pesquisadas são instituições que possuem muita relevância social nas cidades onde estão localizadas. Em diferentes regiões do Brasil, com suas diferenças e semelhanças, as quais se dão respectivamente por singularidades dos lugares e por sua autonomia como instituição pública federal. Essas universidades puderam se organizar de acordo com que foi possível naquele momento.

As duas universidades criaram comissões a fim de planejar o que seria possível fazer para executar o ano letivo de 2020, respaldados por documentos governamentais e realidade local de suas respectivas regiões. As universidades se organizaram de forma diferente, a UFSJ

consultou a comunidade acadêmica por meio de um formulário *on-line* para retomada do ano letivo de 2020, isso foi relevante pois permitiu conhecer a realidade do seu público para o retorno das aulas. Assim, também, constatar que seria necessária a capacitação dos profissionais e auxílio financeiro e estrutural para atender os alunos que não tivessem *internet* em casa e disponibilizar dispositivos aos discentes contemplados no auxílio para assistir as aulas. Além disso, as respostas dos questionários, e diretrizes, foram algumas das bases da criação da resolução que trouxe instruções para o ERE na UFSJ.

A capacitação e auxílios provenientes das Políticas de assistência estudantis para os alunos, ocorreu também na UFOPA e contou com 3 eixos metodológicos básicos, a saber: Medidas de Biossegurança, Medidas Acadêmicas e Medidas de Formação. As diretrizes e orientações do Plano de Biossegurança foram organizadas por etapas de acordo com a disponibilidade de recursos hospitalares das microrregiões de saúde do Baixo Amazonas e Tapajós que correspondem a área de localização da UFOPA. Isso foi relevante para pensar a estrutura física, se seria possível trabalhos de campos, atividades práticas em laboratório e assim como Estágios Supervisionados.

As normatizações governamentais e institucionais permitiram aos colegiados dos cursos decidirem ofertar unidades curriculares obrigatórias como estágio e criar novas disciplinas para serem ofertadas. Dessa maneira, na UFSJ foram encontradas disciplinas que discutiram temas voltados para a pandemia (títulos de UC com especificação sobre a pandemia), como tópico especial, e outras adaptadas ao ERE. Na UFOPA, não foram encontradas, nas disciplinas ofertadas, disciplinas criadas especificamente para o ERE com títulos e temas voltados especificamente para pandemia.

Em ambas as universidades, o currículo do curso de Licenciatura em Geografia é concebido para cursos presenciais, sendo que as UCs previstas foram ajustadas para formato ensino remoto. Foi verificado que nas duas universidades que quase todas as disciplinas, previstas pelo PPCs dos cursos, foram ministradas em quase todas no ERE. Dessa forma, as disciplinas e os conteúdos foram ministrados em condições e formato discutidos em parágrafos anteriores. Um dos momentos/experiências e reflexões teoria-prática importantes na formação docente é o Estágio Supervisionado, que se deu de forma diferente na UFSJ e UFOPA.

Na UFSJ, o Estágio Supervisionado foi ofertado para os graduandos que puderam realizá-lo em escolas públicas estaduais. Isso foi possível devido ao fato das aulas no ensino básico da rede pública voltarem por meio do Ensino Remoto. A UFOPA, por sua vez, só foi possível executar estágio supervisionado em maio de 2021, liberado no formato remoto/híbrido apenas

nas escolas particulares, pelo fato das escolas da rede pública não terem estrutura tecnológica suficiente para o ERE, o que dificultou o retorno das aulas sejam no formato remoto, híbrido ou presencial nas escolas públicas.

Nesse cenário, verificou-se que a interação coletiva ficou prejudicada por ser *on-line*, os professores-alunos, alunos-alunos como acontece no presencial não ocorreu como almejado. Desse modo, o Estágio Supervisionado realizada por graduandos da UFOPA foi restringido à atividade de observação.

No âmbito da formação docente em geografia, é possível dizer que a experiência acadêmica e escolar vivida durante a pandemia constitui parte dessa formação, ainda que atípica quanto ao previsto pelo currículo presencial. Conforme Gauthier et al. (1998), o saber experiencial é adquirido por meio de suas próprias experiências, momento particular, onde experiência e o hábito estão intimamente relacionados. Portanto, a dinâmica, o formato, os desafios e os aprendizados com o ERE constituem conhecimentos e saberes da formação docente desses futuros professores de geografia, que estavam saindo ou que estavam entrando na universidade em 2020.

Acredito que este tempo evidenciou, ainda mais, que a formação docente não se faz apenas por meio da técnica, mas, por conjuntos de saberes (individual e coletivo) mais o desenvolvimento de conhecimentos específicos, pedagógicos, didáticos, curriculares, além habilidades técnicas e cognitivas. No período do ERE, possivelmente outros conhecimentos foram provocados e desenvolvidos segundo as realidades diversas constatadas com a pesquisa.

Apesar disso, acredito que o ERE mostrou que o virtual não substitui o contato e conhecimento obtido com o “lugar da realidade”, seja esse conhecimento individual e coletivos que se dá por meio das trocas de ideias e percepção dos fluxos e fixos vivenciados no espaço geográfico, por meio do trabalho de campo comuns na formação em Geografia. Nos cursos de Geografia, se espera uma formação que ensine, aprende e permita o aluno a olhar e a pensar por meio da sua ciência de atuação. Um dos elementos importantes na formação de professor de Geografia é o contato com espaço geográfico que ocorre principalmente durante os trabalhos de campo, como atividade empírica e reflexiva no/do espaço geográfico, o qual permite a leitura e análise do espaço, por meio da paisagem e dos territórios observados.

A Geografia é relevante para compreensão dos espaços geográficos e seus respectivos fenômenos físico-naturais e sociais, possui linguagens e conceitos que permitem a compreensão social em sua totalidade. Em tempo de pandemia, os espaços de convívio e troca na relação professor e aluno mudaram, o contato visual se deu por uma tela reluzente de um dispositivo

eletrônico ou câmeras fechadas, demarcando outro espaço de ensino-aprendizagem, agora virtual.

A pesquisa evidenciou também a relevância da autonomia das universidades na elaboração de seus calendários acadêmicos, e dos docentes para a elaboração dos novos planos de ensino, dos cursos de Licenciatura em Geografia da UFSJ e UFOPA, a fim de atender o que seria possível fazer dentro de um cenário de pandemia, em suas regiões.

Apesar do ERE ser a solução encontrada para a continuidade do ano letivo de 2020, o saber da experiência de interação docente com o aluno, do contato olho a olho, expressões, e reações dos discentes ao conteúdo e debate na sala de aula, foi reduzido e alguns momentos impossíveis devido à *internet* instável, que implicou no fechamento das câmaras em muitas aulas assistidas pela própria pesquisadora, durante o Ensino Remoto Emergencial na Pós-Graduação. Ou seja, uma experiência vivenciada por mim durante as aulas no mestrado por meio do ERE.

A pesquisa contribui para compreender como foi constituído o ERE, como foi orientado pelo Governo Federal e como duas universidades (UFOPA e UFSJ) localizadas no interior de seus estados e respectivas regiões puderam implementar o ensino remoto. Sendo que, dentro de seus estados existem outras universidades que podem ter semelhanças e diferenças na organização para retomada do calendário seletivo de 2020.

Diante desse fato, outras duas questões vêm à mente: i) Em que medida as alterações e modificações efetivadas na UFOPA e na UFSJ, ocorreram em outras universidades federais? ii) Qual o quantitativo do público discente no Brasil, em formação na Licenciatura em Geografia, viveu a experiência de uma formação híbrida (dois anos presenciais e dois anos remoto) considerando o que isso implicou nos diversos saberes e conhecimentos presentes na formação docente?

Essas indagações poderão subsidiar pesquisas futuras, que abordem um universo de análise mais amplo e que aprofunde na questão da formação docente, considerando a realidade diversa e plural brasileira no tempo da pandemia.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENTEJANO, Paulo R. R. ; ROCHA-LEÃO, Otávio M. . Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento Banalizado?. *Boletim Paulista De Geografia*, São Paulo, n. 84, p. 51-67, 2006. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/727>. Acesso em: 14 jan. 2023.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo* Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: <https://archive.org/details/bardin-laurence-analise-de-conteudo/page/n3/mode/2up>

ANDERI, Eliane Gonçalves Costa, Contribuições da prática curricular e do estágio para a formação do professor. *In: Formação de professores: Reflexões do atual cenário sobre o ensino de geografia*. Org.: Zanatta, Beatriz Aparecida; Souza, Vanilton Camilo de Souza. Goiânia: NEPEG, 2008. p. 131-150.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Trabalho de campo e ensino de Geografia. *Geosul*, Florianópolis, v. 27, n. 54, p. 181-195, sep. 2013. Disponível em: <https://antigo.periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2012v27n54p181/25442>. Acesso em: 14 jan. 2023.

BARROS, Reviu. Ensinar e aprender em tempos pandêmicos: (re)inventando práticas pedagógicas. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 44, 7 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/44/ensinar-e-aprender-em-tempos-pandemicos-reinventando-praticas-pedagogicas>

BEHAR, Patrícia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Professora da Faculdade de Educação e dos programas de pós-graduação em Educação e

em Informática na Educação. *Jornal da Universidade*, 6 de July de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>

BNCC: Tudo Sobre a Base Nacional Comum Curricular. *Pedagogia ao Pé da Letra*, 2019. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/bncc-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 25 de abril de 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília 2020. Disponível em [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN52020.pdf?query=supervis\u00e3o](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=supervis\u00e3o)

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília 2022. Disponível em [L9394 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/l9394)

\_\_\_\_\_. *CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia*, 28 de abril. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

\_\_\_\_\_. MEC homologa diretrizes para o ensino durante a pandemia: Documento traz uma série de atividades não presenciais que podem ser utilizadas pelas redes de ensino, 02 de junho. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 9/2020, de 8 de junho de 2020*. Re-exame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/parecer-cne-cp-no-9-2020/>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Retorno às aulas presenciais em Instituições Federais de Educação Superior. *Assessoria de Comunicação Social do MEC*. Disponível em: Retorno às aulas presenciais em Instituições Federais de Educação Superior —/ Português (Brasil) ([www.gov.br](http://www.gov.br))

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. *Ministério da Educação: Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas de educação básica*. 2021.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 10.212, de 30 de janeiro de 2020*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20192022/2020/Decreto/D10212.htm#anexo](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2020/Decreto/D10212.htm#anexo)

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20medidas%20para,respons%C3%A1vel%20pelo%20surto%20de%202019](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20medidas%20para,respons%C3%A1vel%20pelo%20surto%20de%202019).

BLOCKA, Osmarina; RAUSCHA, Rita Buzzi. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. *UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.*, Londrina, v. 15, n. 3, p. 249-254, Out. 2014

CACETE, Núria Hanglei. Formação do professor de geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. *Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS), [S. l.]*, v. 17, n. 2, p. 3-11, 2015. Disponível em: [//rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/240](http://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/240). Acesso em: 1 mar. 2023.

CALLAÍ, Helena Copetti. A formação do professor de geografia. *Boletim Gaúcho de geografia*, Porto alegre, Nº p. 3-192, dezembro 1995.



CALLAÍ, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. *Revista Geográfica de América Central*. Número Especial EGAL, Costa Rica, pp. 1-20, 2011.

CAMACHO, ACLF. *Ensino remoto em tempos de pandemia da covid-19: novas experiências e desafios* [editorial]. Online Braz J Nurs [Internet]. 2020. Disponível em: <https://docs.bvsa-lud.org/biblioref/2021/03/1145525/6475-pt.pdf>

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação geográfica: formação e didática. In.: MORAIS, Eliana Marta Barbosa; Moraes, Loçandra Borges. *Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia*. Goiânia, Ed. Vieira, 2010, p. 39-58.

CASTIONIA, Remi; MELO, Adriana Almeida Sales; NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 399-419, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://old.scielo.br/pdf/ensaio/v29n111/1809-4465-ensaio-S0104-40362021002903108.pdf>

CASTIONI, Remi; MELO, Adriana Almeida Sales de; NASCIMENTO, Paulo Meyer, RAMOS, Daniela Lima. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 399-419, abr./jun. 2021

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; VALLERIUS, Daniel Mallmann. A forma(ção) de professores DE GEOGRAFIA Perguntas e certezas provisórias que nos movem. In.: Richter, Denis et. al. (org.). *Percursos teórico-metodológicos e práticos da geografia escolar*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de geografia na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. Disponível em [texto15 liban](https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/2799015/mod_resource/content/2/texto15_libaneo_plano%20de%20aula.pdf) [https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/2799015/mod\\_resource/content/2/texto15\\_libaneo\\_plano%20de%20aula.pdf](https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/2799015/mod_resource/content/2/texto15_libaneo_plano%20de%20aula.pdf) [eo plano de aula.pdf \(usp.br\)](https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/2799015/mod_resource/content/2/texto15_libaneo_plano%20de%20aula.pdf)

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O trabalho do professor de geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar*. Belo Horizonte. p. 100-123, 2017. \_\_\_\_\_ . Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. ed. Da PUC Goiás, 2013.

\_\_\_\_\_. Ensinar a pensar pela geografia como meta da atuação docente Fundamentos teóricos para (re)construir uma didática da Geografia. In.: Richter, Denis et. al. (org.). *Percursos teórico-metodológicos e práticos da geografia escolar*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, jul./set. 2020

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. ed. 4. São Paulo: Atlas, 2002.

COLTRINARI, L. O trabalho de campo na geografia do século XXI. *GEOUSP Espaço e Temp*, v. 2, n. 2, p. 103-108, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/123325>. Acesso em: 26 out. 2022.

COPATTI, Carina. O trabalho de campo na formação do pensamento e do raciocínio geográfico do professor. *Geog Ens Pesq, Santa Maria*, v. 23 e15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/39981>

CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da Silva. *O método na pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados. Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014. p. 241-261.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo*. 22, volume 7, número 3, agosto 2020. p. 27-37. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40014/1/ARTIGO\\_EnsinoRemotoBrasil.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40014/1/ARTIGO_EnsinoRemotoBrasil.pdf)

FARIA, Ana Amália Gomes de Barros Torres; PEREIRA-NETO, Lauro Lopes; ALMEIDA Leandro Silva. EFEITOS DA APRENDIZAGEM REMOTA EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 43, nº 86 - set./dez. 2021

Feliciello, D.; Gava, G.B. Economia e pandemia: lockdown, flexibilização e defesa da vida. O Caderno de Pesquisa NEPP. UNICAMP, nº89. Setembro, 2020. Disponível em: [CA-DERNO PESQ NEPP No89 2020-libre.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40014/1/ARTIGO_EnsinoRemotoBrasil.pdf)

FELDKERCHER, Nadiane. O estágio curricular supervisionado como componente teórico e prático em cursos de formação inicial de professores. *Revista Espaço Acadêmico*. V. 10, p. 110-116, 2010.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo. Ed. 9. Cortez, 1995.

GALZERANO, Luciana Sardenha. Políticas educacionais em tempos de pandemia. *Argum., Vitória*, v. 13, n. 1, p. 123-138, jan./abr. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; DALMAZO, Marli Eliza; Afonso de André; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica*. Brasília, UNESCO, 2019, p. 177 – 209.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. Dez. 2010

GAUTHIER, Clermont; Martineau, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. *Por uma teoria da pedagogia- Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3ª Ed. Editora Unjal, 2013. p. 16-37.

GERHARDT, Tatiana Engel e Silveira, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. *Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS*. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em 12.12.2022

GIL, Antônio Carlos. *Estudo de caso*. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, Ligia Beatriz; ANTUNES, Marcio Fenili. Trabalho De Campo: Linguagem Produtora De Saberes E Articulação De Práticas Pedagógicas E Geográficas. *Terra Livre*. São Paulo, Ano 29, Vol.2, n 43. p. 90-104

JARDIM, Caio. Pandemias: o que diz o conceito e a história sobre o assunto?.Disponível em: <https://www.politize.com.br/pandemias/>. Acesso em: 28 nov. 2023.

KHAOULE, Ana Maria Kovacs. O estágio na formação de professores e o diálogo com as Teorias geográficas. *Tese*. Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Goiânia, 2021.

KHAOULE, Ana Maria Kovacs; SOUZA, Vanilton Camilo de. Desafios atuais em relação à formação do professor de geografia. In.: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES. (Org.) *Desafios da didática de geografia*. Goiânia: PUC Goiás, 2013, 87-106.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível: em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/?lang=pt>

LOPES, Claudivan Sanches. A base de saberes da profissionalidade do professor de geografia. In.: Richter, Denis et. al. (org). *Percurso teórico-metodológicos e práticos da geografia escolar*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, Rebeka Carvalho; MOREIRA, Kaline da Silva. Ensino de Geografia em tempos de pandemia: vivências na Escola Municipal Professor Américo Barreira, Fortaleza-CE. *Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade*, v. 2, n. 02, p.70-89, 2020. <https://doi.org/10.46551/rvg26752395202027089>

MASSEY, Doreen. Globalização: o que significa para a Geografia? Tradução: Melissa Steda. In: *Boletim Campineiro de Geografia*. v. 7, n. 1, 2017.  
MOREIRA, R. Pensar e Ser em Geografia. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013.  
MÉSZÁROS, István, 1930 *A teoria da alienação em Marx*. István Mészáros; tradução Isa Tavares. - São Paulo: Boitempo, 2006. p. 296

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Jackson Junior Paulino de. GEOGRAFIA ESCOLAR EM TEMPOS DE COVID-19: (im)possibilidades da construção do raciocínio geográfico. *Pedagogia em Ação, Belo Horizonte*, v.13, n. 1 (1 sem. 2020).

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. C. B. (org.). *Prática de ensino e o estágio supervisionado*. 24.ed. São Paulo: Papirus, 2012.p. 28-29.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura* (trad. Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999,

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis* -Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006

PIMENTA, Selma Garrido. *A importância dos estágios supervisionados na formação dos professores da educação básica* [https://www.youtube.com/watch?v=Mvgl8wMtIgs&ab\\_channel=ICiclodeDebatessobreEst%C3%A1gioSupervisionadoCFP](https://www.youtube.com/watch?v=Mvgl8wMtIgs&ab_channel=ICiclodeDebatessobreEst%C3%A1gioSupervisionadoCFP)

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 – 34.

PIRES, Marília Freitas Campos. *O materialismo histórico-dialético e a Educação*. Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. O protagonismo do currículo para a formação docente em geografia. In. Richter, Denis et. al. (org.). *Percursos teórico-metodológicos e práticos da geografia escolar*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

RICHTER, Denis. Os desafios da formação do professor de geografia: O estágio supervisionado e sua articulação com a escola. In.: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, LUCINEIDE MENDES. Org. *Desafios da didática de geografia*. Goiânia: PUC Goiás, 2013, 107-123.

SAIBA COMO CADA ESTADO ESTÁ RETOMANDO AS ATIVIDADES ECONÔMICAS NO PAÍS.UOL [online], 22/06/2020. Disponível - em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-brasil/2020/06/22/saiba-como-cada-estado-esta-retomando-as-atividades-economicas-no-pais.htm?cmpid=copiaecola>

ROCHA, Daniel dos Santos. Readequação do contexto escolar para o formato remoto em meio à pandemia de covid-19: um relato de experiência na ETE Professor Francisco Jonas Feitosa Costa. *Pedagogia em Ação, Belo Horizonte*, v.13, n. 1 (1 sem. 2020).

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? *Revista Docência e Cibercultura*, Sessão Notícias. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>

SANTOS, Ivaneide Silva dos; STRAFORINI, Rafael. Estágio supervisionado em geografia: questões curriculares e antagonismos na construção do saber geográfico docente em formação. *Terra Livre*. São Paulo, Ano 33, Vol.2, n 5, p.292-324.

SANTOS, Luliane Silva Carvalho; MENEZES, Priscylla Karoline de; BENTO, Izabella Peracini Bento. Formação inicial de professores de geografia e o contexto das orientações curriculares. In. ROSA, Cláudia do Carmo; BORBA, Odiones de Fátima; OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. (Org.). *Formação de professores e ensino de geografia*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020, 85-106

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. V. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SILVA, G. J.; COELHO, R. S.; CUNHA, G. D.; STROPA, J. M.. Covid-19: aulas assíncronas e síncronas promove novas experiências no ensino. *Educationis*, v.10, n.1, p.46-53, 2022. DOI: <http://doi.org/10.6008/CBPC2318-3047.2022.001.0006>

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*. São Paulo. V.4, n.2, p.196-229, Dez. 2014

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Políticas públicas e docência no contexto da pandemia no norte do Brasil. *Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES) - UESB-Itapetinga*. ISSN: 2763-5716 – Ano 2021, Volume 2, número 1, jan. – abr. de 2021.

SOUZA, Vanilton Camilo. A Prática Docente de Professores de Geografia e a construção de seu saber. *Boletim Goiano de Geografia*, 21 (1): 117-135, Jan./Jul. 2001.

TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 4. Ed. 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 5ª Ed. 2002. Disponível em: [https://redib.org/Record/oai\\_articulo2271652-tardif-m-saberes-docentes-e-forma%C3%A7%C3%A3o-profissional-petr%C3%B3polis-rj-editora-vozes-2002](https://redib.org/Record/oai_articulo2271652-tardif-m-saberes-docentes-e-forma%C3%A7%C3%A3o-profissional-petr%C3%B3polis-rj-editora-vozes-2002).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. *Portal didático da UFSJ completa seus 10 anos em meio a pandemia*. Disponível em: <https://nead.ufsj.edu.br/portal/noticias/1652-portal-didatico-da-ufsj-completa-seus-10-anos-em-meio-a-pandemia>

\_\_\_\_\_. Aluno novo? Saiba como acessar o Portal Didático UFSJ. *ASCOM*. Disponível em: [https://www.ufsj.edu.br/noticias\\_ler.php?codigo\\_noticia=8900](https://www.ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=8900)

\_\_\_\_\_. Período emergencial será extemporâneo, indica Conep. *ASCOM*, 28 de julho de 2020. Disponível em [UFSJ | Universidade Federal de São João del-Rei](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/cole/COLET%202021/Res004Conep2021_Modifica_Resoluo_007-2020.pdf)

\_\_\_\_\_. Período remoto emergencial começa dia 14/9 na UFSJ. *ASCOM*, 04 de agosto de 2020. Disponível em: [Período remoto emergencial começa dia 14/9 na UFSJ](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/prope/Res002Conep2020_Suspende_Calendario_Acadmico_Cursos_Presenciais(1).pdf)

\_\_\_\_\_. Resolução nº 002, de 17 de março de 2020: Suspende o Calendário Acadêmico da Graduação e da Pós-graduação 2020 para os cursos presenciais da UFSJ. *CONEP/UFSJ*, 17 de março de 2020. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/prope/Res002Conep2020\\_Suspende\\_Calendario\\_Acadmico\\_Cursos\\_Presenciais\(1\).pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/prope/Res002Conep2020_Suspende_Calendario_Acadmico_Cursos_Presenciais(1).pdf)

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO Nº 004, 13 de agosto de 2020: Estabelece os valores para o Auxílio Inclusão Digital. *CONDI – UFSJ*, 13 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO Nº 004, de 25 de março de 2021. Regulamenta o ano letivo de 2021. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/cole/COLET%202021/Res004Conep2021\\_Modifica\\_Resoluo\\_007-2020.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/cole/COLET%202021/Res004Conep2021_Modifica_Resoluo_007-2020.pdf)

\_\_\_\_\_. Resolução n.º 011, de 10 de agosto de 2020. [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proae/Legislacao/Res011Consu2020\\_Concesso\\_Auxlio\\_Incluso\\_Digital.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proae/Legislacao/Res011Consu2020_Concesso_Auxlio_Incluso_Digital.pdf)

\_\_\_\_\_. Relatório de Gestão do Exercício de 2021. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/tpc/RG%202021%20\(OFICIAL%20para%20publicar%20na%20TPC\)\(2\).pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/tpc/RG%202021%20(OFICIAL%20para%20publicar%20na%20TPC)(2).pdf)

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO N° 017, de julho de 2021. Altera a regulamentação do ano letivo de 2021. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/colet/COLET%202021/Res017%20Conep2021\\_Modifica%20Resolucao%20004-2021%20-%20altera%20a%20regulamentacao%20do%20ano%20letivo%20de%202021.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/colet/COLET%202021/Res017%20Conep2021_Modifica%20Resolucao%20004-2021%20-%20altera%20a%20regulamentacao%20do%20ano%20letivo%20de%202021.pdf)

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO N° 022, de 06 de outubro de 2021. Regulamenta procedimentos relativos às turmas virtuais, índices de mensuração de rendimento acadêmico e documentos e registros oficiais no âmbito dos Cursos de Graduação da UFSJ. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/colet/COLET%202021/Res022Conep2021\\_Revisa%20Resolucao%20012-2018.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/colet/COLET%202021/Res022Conep2021_Revisa%20Resolucao%20012-2018.pdf)

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO N° 004, de 25 de março de 2021. Regulamenta o ano letivo de 2021. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/colet/COLET%202021/Res004Conep2021\\_Modifica\\_Resolucao\\_007-2020.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/colet/COLET%202021/Res004Conep2021_Modifica_Resolucao_007-2020.pdf)

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO N° 037, de 21 de novembro de 2018. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia – Grau Acadêmico Licenciatura. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/co-geo/projeto\\_pedagogico.php](https://ufsj.edu.br/co-geo/projeto_pedagogico.php)

\_\_\_\_\_. Análise de Atividades Acadêmicas Emergenciais UFSJ/Covid-19. Cenários das Atividades Acadêmicas Emergenciais. São João Del-Rei, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. Ministério da educação. *Memorando circular n° 154/2020 - Reitoria (11.01): esclarecimentos à comunidade acadêmica da UFOPA, Reitoria*, 18 de dezembro de 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ufopa/documentos/2020/2913463178648cadc28b477afd5e916a.pdf>

\_\_\_\_\_. Núcleo de estágio. *Instituto de Ciências da Educação*, 17 de maio de 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/iced/graduacao-1/nucleo-de-estagio/>

\_\_\_\_\_. Resolução n° 308, de 15 de outubro de 2019. Aprova o Calendário Acadêmico da Graduação e da Pós-Graduação 2020 da Universidade Federal do Oeste do Pará– UFOPA, *Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 15 de outubro de 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2021/67f69b8e9402e000a18b76637089f4c1.pdf>

\_\_\_\_\_. Resolução n° 325, 10 de julho de 2020. *Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão*, de 10 de julho de 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2021/6789e4e8f6579127a6a283dc96ff3d63.pdf>

\_\_\_\_\_. Resolução n° 331, de 28 de setembro de 2020 - Regimento de graduação. *Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 28 de setembro de 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2021/022e262707609ca237b2053e2afd8729.pdf>

\_\_\_\_\_. Resolução N° 334, 25 de novembro de 2020. *Conselho Superior De Ensino, Pesquisa E Extensão*, 25 de novembro de 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2021/b45f97fa0053ce0efaae6dff5f9790fd.pdf>

\_\_\_\_\_. Resolução n° 341, de 04 de março de 2021. *Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 04 de março de 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2021/fc82edd4c2369100e7131e8c69b2ea12.pdf>

\_\_\_\_\_. Reunião Extraordinária do Consad. 3 de abril de 2020. *Conselho Superior de administração*. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_ozCwJ5egA](https://www.youtube.com/watch?v=_ozCwJ5egA)

\_\_\_\_\_. Término da suspensão do calendário acadêmico da UFOPA e retomada do semestre letivo 2020.1. *Instituto De Ciências e Tecnologia das Águas*, 17 de novembro de 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/icta/comunica/noticias/termino-da-suspensao-do-calendario-academico-da-ufopa-e-retomada-do-semester-letivo-20201/>

\_\_\_\_\_. Veja o que mudou. *Instituto De Ciências Da Educação*, 22 de dezembro de 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/iced/comunica/informes/processos-digitais/>

\_\_\_\_\_. Aprova retomada do calendário acadêmico 2020. Dezembro de 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/proen/comunica/noticias/ufopa-aprova-retomada-do-calendario-academico-2020/>

\_\_\_\_\_. *UFOPA suspende calendário acadêmico da graduação devido à pandemia de Covid-19*. 4 de abril de 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/ufopa-suspende-calendario-academico-da-graduacao-devido-a-pandemia-de-covid-19/#:~:text=A%20Universidade%20Federal%20do%20Oeste%20do%20Par%C3%A1%20%28Ufopa%29,%28Consepe%29%2C%20na%20tarde%20desta%20sexta-feira%2C%203%20de%20abril.>

\_\_\_\_\_. Resolução CONSEPE N° 363, de 20 de setembro de 2021. Regulamentação das Atividades Acadêmicas para o ano letivo de 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ufopa/documentos/2021/0b364a1f1f9dbf1bb4d6974e0cc005f2.pdf>

\_\_\_\_\_. Calendário Letivo de 2021 começa no dia 5 de outubro no formato remoto e/ou semipresencial. *Comunicação/Ufopa*. 22/09/2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/calendario-letivo-de-2021-comeca-no-dia-5-de-outubro-no-formato-remoto-eou-semipresencial/>

\_\_\_\_\_. Grupo de Trabalho Técnico-Científico de Enfrentamento do Coronavírus (COVID – 19). *Plano de Biossegurança da Universidade Federal do Oeste do Pará*: versão 1. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2020.

\_\_\_\_\_. Nota técnica 02, de 16 de novembro de 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2020/24e601b29b9b99f4f8eb4f2f78300bfc.pdf>

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. *Efeitos da aprendizagem remota em estudantes do ensino superior*. Educação em Debate, Fortaleza, ano 43, n° 86 - set./dez. 2021.