

Replanejamento Didático-Pedagógico Negociado Em Tempos de Pandemia: Um Estudo De Caso Em Uma Universidade Pública

*Negotiated Didactic-Pedagogical Replanning In Times Of Pandemic: A
Case Study At A Public University*

*Replanificación Didáctica-Pedagógica Negociada En Tiempos de
Pandemia: Un Estudio De Caso En Una Universidad Pública*

NÚRIA HANGLEI CACETE¹, FABIÓLA ALICE DOS ANJOS DURÃES², CLEBERSON
HENRIQUE DE MOURA³, JANAINA SILVA GONDIN⁴

1, 2, 3, 4 Universidade de São Paulo

RESUMO: Este artigo aborda o processo de replanejamento didático-pedagógico no contexto da pandemia de Covid-19, tomando como objeto uma experiência desenvolvida em um curso de licenciatura em Geografia. Trata-se de um estudo de caso que busca apresentar os desafios vivenciados nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Geografia I e II e as formas de equacionamento das propostas, a partir de um levantamento detalhado, por meio de formulários, acerca do perfil dos alunos, desafios e dificuldades encontradas, sugestões de replanejamento e a recepção dos estudantes frente às modificações realizadas. Combina metodologias quantitativas e qualitativas, possibilitando uma análise mais aprofundada sobre o fenômeno investigado. Conclui-se que o contexto de crise sanitária e distanciamento social tem produzido um acúmulo de desafios de diversas ordens e uma forma assertiva para superar esses desafios é adotar uma postura dialógica e crítica frente à realidade na qual estamos vivendo, buscando estabelecer o desenvolvimento de replanejamentos negociados.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL. ENSINO SUPERIOR. PANDEMIA. PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO.

ABSTRACT: This article discusses the didactic-pedagogical replanning process in the context of the Covid-19 pandemic, taking as an object an experience developed in an undergraduate course in Geography. This is a case study that seeks to present the challenges experienced in the Methodology of Geography Teaching I and II disciplines and the ways of rethinking the proposals, based on a detailed survey, using forms, about the students' profile, challenges, and difficulties, suggestions for replanning and the reception of students to the changes made. It combines quantitative and qualitative methodologies, enabling a deeper analysis of the investigated phenomenon. It is concluded that the context of health crisis and social distance has produced an accumulation of challenges of various kinds and an assertive way to overcome these challenges is to adopt a dialogical and critical stance towards the reality in which we are living, seeking to establish the development of negotiated replanning.

TEACHER TRAINING. REMOTE EMERGENCY TEACHING. HIGHER EDUCATION. PANDEMIC. DIDACTIC-PEDAGOGICAL PLANNING.

Os autores cedem à Revista Internacional Educon os direitos de primeira publicação do presente artigo. Aplicam-se os termos de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite o uso irrestrito, a distribuição e a reprodução em qualquer meio desde que a publicação original seja corretamente citada.

RESUMEN: Este artículo analiza el proceso de replanificación didáctico-pedagógico en el contexto de la pandemia Covid-19, teniendo como objeto una experiencia desarrollada en un curso de grado en Geografía. Se trata de un estudio de caso que busca presentar los retos vividos en las disciplinas I y II de la Metodología de la Enseñanza de la Geología y las formas de resolver las propuestas, a partir de una encuesta detallada, mediante formularios, sobre el perfil de los estudiantes, retos y dificultades encontradas, sugerencias para la replanificación y cómo los estudiantes evalúan los cambios realizados. Combina metodologías cuantitativas y cualitativas hacia un análisis más profundo. Se concluye que el contexto de crisis de salud y distanciamiento social ha producido una acumulación de desafíos de diferente orden y una manera asertiva de superar estos desafíos es adoptar una actitud dialógica y crítica hacia la realidad que vivimos, buscando establecer el desarrollo de la replanificación negociada.

FORMACIÓN DE PROFESORES. ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA. ENSEÑANZA SUPERIOR. PANDEMIA. PLANIFICACIÓN DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA.

Introdução

Em tempos de pandemia, é inegável que a prática educativa foi uma das atividades humanas mais prejudicadas em diversos aspectos. Apesar do curto intervalo de tempo, diversos trabalhos acadêmicos têm buscado compreender tal fenômeno. Este artigo pretende contribuir com o esforço de construção de conhecimento acerca dessa temática.

Apresentamos aqui uma pesquisa que parte de dados empíricos detalhados sobre uma experiência docente universitária visando responder questões como: Quais as características e desafios vivenciados nesse contexto de formação docente? Quais aspectos permitem dimensionar esses desafios para a construção de um replanejamento didático-pedagógico negociado na transição do presencial para o ensino remoto emergencial? Quais são os fatores que permeiam a práxis docente neste contexto?

Para tanto, convém realizarmos uma devida contextualização do cenário na qual a experiência didática e pedagógica aqui abordada ocorreu. O ano de 2020 foi marcado pela pandemia de Covid-19. Os casos dessa doença atingiram quase todos os países. Segundo a Organização das Nações Unidas para Ciência, Educação e Cultura (UNESCO, 2021), mais de 1,5 bilhão de estudantes foram afetados pelo fechamento de escolas e universidades para conter o avanço da doença.

Nessa conjuntura, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) foram vistas como as principais ferramentas para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu a portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 (Brasil, 2020), que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, durante a pandemia.

Assim, para garantir a continuidade do ano letivo, a Universidade de São Paulo (USP) estabeleceu novas diretrizes. A USP recomendou o uso de TDIC's que possibilitassem o contato entre docentes e discentes. Dessa forma, após um período de paralisação, as aulas foram retomadas com características do que veio a ser conceituado como Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O termo ERE foi cunhado em 2020 por pesquisadores da área de Educação a Distância (EaD) que buscavam diferenciar a EaD do novo modelo criado na pandemia. Sem o equivalente planejamento e design instrucional para ser on-line, o ERE surge como uma alternativa ao ensino presencial na atual situação de crise. “Desta forma o objetivo do ERE não é criar um ambiente robusto para o ensino on-line, mas sim fornecer soluções de ensino totalmente remotas, que seriam ministradas presencialmente e temporariamente serão ofertadas de maneira on-line” (Silus, Fonseca & Jesus, 2020, p. 3).

Dado o exposto, o presente artigo trata dos desafios enfrentados na prática docente do ensino superior de duas disciplinas para formação inicial de professores na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Analisaremos as disciplinas Metodologia do Ensino de Geografia I e II (MEG1 e MEG2). Os objetivos deste trabalho são: i) apresentar os desafios enfrentados e os

replanejamentos didático-pedagógicos feitos nas disciplinas ao longo dessa experiência de ERE; e ii) refletir sobre a práxis docente nesse período.

Trata-se de um estudo de caso que visa apresentar uma experiência de oferecimento das referidas disciplinas durante os dois semestres de 2020, sob uma abordagem quali-quantitativa para compreender o fenômeno social observado em diversos aspectos. A construção de dados fundamentou-se na abordagem freireana, ao considerar que ensinar exige pesquisa e apreensão da realidade, demanda saber escutar, exige uma disponibilidade a um diálogo que respeite a autonomia do ser do educando (Freire, 2016). A análise dos resultados levou em consideração os conceitos de caráter prático da educação (Severino, 2019) e sujeito biopsicossocial (Arias Beatón, 2019). Reconhecendo a importância de aliar teoria e prática, pretendemos mostrar ao longo do artigo como essa compreensão do ser humano, enquanto um sujeito biopsicossocial, é algo que a pandemia escancarou, evidenciando a presença de tais elementos teóricos na experiência de formação aqui relatada e analisada.

Organizamos o artigo em duas seções: 1) Procedimentos Metodológicos e Técnicos, no qual detalhamos os procedimentos adotados para o desenvolvimento dessa pesquisa e 2) Formando Professores em Tempos de Pandemia: Trajetórias, Resultados e Discussão, em que apresentamos como foram feitas as adaptações ao longo do percurso, mostrando os resultados alcançados e discutindo as dificuldades e os aprendizados.

1 Procedimentos Metodológicos e Técnicos

Este artigo consiste em uma pesquisa empírica que investigou o desenvolvimento de uma prática educativa no contexto da formação de professores. Neste trabalho utilizamos como procedimentos metodológicos os métodos mistos por considerarmos a importância da complementaridade de perspectivas, ou seja, por reconhecermos que um levantamento que combine características tanto qualitativas quanto quantitativas possibilita uma análise mais ampla e aprofundada sobre o fenômeno investigado (Bryman, 1992 citado por Flick, 2009). Neste sentido, tomamos a metodologia mista como um tipo de desenho de pesquisa que incorpora as abordagens qualitativas e quantitativas nas etapas de elaboração das questões de pesquisa, coleta de dados, análise e/ou inferências (Tashakkori & Teddlie, 2009). Segundo Alonso (2016), a abordagem mista tem se tornado uma tendência em pesquisas contemporâneas em estudos voltados para fenômenos de natureza social.

A pesquisa compreende um estudo de caso que, segundo Gil (2010, p. 37), “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Ventura (2007, p. 384) destaca que esse tipo de estudo “visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações”. Conforme Yin (2001, p. 19), “os estudos de caso representam a estratégia preferida ... quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

1.1 Construção dos dados

Ao acompanhar esse processo obtivemos elementos de natureza tanto qualitativa quanto quantitativa que nos permitiram analisar o desenvolvimento dessas disciplinas e de nossa prática docente ao longo de 2020.

Este trabalho baseia-se na construção de dados primários. Imediatamente após a suspensão das aulas, a professora formadora solicitou a entrega de atividades por e-mail para manter algum tipo de contato com os estudantes, situação na qual nos atentamos para a taxa de retorno de entrega das atividades. A construção dos dados passou a ser mais sistemática quando nos convencemos de que estávamos em uma situação sanitária extremamente grave e, por isso, o primeiro semestre de 2020 não seria retomado na modalidade presencial até que a situação fosse amenizada - mais detalhes sobre isso estão apresentados na próxima seção deste artigo.

Com a notícia de que o semestre teria que ser retomado em formato virtual, elaboramos um questionário do tipo “Formulários *Google*”, que chamaremos aqui de Formulário 1 (F1). Aplicado aos matriculados em MEG1, o objetivo do F1 foi realizar um levantamento do perfil dos estudantes e suas condições acadêmicas, sociais/familiares, técnicas (equipamento e internet) e psicológicas para seguirem com o curso naquele período. O F1 foi composto por 10 questões fechadas (QF) - sendo 9 de múltipla escolha e uma de caixas de seleção - e 4 questões abertas (QA), que orientaram a retomada da disciplina.

Ao final do primeiro semestre letivo, a fim de avaliarmos a recepção dos estudantes quanto ao formato adaptado das aulas, elaboramos outro questionário com 19 QF e 6 QA, que aqui denominaremos de Formulário 2 (F2). Esse modelo de questionário foi aplicado em ambos os semestres, com ligeiras adaptações de um para o outro, de forma a atender as respectivas especificidades. O formulário aplicado no segundo semestre denominamos de Formulário 3 (F3).

O F2 e o F3 foram compostos por seções relacionadas ao programa, às atividades e métodos de avaliação, ao estágio supervisionado obrigatório e à postura da docente e das monitoras. Para esses questionários utilizamos uma estratégia diferente nas QF: lançamos mão das escalas de Likert, que apresenta como alternativas de resposta variáveis categóricas ordinais em gradações sob a forma de “concorda totalmente, parcialmente, discorda totalmente, parcialmente” (Lima, 2016, p. 20). Para esse estudo de caso, utilizamos uma escala de 1 a 5, sendo 1 correspondente a “discorda totalmente” e 5 a “concorda totalmente”. Para cada seção abordada no questionário, acrescentamos uma questão aberta a fim de que os estudantes também pudessem fazer comentários em relação a cada temática investigada para evitar que ficassem limitados apenas às possibilidades de expressão disponíveis ou, ainda, para que pudessem justificar suas respostas anteriores. Além disso, fizemos QA relacionadas à avaliação geral de cada semestre, bem como comentários sobre aspectos da vivência estudantil durante a pandemia, sugestões e críticas.

Um convênio estabelecido entre a USP e a empresa *Google (G Suite)* nos permitiu acesso a recursos adicionais do *Google Meet*, como gravação das aulas e relatórios de conectividade. Assim, pudemos realizar um levantamento da quantidade de estudantes que frequentaram a disciplina e quantificar as quedas de conexão.

1.2. Análise dos dados

A partir do levantamento de adesão às atividades por parte dos estudantes, aplicação de questionários e relatórios detalhados do *Google Meet*, foi possível obter dados quantitativos e qualitativos, e desenvolver uma análise quali-quantitativa.

Os dados quantitativos foram processados no programa *Microsoft Office Excel*, versão 365. Através desses recursos pudemos obter várias informações relacionadas, por exemplo, ao quantitativo absoluto e relativo de pessoas que responderam os questionários, acompanharam as aulas, trancamentos de matrícula, desistências, perdas de conexão, entre outros fatores que dimensionam quantidades e proporções relativas aos fenômenos observados.

Já os dados qualitativos foram trabalhados no *software NVivo*, com o qual geramos nuvens de palavras (recurso que ranqueia a frequência de palavras, exibindo-as visual e proporcionalmente) e codificamos as respostas, o que nos auxiliou na construção de categorias - procedimentos fundamentados metodologicamente na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

Ao relatar o desenvolvimento de uma prática formativa em contextos de pandemia, destacando os desafios enfrentados e desenvolvendo uma análise da práxis docente neste cenário, o fizemos partindo de uma análise dos dados produzidos na pesquisa empírica tomando como referência teórica as ideias de Severino (2019, p. 43) quando o autor destaca o “caráter prático da educação” afirmando que mais do que uma ação, fazer educação é agir conscientemente, “é uma prática intencionada”. Partimos da premissa de que tanto discentes quanto docentes são “seres empíricos, entidades naturais e sociais, entes históricos, determinados por condições objetivas de existência”, mas que, principalmente, “ao agirem, interagem permanentemente com essas condições, modificando-as pela sua práxis”. (Severino, 2019, p. 43).

Outra lente teórica consiste em conceber as práticas pedagógicas sob enfoque Histórico-Cultural de inspiração vigotskiana, ou seja, compreendemos que o ser humano constitui e é constituído por suas ações em meio a relações sociais e interpessoais. Considerando que a Covid-19 ameaça nossa integridade biológica, psicológica e social, comprometendo a manutenção de rotinas de estudo, trabalho e outras atividades, compreendemos a importância de analisar esse processo de forma a não fragmentar as dimensões biopsicossociais, conforme defende Arias Beatón (2019).

2 Formando Professores em Tempos de Pandemia: Trajetórias, Resultados e Discussões

Em 2020, as disciplinas MEG1 e MEG2 contaram com duas monitoras que apoiaram a realização das atividades e o desenvolvimento de um replanejamento das disciplinas, adaptando-as ao ERE.

Para MEG1, foram oferecidas duas turmas, sendo uma no período vespertino e outra no noturno. O semestre iniciou em 18 de fevereiro e tinha como previsão de término 02 de julho, totalizando 17 aulas de três a quatro horas por semana para cada turma.

Com a confirmação do início do que parecia ser um breve surto do novo coronavírus no Brasil, a primeira atitude foi de suspensão imediata das aulas até uma compreensão do que realmente estava acontecendo, na esperança de que fosse algo passageiro. Tivemos apenas três aulas presenciais e no dia 13 de março, houve um comunicado da Reitoria que indicou a suspensão das aulas por tempo indeterminado.

A partir disso, teve início um grande debate na USP em relação à continuidade ou não do semestre letivo por meio do uso de ferramentas ou plataformas virtuais, nesse contexto que tomamos o ERE como alternativa para a continuidade dos cursos. Porém, essa modalidade também era um problema, pois poderia potencializar a desigualdade entre os discentes, porque migrar os cursos para ambientes virtuais poderia fazer com que estudantes não tivessem as mesmas oportunidades de acesso à internet.

A FEUSP se mostrou contrária ao ERE inicialmente, mas, ao reconhecer que a doença era extremamente contagiosa e grave, recomendou que os docentes mantivessem alguma forma de contato com os estudantes, solicitando atividades não obrigatórias para não interromper os estudos por muito tempo. Durante 10 semanas ocorreu a entrega de atividades dessa maneira, até a retomada oficial da disciplina de forma remota.

No início do semestre de MEG1, tínhamos 42 matriculados no vespertino e 44 no noturno, totalizando 86 estudantes. Nesse período de entrega das atividades por e-mail, houve uma grande diferença entre as turmas. No vespertino, 52,4% entregaram a atividade da primeira semana, enquanto no noturno apenas 28,6%. Esses percentuais foram sendo reduzidos ao longo das semanas, chegando na décima semana com apenas 4,8% da turma da tarde e 0% da noite.

Nos dias 5 e 11 de maio, realizamos encontros com as turmas para conversarmos sobre dúvidas, angústias, atividades etc. Participaram 38,6% dos estudantes no primeiro dia e 56,8% no segundo. A partir dessas conversas, elaboramos o F1 com o objetivo de fazermos um levantamento do perfil dos

discentes para avaliar as seguintes questões: número de disciplinas que estavam cursando; se estavam exercendo alguma atividade remunerada e sob quais condições; se estavam conseguindo fazer o distanciamento social; com quantas pessoas estavam dividindo sua residência; se tinham acesso a computador e internet; se fazem parte do grupo de risco; desafios que têm enfrentado durante a pandemia; maiores preocupações em relação à disciplina; preferências de formas de contatos; e sugestões para replanejamento didático-pedagógico.

Entre 11 e 19 de maio, dentre os 86 estudantes dos dois períodos, 48,8% responderam o F1. Do total de respondentes, em relação às QF, 64,3% declararam-se matriculados em três ou mais disciplinas e 71,4% informaram que estavam desenvolvendo atividades remuneradas em casa. Esses dados nos ajudam a dimensionar a carga mental e física na qual os discentes estavam submetidos, considerando que nem todos possuíam estrutura adequada para realizar *home office*.

Quanto ao distanciamento social, 97,6% estavam realizando-o integralmente e 2,4% apenas parcialmente; 14,3% informaram que pertenciam ao grupo de risco. Quanto à moradia, 64,3% moram com 3 a 5 pessoas e 28,6% com uma pessoa. Isso mostra que fazer quarentena era algo viável e poucos alunos pertencem ao grupo de risco, mas ressaltamos que houve uma preocupação com familiares que continuavam a trabalhar presencialmente, o que implicava em uma situação de risco constante. Sobre equipamentos, 64,3% possuíam computador de uso pessoal, 33,3% compartilhavam com outras pessoas e 2,4% não possuíam. Dessa forma, reunindo os dados de compartilhamento de moradia e equipamentos, a maioria dos estudantes dividia ambientes e/ou equipamentos de trabalho/estudo. Considerando que aulas on-line demandam equipamentos e internet de qualidade, bem como um ambiente com privacidade e silêncio, nota-se que a maioria não tinha condições materiais e/ou emocionais favoráveis para o ERE. Quanto ao acesso fácil à internet, 90,5% responderam “sim, através de computador ou notebook próprio” e 4,8% que possuem um acesso limitado. Nota-se que o acesso à internet não era um problema para os respondentes - ainda que esses dados não representem os 51,2% que não responderam o questionário, por outro lado, ao término de MEG1, observamos que, além dos respondentes do F1, mais 15 estudantes concluíram esta disciplina.

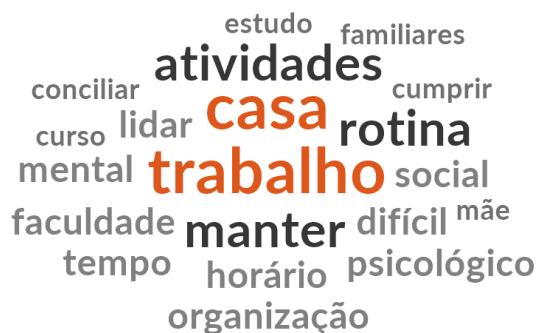
Quanto às formas de contato com a turma, diante das opções de caixas de seleção “grupos no *WhatsApp*, no *Telegram*, Videoconferências no *Google Meet* e outros”, 71,4% preferiram o *Google Meet* e 57,1% o *WhatsApp*. Assim, empregamos esses dois meios de comunicação, além do e-mail, na realização das disciplinas.

Em relação às QA do F1, a partir da leitura flutuante das respostas, fizemos codificação e criamos categorias de análise para cada aspecto investigado. As Tabelas 1 a 3 apresentam as questões, categorias, subcategorias e quantidade de respostas correspondentes; e as Figuras 1 a 3 exibem as nuvens de palavras respectivas a cada pergunta.

Tabela 1: Apresentação das categorias, subcategorias e quantidade de respostas à pergunta sobre os desafios enfrentados pelos discentes durante a pandemia.

Desafios Enfrentados na Pandemia	
Categoria/ Subcategoria	Quantidade
1. Mudança-Manutenção de Rotina	51
1.1. Rotina de Estudos	18
1.2. Distanciamento Social	8
1.3. Rotina de Trabalho	8
1.4. Convívio Familiar	6
1.5. Espaço Físico	5
1.6. Rotina de Atividades Físicas	4
1.7. Horário Biológico	2
1.8. Atividades Domésticas	1
2. Saúde Mental	16
3. Questões Financeiras	7
4. Saúde Física	7
5. Prejuízo no Ensino-Aprendizagem	4
6. Outros	6
6.1. Questões Políticas	2
6.2. Relação Professor-Aluno	2
6.3. Problemas de acesso à internet	2

Figura 1: Nuvem de palavras que apresenta proporcionalmente o ranking das 20 palavras mais frequentes nas respostas à questão sobre os desafios enfrentados pelos discentes durante a pandemia.



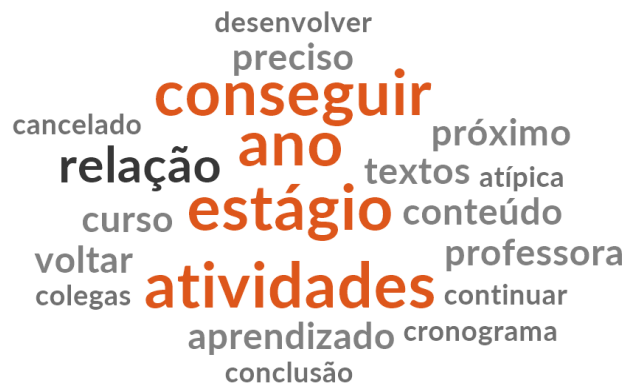
A Tabela 1 apresenta as seis categorias criadas para a pergunta relacionada aos desafios que os estudantes têm enfrentado durante a pandemia. A categoria “Mudança-Manutenção de Rotina” foi a que mais sobressaiu, representando um conteúdo que foi mencionado 51 vezes nas respostas. Por ter sido a categoria mais significativa, notamos várias nuances. Então criamos oito subcategorias das quais “Rotina de Estudos” foi a mais presente, aparecendo 18 vezes. Alguns exemplos: “dificuldade para encontrar material de estudo”, “em me concentrar para realizar as atividades acadêmicas”, “conciliar atividades do trabalho com as atividades da graduação”, “conseguir estudar puramente em casa” e “tem sido um grande desafio estabelecer uma rotina e ter foco para cumprir todas as tarefas necessárias”. “Saúde Mental” foi a categoria que apareceu em segundo lugar, com frequência de 16 vezes, com passagens como: “a questão de manter a sanidade mental está cada dia mais difícil”, “desânimo generalizado”, “ansiedade de ficar muito tempo em casa e longe do meu cotidiano de trabalho, faculdade, amigos”, e “manter o controle dos pensamentos negativos”. Na nuvem de palavras nota-se que as palavras que apresentaram maior frequência foram “casa” e “trabalho”, sintetizando o contexto atual de *home office*. A partir dos dados da

Tabela 1 e Figura 1, podemos inferir que manter rotinas (estudo, trabalho e outras atividades) demanda saúde mental, que foi comprometida pelo distanciamento social.

Tabela 2: Apresentação das categorias, subcategorias e quantidade de respostas à pergunta sobre as maiores preocupações dos alunos relacionadas à disciplina.

Preocupações relacionadas à disciplina	
Categoria/ Subcategoria	Quantidade
1. Questões Burocrático-formais	58
1.1. Atividades/ Avaliação	15
1.2. Estágio	14
1.3. Cancelamento do semestre	8
1.3. Conclusão do curso de Geografia	6
1.4. Presença/ Repronação	6
1.5. Reposição de aulas	3
2. Queda na qualidade da formação	6
3. Rotina de estudos	6

Figura 2: Nuvem de palavras que apresenta proporcionalmente o *ranking* das 20 palavras mais frequentes nas respostas à questão sobre as maiores preocupações relacionadas à disciplina.



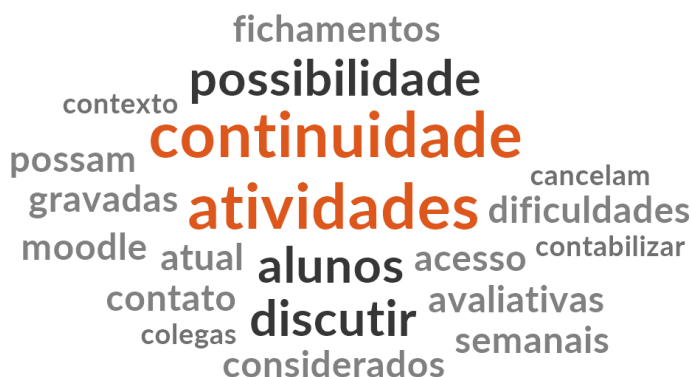
Na Tabela 2, identificamos três categorias. Nota-se que a maior preocupação dos discentes em relação à disciplina é de cunho burocrático-formal, com 58 menções que versam sobre essa temática. Essa categoria pode ser representada também na nuvem de palavras que destaca os léxicos “conseguir”, “ano”, “estágio” e “atividades” como as grandes preocupações mencionadas de forma literal. Nessa primeira categoria, criamos cinco subcategorias, aparecendo em primeiro lugar as atividades e a forma de avaliação, com frequência de 15 vezes. Os alunos apontaram inquietações como: “se haverá uma flexibilidade de prazos”, “conseguir entregar as atividades e não reprovar” e “não estar conseguindo focar para ler todos os textos e realizar as atividades, falta de impressora para poder ler os textos impressos”. Em segundo lugar, temos a subcategoria estágio como uma das maiores preocupações: “a carga horária de estágio, se teremos que repor nos próximos semestres”, “como será o desenvolvimento da disciplina, questão das atividades, presença, estágio” e “como se dará a experiência de estágio diante do cenário”. Porém, um aluno apresentou uma preocupação diferente em relação ao estágio: “como parte importante da formação de professor, não ter o contato com o espaço físico escolar tem sido difícil”, algo que vai ao encontro da segunda categoria que exprime uma preocupação com a queda de qualidade da formação. Outros trechos que evidenciam esse aspecto são: “a apreensão do conteúdo do curso, em como ter um aprendizado enriquecedor neste formato”, “me preocupo com a defasagem no conhecimento” e “conseguir desenvolver um estudo que essa disciplina merece”. Nota-se que as preocupações dos alunos quanto à disciplina se manifestam mais por meio de questões burocrático-formais do que sob aspectos formativo-subjetivos *per se*. Tomando este fato sob uma perspectiva pedagógica, fica evidente a relevância

das decisões administrativas na vida dos alunos, especialmente em tempos de incertezas, exigindo-nos observar a importância das deliberações de gestão e didática também enquanto uma questão que envolve relações de poder, para além de sua dimensão teórico-prática. Isso ratifica a importância das decisões didático-institucionais serem construídas sob princípios de uma gestão democrática.

Tabela 3: Apresentação das categorias e quantidade de respostas à pergunta sobre as sugestões de replanejamento da disciplina.

Sugestões de Replanejamento da Disciplina	
Categoria	Quantidade
1. ERE	17
1.1. Retomar as aulas de forma remota	5
1.2. Manter a dinâmica atual (resenhas por e-mail)	5
1.3. Fazer encontros esporádicos	3
1.4 Gravar as aulas e disponibilizar no Moodle	2
1.5. Videoaula disponibilizada no Moodle	1
1.6. Provas no Moodle	1
2. Flexibilização da entrega de atividades, inclusão de notas e presenças	13
3. Contabilizar e contactar pessoas com dificuldades de acesso à internet	3
4. Outros	2
4.1. Discutir questões relacionadas à pandemia	1
4.2. Atividades em grupo	1

Figura 3: Nuvem de palavras que apresenta proporcionalmente o ranking das 20 palavras mais frequentes nas respostas à questão sobre as sugestões de replanejamento da disciplina.



Já a Tabela 3 traz quatro categorias identificadas nas sugestões dos discentes. A categoria que apresentou maior frequência foi “ERE” (17 vezes), com seis subcategorias. Em segundo lugar, ficou a categoria “flexibilização da entrega de atividades, inclusão de notas e presenças” (13 vezes). Alguns exemplos: “acho que o melhor caminho é dar continuidade às atividades da disciplina remotamente como tem sido realizado em outros departamentos”, “acredito que não tem muito o que fazer no momento, porém, continuar os fichamentos e fazer reuniões esporadicamente já ajuda a ter uma ideia do que está rolando na FEUSP”, “como a tendência é que ficaremos esse ano e o próximo em distanciamento social, acredito que de alguma forma precisamos de algumas aulas no meet sem exigir presença de quem não pode participar, algumas aulas online serão necessárias para consolidar os debates dos textos e fecharmos a disciplina” e “sugiro o andamento da disciplina de modo virtual, mas sem sobrecarga de entrega de atividades semanais”. Sobressalta-se na nuvem de palavras os termos “continuidade”, “atividades”, “possibilidades”, “alunos” e “discutir”. Com a Tabela 3 e a Figura 3, podemos inferir que a maioria dos alunos pretendia uma continuidade das atividades na forma do ERE, reivindicando também a

possibilidade de discutir/negociar uma flexibilização da condução das atividades e critérios avaliativos. Fica explícita uma demanda pelas TDIC's como estratégia de continuidade da disciplina, mas somada a um replanejamento didático-pedagógico negociado. É possível identificar também que há uma preocupação solidária trazida na categoria “contabilizar e contactar pessoas com dificuldade de acesso à internet”, porém, em menor grau (3 vezes).

Tendo em vista a gravidade da situação e sem perspectiva de término da pandemia, ao aproximarmos de dois meses de distanciamento social, a FEUSP elaborou um plano de reorganização do calendário e das ações da graduação para 2020. O documento visou apontar possíveis meios e formas de retomada das atividades de formação da FEUSP, de modo que cada professor com suas turmas tivesse a liberdade para replanear as disciplinas, respeitando os diversos contextos e realidades. Em relação aos estágios curriculares (uma das maiores preocupações dos estudantes), que ocorriam principalmente em escolas, o documento apresentou várias alternativas para a sua realização.

A partir das propostas apontadas nesse documento institucional e dos desafios, preocupações e sugestões mencionadas pelos estudantes no F1, a professora agendou duas videoconferências para conversarmos sobre a retomada de MEG1. A partir disso, adotamos os seguintes encaminhamentos: 1) Utilização do *Moodle* da USP, como plataforma de apoio às aulas; 2) Redução da carga horária semanal de 3 a 4 horas para uma média de 1 hora e 30 minutos; 3) Redução da quantidade de atividades de 10 para 5 resenhas; 4) Postagem das atividades no *Moodle*; 5) Novo calendário composto por cinco encontros para conversarmos sobre alguns textos e com professores da rede pública sobre a situação do ERE; 6) Delimitação do tema do estágio: “O ensino remoto no contexto da pandemia”, sendo o relatório no formato de um ensaio reflexivo; 7) Criação de um grupo de *Whats.App*; e 8) Presença computada por meio da entrega das resenhas e do relatório.

MEG2 também precisou ser reformulada drasticamente, principalmente pela impossibilidade de realização da vivência de Estudo do Meio no Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista. O semestre letivo ocorreu de 15 de setembro a 24 de novembro, totalizando 11 aulas. Assim como em MEG1, a professora reduziu a quantidade de leituras obrigatórias, bem como de resenhas. MEG2 foi oferecida para apenas uma turma no período noturno e tivemos um total de 60 matriculados.

Após a conclusão das disciplinas, analisamos dados, obtidos por meio do relatório de conectividade do *Google Meet*, referentes à quantidade de estudantes que conseguiram assistir às aulas de forma síncrona; tipo de dispositivo utilizado e quantidade de perdas de conexão. Com a finalização do processo, analisamos também a quantidade de trancamentos de matrículas, de concluintes e não concluintes (recuperação e desistência). Nas Tabelas 4 e 5 é possível identificar as diferenças que ocorreram entre as turmas.

Tabela 4: Comparação dos relatórios do *Google Meet* das turmas do noturno e vespertino de MEG1.

MEG1 – VESPERTINO				MEG1 – NOTURNO			
	Qtd. Alunos	Qtd. Alunos (%)	Queda de conexão		Qtd. Alunos	Qtd. Alunos (%)	Queda de conexão
Aula 1	21	58,3%	33,3%	Aula 1	15	45,5%	46,7%
Aula 2	16	44,4%	18,8%	Aula 2	12	36,4%	16,7%
Aula 3	16	44,4%	31,3%	Aula 3	13	39,4%	46,2%
Aula 4	17	47,2%	41,2%	Aula 4	8	24,2%	25,0%
Aula 5	23	63,9%	4,3%	Aula 5	17	51,5%	23,5%
Média	18,6	51,7%	24,7%	Média	13,0	39,4%	32,3%
Diversidade de Participantes	29	80,6%		Diversidade de Participantes	31	93,9%	
Matrícula Inicial	42			Matrícula Inicial	44		
Trancou	6	14,3%		Trancou	11	25,0%	
Matrícula Final	36	85,7%		Matrícula Final	33	75,0%	
Concluintes	31	86,1%		Concluintes	26	78,8%	
Não Participou	7	19,4%		Não Participou	2	6,1%	
Não Concluiu	5	13,9%		Não Concluiu	7	21,2%	

Na Tabela 4, observa-se algumas semelhanças bem como diferenças entre os dados das duas turmas de MEG1. Em relação às semelhanças: as aulas 1 e 5 foram as que tiveram mais alunos presentes, com maior comparecimento na última, o que sugere um padrão comportamental; a diversidade de participantes (quantidade de pessoas diferentes que participaram das cinco aulas) é maior do que a média das presenças por aula (aproximadamente o dobro), o que mostra uma inconstância dos alunos nas aulas; e a quantidade de matrículas no início da disciplina é semelhante. Quanto às diferenças: no noturno houve praticamente o dobro de trancamentos de matrículas; o percentual de estudantes concluintes foi maior no vespertino (86,1% *versus* 78,8%), apesar de que o percentual de discentes que não participaram nenhuma vez das aulas síncronas foi maior nesta turma (19,4% *versus* 6,1%); e a diversidade de participantes no noturno foi maior (93,9% *versus* 80,6%); assim como a média de quedas de conexão (32,3% *versus* 24,7%). Os dois últimos dados são importantes para conhecermos a qualidade da comunicação professor-aluno no ERE porque significam, respectivamente, que há uma inconstância nas presenças (rodízio) dos alunos e, quando estão presentes, aproximadamente 30% dos estudantes perde alguma parte do conteúdo da aula quando sua internet cai.

Tabela 5: Comparação dos relatórios do *Google Meet* das turmas do vespertino (V) e noturno (N) de MEG1 em relação à turma de MEG2.

	MEG1 (V+N)			MEG2			
	Qtd. Alunos	Qtd. Alunos (%)	Queda de conexão	Qtd. Alunos	Qtd. Alunos (%)	Queda de conexão	
Aula 1	36	52,2%	38,9%	Aula 1	50	83,3%	46,0%
Aula 2	28	40,6%	17,9%	Aula 2	37	61,7%	32,4%
Aula 3	29	42,0%	37,9%	Aula 3	41	68,3%	26,8%
Aula 4	25	36,2%	36,0%	Aula 4	42	70,0%	40,5%
Aula 5	40	58,0%	12,5%	Aula 5	35	58,3%	31,4%
				Aula 6	34	56,7%	35,3%
				Aula 7	38	63,3%	21,1%
				Aula 8	37	61,7%	24,3%
				Aula 9	34	56,7%	32,4%
				Aula 10	31	51,7%	38,7%
Média	31,6	45,8%	27,8%	Média	37,9	63,2%	33,2%
Diversidade de Participantes	60	87,0%		Diversidade de Participantes	57	95,0%	
Matrícula Inicial	86			Matrícula Inicial	60		
Trancou	17	19,8%		Trancou	0	0%	
Matrícula Final	69	80,2%		Matrícula Final	60	100%	
Concluintes	57	82,6%		Concluintes	54	90,0%	
Não Participou	9	13,0%		Não Participou	10	16,7%	
Não Concluiu	12	17,4%		Não Concluiu	6	10,0%	

Na Tabela 5, nota-se que as únicas semelhanças entre os dados de MEG1 e MEG2 se referem à diversidade de participantes ser maior do que a média das presenças por aula; e à quantidade de pessoas que não participaram de nenhuma aula ao vivo (aproximadamente 15%). Em relação às diferenças, destacamos que a diferença entre as matrículas iniciais demonstra que os dados apresentam significativa distinção entre números absolutos, visto que MEG1 tinha duas turmas e MEG2 apenas uma, sendo que cada turma poderia ter no máximo 60 matrículas. Dessa forma, não temos critérios para articular significados comparativos para as matrículas iniciais, mas como os demais dados são colocados em termos de porcentagem, podemos fazer comparações. Assim, podemos destacar que o percentual médio de alunos presentes em MEG2 foi de 63,2%, enquanto em MEG1 foi de 45,8%. Proporcionalmente às matrículas iniciais, a quantidade de concluintes foi maior em MEG2. Com os dois últimos dados podemos inferir que no segundo semestre os alunos estavam melhor adaptados à rotina do ERE. A maior diferença foi do ponto de vista dos trancamentos de matrícula, sendo que em MEG1 houve 19,8% e MEG2 esse dado foi nulo.

Para finalizar, elaboramos F2 e F3 a fim de obtermos um retorno dos alunos em relação à recepção das mudanças realizadas nas disciplinas. Nesses formulários avaliamos nas QF (a maioria via escala de Likert de 1 a 5), questões relacionadas ao programa da disciplina, às atividades, ao estágio e à postura da docente e das monitoras. Deixamos as QA para os discentes fazerem comentários livres sobre cada uma das temáticas e solicitamos que avaliassem a experiência de ensino remoto e apontassem sugestões, críticas ou outros comentários. Em F2, tivemos um retorno de 65% e em F3 70,4% dos estudantes que concluíram a disciplina.

Os Gráficos 1 a 15 apresentam a comparação das respostas dos estudantes às perguntas iguais contidas no F2 e F3 em formato de afirmações para coleta de respostas na escala de Likert.

Gráfico 1: Respostas à afirmação: A redefinição do programa cobriu bem aspectos importantes do Ensino de Geografia e do contexto em que estamos vivendo.

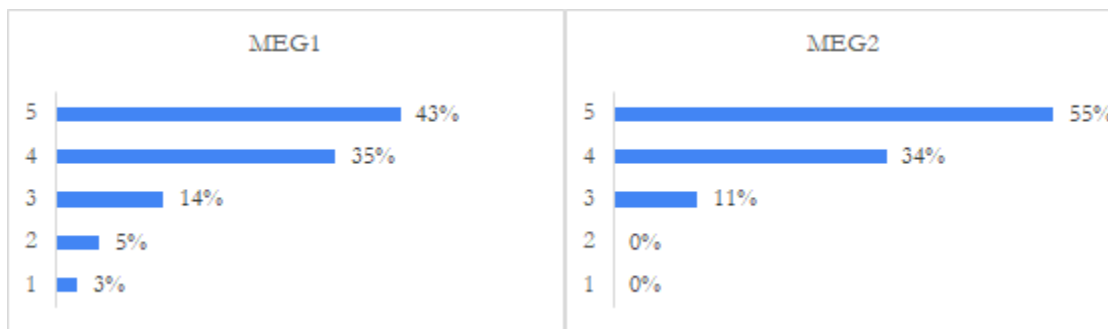


Gráfico 2: Respostas à afirmação: Os textos de leitura obrigatória foram interessantes e trouxeram informações relevantes.

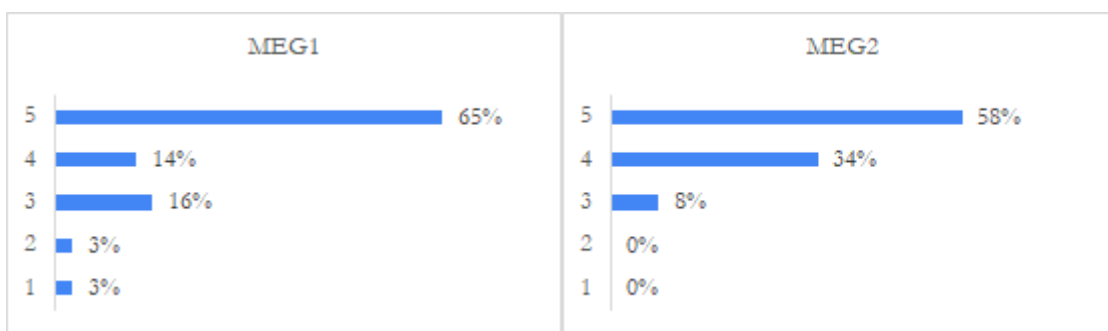


Gráfico 3: Respostas à afirmação: As aulas com pessoas convidadas foram interessantes e trouxeram informações relevantes.

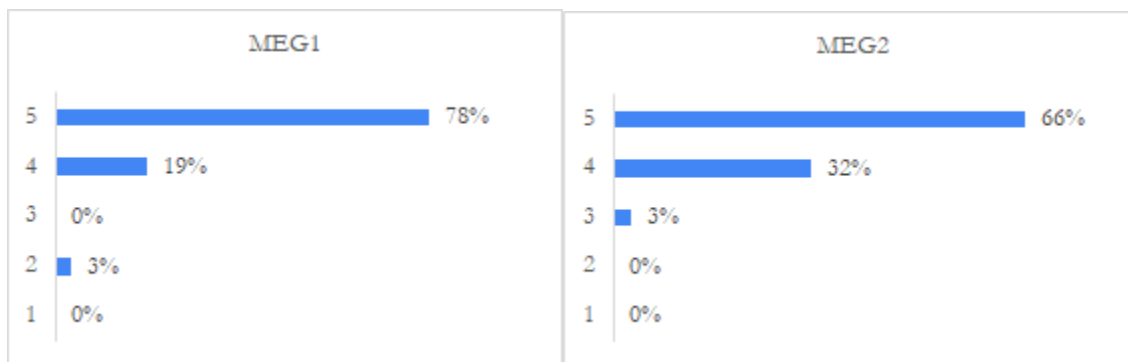


Gráfico 4: Respostas à afirmação: A redefinição da quantidade de resenhas foi satisfatória.

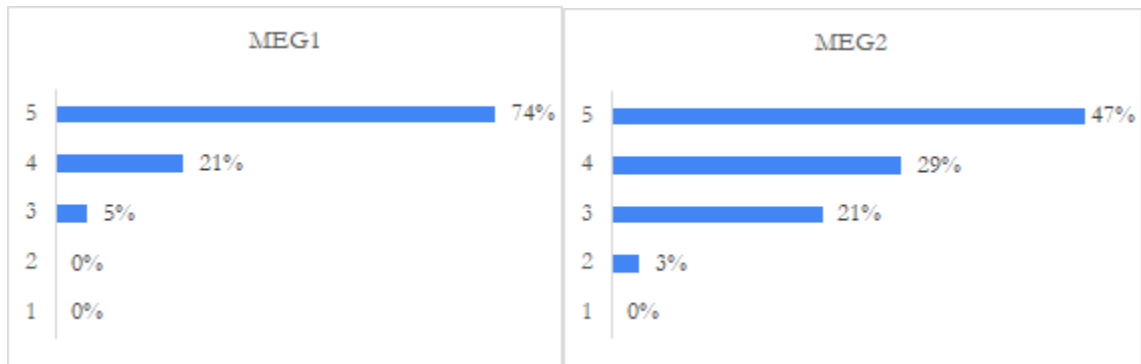


Gráfico 5: Respostas à afirmação: A produção de resenhas foi uma boa estratégia para estimular a participação.

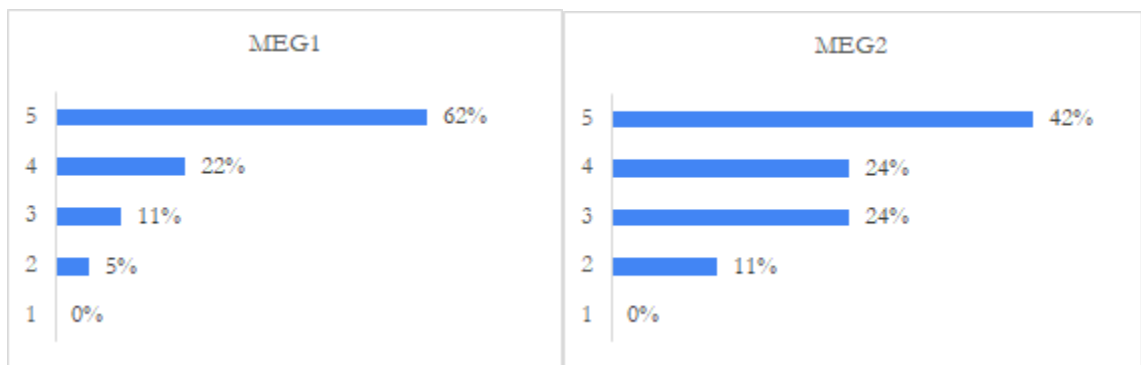


Gráfico 6: Respostas à afirmação: Tive dificuldade de definir um foco de observação de estágio.

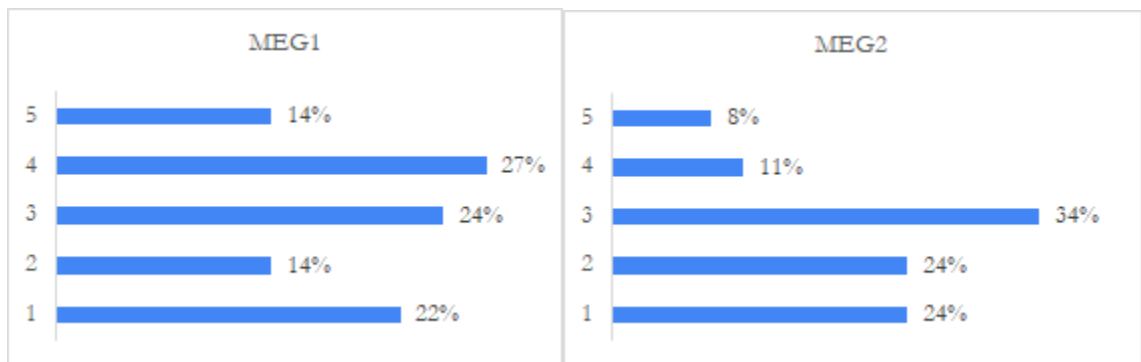


Gráfico 7: Respostas à afirmação: As orientações para a realização do estágio foram suficientes e satisfatórias.

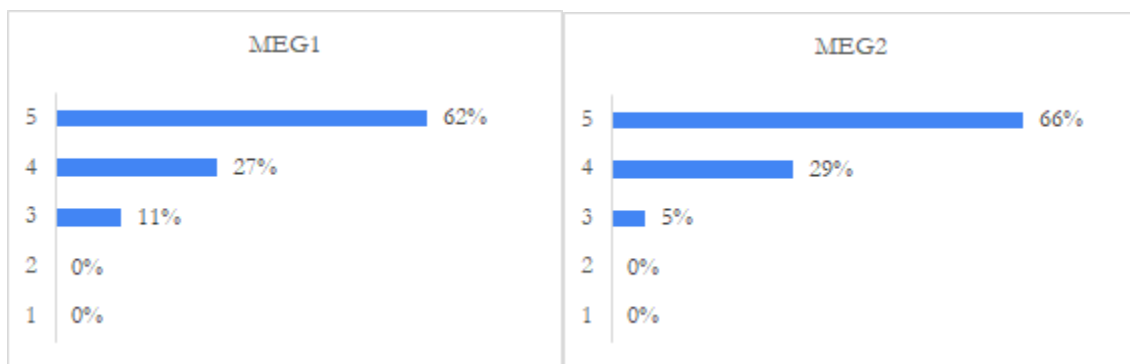


Gráfico 8: Respostas à afirmação: A experiência de estágio em formato remoto foi péssima e vai comprometer a minha formação inicial.

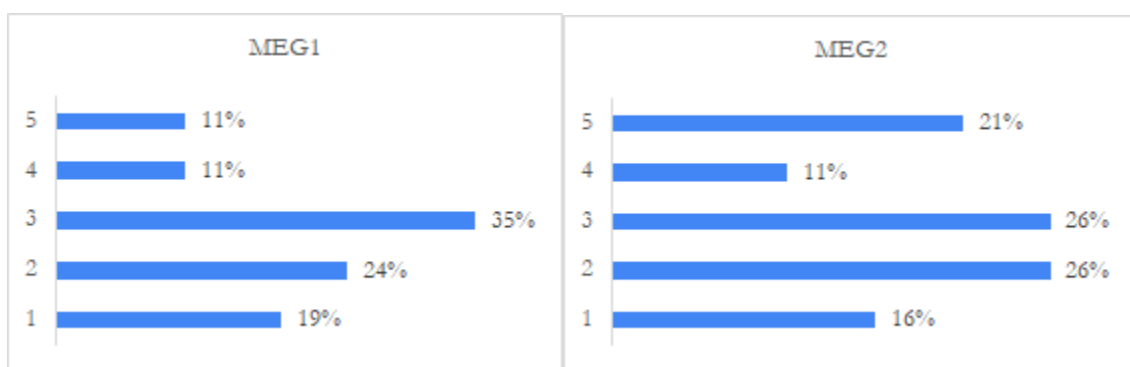


Gráfico 9: Respostas à afirmação: A escrita do relato/ensaio permitiu refletir melhor sobre as atividades realizadas no estágio.

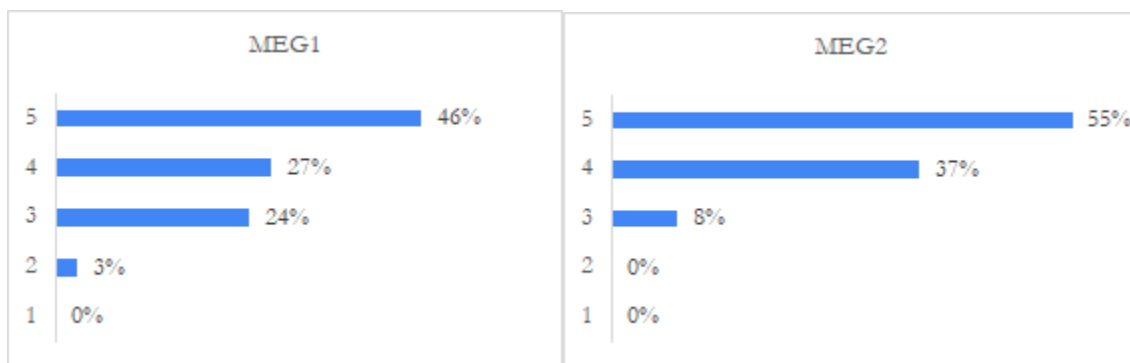


Gráfico 10: Respostas à afirmação: A escrita do relato/ensaio permitiu estabelecer conexões entre as referências teóricas apresentadas ao longo do curso e os dados coletados durante o estágio.

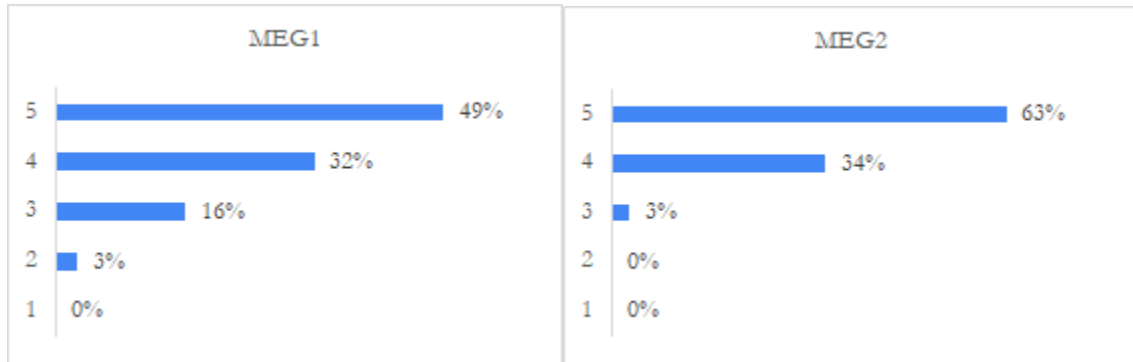


Gráfico 11: Respostas à afirmação: Tanto a docente quanto as monitoras se mostraram sensíveis à situação em que temos vivido e a forma como conduziram a disciplina foi satisfatória.

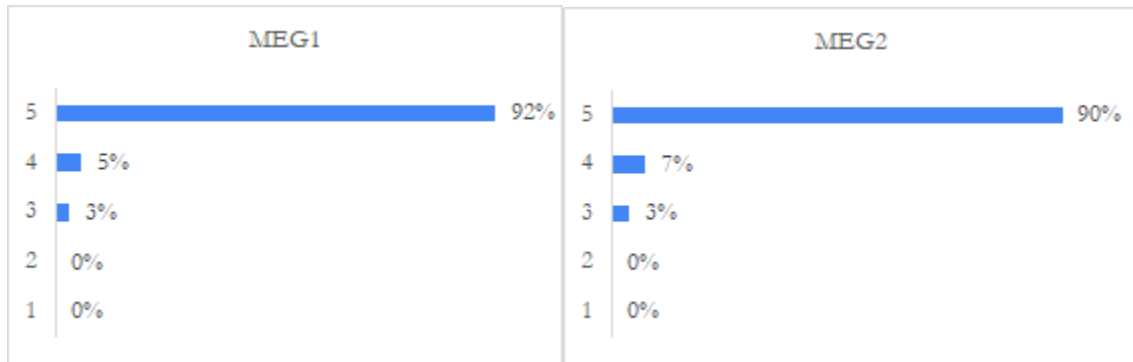


Gráfico 12: Respostas à afirmação: A mediação dos encontros foi satisfatória, fazendo conexões apropriadas entre realidade e teoria.

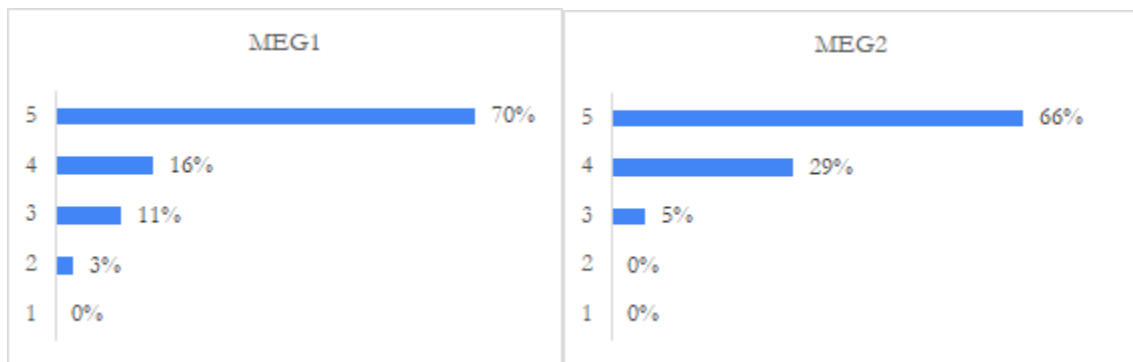


Gráfico 13: Respostas à afirmação: A mediação dos encontros foi satisfatória, trazendo reflexões importantes sobre os temas específicos da disciplina.

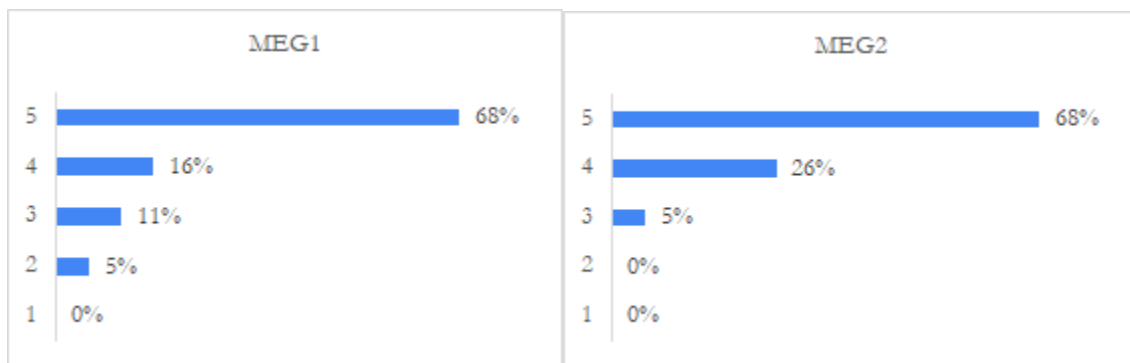


Gráfico 14: Respostas à afirmação: A mediação dos encontros foi satisfatória, trazendo elementos importantes para a minha formação mais geral.

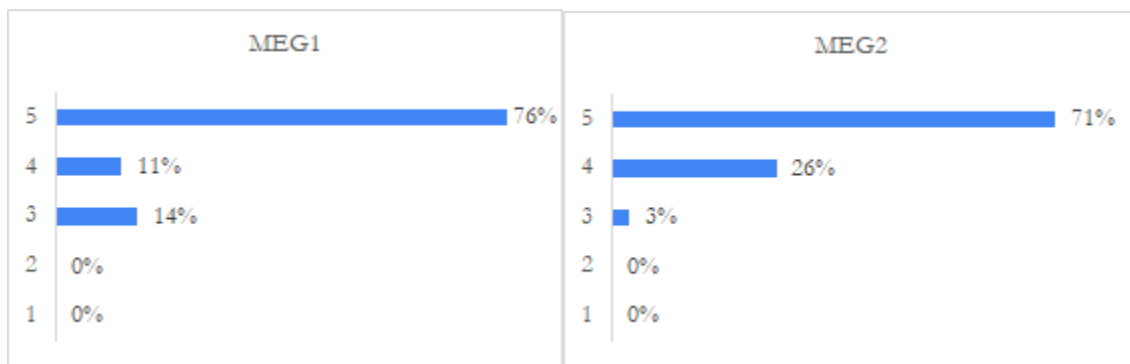
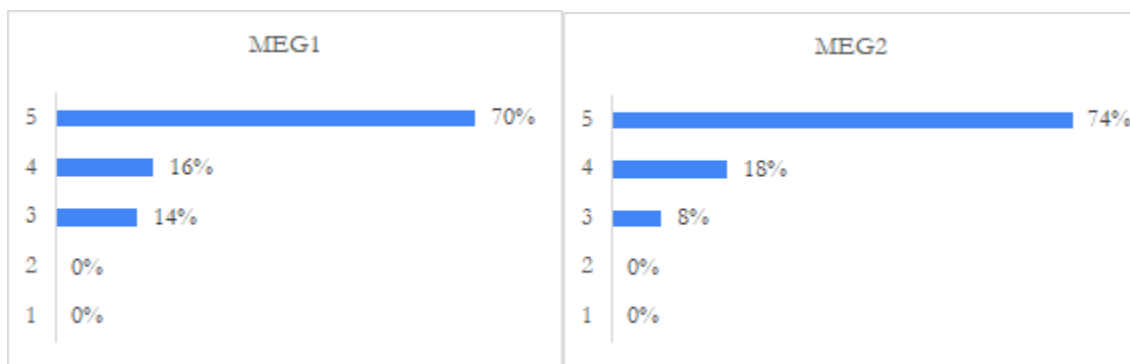


Gráfico 15: Respostas à afirmação: A mediação dos encontros foi satisfatória, estimulando e permitindo a participação dos estudantes.



A partir dos gráficos verifica-se a avaliação dos alunos quanto ao replanejamento das disciplinas. Observa-se que a opção “5 - concordo totalmente” foi a mais votada na maioria das afirmações. Nas questões que apresentaram esse comportamento, essa opção apresenta-se, na maioria das vezes, na faixa entre 60% e 70%. O maior percentual apresentado dessa opção está no Gráfico 11, referente à “Tanto a docente quanto as monitoras se mostraram sensíveis à situação em que temos vivido e a forma como conduziram a disciplina foi satisfatória”, com 92% em MEG1 e 90% em MEG2. Quando somadas as respostas positivas (escalas 5 e 4), atingimos como maior quantidade de variação 80% a 90%, tendo como maior percentual a afirmação “A redefinição da quantidade de resenhas foi satisfatória”, com 98% em MEG2 e 97% em MEG1. As únicas questões que tiveram percentuais bastante variados entre todas as opções da escala constam no Gráfico 6 (“Tive dificuldade de definir um foco de observação de estágio”) e no Gráfico 8 (“A experiência de estágio em formato remoto foi péssima e vai comprometer a minha formação inicial”), o que podemos inferir que esses aspectos são mais subjetivos em relação aos demais, portanto, variou de acordo com as dificuldades/expectativas de cada estudante. Apesar disso, houve uma variação significativa em relação às duas disciplinas, sendo que no Gráfico 6 nota-se que o percentual de dificuldade diminuiu em MEG2 em relação a MEG1 (de 41% para 19% - soma das escalas 5 e 4 de MEG1 e MEG2, respectivamente), porém aumentou a escala 3 - que corresponde à indiferença - (de 24% para 34%); e no Gráfico 8, 22% em MEG1 e 32% em MEG2 avaliaram a experiência de estágio remoto como positiva, e a escala 3 diminuiu de um semestre para outro de 35% para 26%.

A fim de aprofundarmos a análise do F2 e F3, trazemos também para a discussão as QA. A Tabela 6 mostra a comparação das respostas das QA que foram codificadas no *software NVivo*.

Tabela 6: Comparação da codificação das categorias de análise dos dados obtidos de respostas ao F2 e F3.

Avaliação das Disciplinas		
Categoria/ Subcategoria	MEG1	MEG2
1. Programa	13	5
1.1. Positivo	11	4
1.2. Negativo	2	1
2. Atividades	9	15
2.1. Positivo	7	13
2.2. Negativo	2	2
3. Estágio	7	5
3.1. Positivo	6	4
3.2. Negativo	1	1
4. Postura	55	55
4.1. <i>Compreensão, sensibilidade, afetividade e agradecimentos</i>	25	27
4.2. <i>Comentários gerais</i>	6	6
4.3. <i>Trazer pessoas convidadas</i>	6	6
4.4. <i>Disponibilização das aulas gravada</i>		
5. Experiência com Ensino Remoto	43	50
5.1. <i>Positiva</i>	22	31
5.2. <i>Negativa</i>	21	19
6. Sugestões e críticas	4	7
7. Outros	10	8
7.1. <i>Melhor disciplina que cursou durante a pandemia</i>	5	4
7.2. <i>EaD</i>	3	2
7.3. <i>Baixa participação discente nas aulas</i>	2	2

Na Tabela 6, nota-se sete categorias para as QA contidas em F2 e F3. Para as categorias 1, 2, 3 e 5 abordamos subcategorias que revelam pontos positivos e negativos. Observa-se que em todos esses casos, os estudantes abordaram mais aspectos positivos do que negativos. Em ambas as disciplinas, os discentes avaliaram a experiência com o ensino remoto como mais positiva do que negativa (frequência de 22 e 31 vezes para MEG1 e MEG2, respectivamente), com passagens como: “acredito que apesar das dificuldades e da situação inesperada as matérias se desenvolveram de forma satisfatória, considerando-se as barreiras impostas pelo ensino remoto”, “diante das condições, a experiência foi boa”, “eu tive boas experiências, pude acompanhar todos os encontros de todas as disciplinas que cursei, de forma síncrona ... Realizei todas as tarefas pois tive o privilégio e condições necessárias para tal feito. Confesso que foi melhor do que eu esperava” e “a professora bem como as monitoras, se mostraram extremamente sensíveis a situação atual ... Foi a matéria que mais levou isso em conta das que fiz no semestre ... Com isso, a matéria foi muito boa em pensar aspectos mais humanos de ensino, essencial para a formação docente”. Além do ensino remoto, os discentes avaliaram como pontos mais positivos as atividades em MEG2 (15 vezes), como exemplificam os seguintes comentários: “curso muito bem organizado na plataforma, os textos, as dinâmicas e as atividades propostas foram excelentes”, “a maneira como o curso foi desenvolvido me contemplou mesmo com todas as dificuldades do semestre. As resenhas também ajudaram muito a aproximar do curso” e “foi muito agradável e enriquecedoras as aulas”. Em MEG1 a reformulação do programa foi o item mais positivamente avaliado (11 vezes), com as seguintes menções: “tenho certeza de que o programa teria se desdobrado de forma mais fértil presencialmente. Ao mesmo tempo ficou evidente a preocupação e interesse da professora e as monitoras na sua reelaboração”, “fiquei satisfeito com a reorganização do cronograma e a relação entre os textos propostos (formação de professores, currículo, diversidade e cultura)”, “achei bastante pertinente. Sobretudo questões como multiculturalismo e racismo, trazidas mais à tona quando do episódio do George Floyd”, “consciente e inclusivo” e “as discussões trazidas foram bem construídas e úteis”.

A categoria 4 refere-se à postura da docente e das monitoras na condução da disciplina. Dentre todas, esta categoria destaca-se por apresentar apenas referências positivas (55 vezes em cada semestre) que foram organizadas em quatro subcategorias relacionadas aos aspectos que mais apareceram nos comentários. A subcategoria mais frequente foi “Compreensão, sensibilidade, afetividade e agradecimentos” (25 e 27 vezes em MEG1 e MEG2, respectivamente), com menções como: “foram atenciosas e cuidadosas ... buscando compreender e atender as demandas da turma ... poucas disciplinas em toda minha graduação tiveram e propuseram essas reflexões sobre seu processo e ao longo dele”, “em um período como este fui surpreendido positivamente com a postura da professora e monitoras ... Falta muita sensibilidade dos professores universitários ... e foi muito importante encontrar pessoas que se preocupam com o bem estar dos alunos e principalmente dispostas a discutir com seriedade o momento atual que vivemos e as implicações dele no processo de formação dos alunos”, “parabéns a professora e monitoras, mesmo em um período complicado estiveram sempre presentes auxiliando, compreendendo a situação dos alunos e não deixando de darem um bom curso. Eu agradeço demais pela forma como tudo foi feito. As mudanças nas avaliações, a disponibilização das aulas, a extensão do prazo” e “gostaria de agradecer e parabenizar, vocês foram incríveis, muito coerentes e sensatas. Tive excelente aproveitamento das discussões, textos e debates propostos. Vocês demonstraram competência na condução da disciplina e muita empatia e solidariedade!”.

Observação quanto a categoria 7 - “Outros”: notamos que o termo EaD foi utilizado por cinco estudantes no sentido de ERE, isso demonstra que não houve uma compreensão das diferenças entre essas modalidades de ensino, por isso achamos importante apontá-la como subcategoria. Quanto à “Melhor disciplina que cursou durante a pandemia”, identificamos que essa questão apareceu em nove respostas, dando um retorno bastante positivo para a nossa prática docente. Em relação à subcategoria “Baixa participação discente nas aulas”, decidimos evidenciá-la também porque foi um aspecto importante para nós. Dessa forma, verificamos que quatro estudantes durante o ano de 2020 sentiram-se incomodados com essa questão e argumentaram que isso provavelmente aconteceu em função do formato do curso, o que pode ter inibido as pessoas a participarem ou porque a maioria estava sobrecarregada e desanimada.

Considerações finais

Ao refletirmos sobre os dados aqui apresentados e discutidos, a partir de sua amplitude quantitativa é possível perceber que, em tempos de pandemia, o volume de aspectos que atingem o cotidiano educativo atual é significativo e implica em uma sobreposição de dificuldades substancialmente maior do que em tempos “normais”. Ao voltarmos nossa atenção ao qualitativo dos aspectos pesquisados encontramos elementos biológicos, cognitivos, emocionais, sociais e tecnológicos, que constituem uma complexidade nada trivial que recai sobre a prática educativa.

Este procedimento de ampla construção de dados sobre a realidade dos discentes e de outros dados sobre aspectos da prática didática aqui discutida é algo que supera a dimensão metodológica por se tratar de uma ação dialógica ao se propor a aprender *sobre e com* os estudantes e estabelecer o desenvolvimento de replanejamentos negociados. Afinal, conforme Paulo Freire (2016, 2018), a educação se faz da relação entre sujeitos mediatizados pelo mundo, e, portanto, a docência exige pesquisa, apreensão da realidade, saber escutar e dialogar com respeito à autonomia do ser dos educandos.

Os dados mostram que o processo de ensino-aprendizagem em tempos pandêmicos envolve desafios que perpassam por questões de acesso à tecnologia; relações interpessoais; saúde mental e física a serem consideradas indissociavelmente nas decisões administrativas e didáticas tomadas sob a perspectiva de uma gestão democrática.

Isso evidencia a complexidade da práxis docente neste cenário de pandemia, impondo a necessidade de uma pedagogia que se compromete não somente com elementos técnicos e tecnológicos para viabilizar o ensino e o aprendizado, mas também com uma intencionalidade interventiva na realidade social dos discentes envolvidos, no sentido de não transformar os estudos em mais um desafio, frente a tantos outros, que se impõem sobre a vida dos alunos.

Nos dados e discussões apresentados nota-se também que a pandemia expõe a importância de considerarmos que discentes e docentes precisam ser concebidos a partir da indissociabilidade de suas dimensões biopsicossociais. Essa perspectiva é importante e necessária a qualquer professor ou gestor educacional para compreender as dificuldades e necessidades envolvidas no campo da educação em tempos pandêmicos, na perspectiva da melhoria da capacidade de elaborar formas de minimizar dificuldades e acolher necessidades.

A avaliação positiva dos alunos em relação ao modo como esse replanejamento didático-pedagógico negociado foi conduzido pela docente e monitoras nos permite afirmar que, nessa conjuntura de transição do contexto presencial para o ERE, adotar uma postura dialógica, acolhedora e crítica frente à realidade pandêmica foi uma forma assertiva de reorganizar as disciplinas.

Agradecimentos


Agradecemos imensamente aos discentes que tornaram possível o desenvolvimento desta pesquisa bem como possibilitaram que a experiência com o ERE fosse mais leve e agradável, mesmo com os limites impostos pela comunicação por este meio. Somos gratas também ao Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo (PAE-USP) por subsidiar o apoio ao desenvolvimento das disciplinas com as monitoras, coautoras deste trabalho.

Referências

- Alonso, A. (2016). Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. In A. Abdal et al. (Org.). *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco qualitativo* (pp. 8-23). Sesc/Cebrap. Recuperado em 16 de fevereiro, 2020, de <https://cutt.ly/zlmI6tb>.
- Arias Beatón, G. (2019). A Linguística, a psicologia e a pedagogia: Por uma educação de qualidade. In L.M. Mrech (Org.). *A construção do pesquisador* (pp. 17-34). CRV.
- Bardin L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Brasil (2020). Ministério da Educação. Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Recuperado em 10 de janeiro, 2021, de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>.
- Bryman, A. (1992). Quantitative and qualitative research: Further reflections on their integration. In J. Brannen (Ed.). *Mixing methods: Quantitative and qualitative research* (pp. 57-80). Avebury.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Paz e Terra.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Artmed.
- Gil, A.C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. Atlas.
- Hodges, C. et al. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educase Review*. Recuperado em 15 de janeiro, 2021, de <https://cutt.ly/slmOnPd>.
- Severino, A.J. (2019). A abordagem científica da prática educativa: Dilemas e possibilidades. In L.M. Mrech (Org.). *A construção do pesquisador* (pp. 35-48). CRV.
- Silus, A., Fonseca, A.L.C., & Jesus, D.L.N. (2020). Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: Repensando a prática docente. *Liinc em Revista*, 16(2), 1-17. Recuperado em 15 de janeiro, 2021, de <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5336>.
- Teddle, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- UNESCO (2021). *Educação: Da interrupção à recuperação*. Recuperado em 10 de janeiro, 2021, de <https://cutt.ly/DITcRWO>.
- Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SoCERJ*, 20(5): 383-386. Recuperado em 31 de janeiro, 2021, de <https://cutt.ly/7WQdnEI>.
- Yin, R (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. 2. ed. Bookman.

Sobre os Autores


NÚRIA HANGLEI CACETE

 <https://orcid.org/0000-0002-7064-8553>

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), na área de Metodologia do Ensino de Geografia e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui doutorado em Geografia Física, mestrado em Geografia Humana e graduação em Geografia, todos pela USP. Dedicou-se aos estudos sobre ensino superior e formação de professores, ensino de Geografia, políticas educacionais e currículo. Publicou livros, capítulos de livros e artigos sobre ensino de Geografia e formação de professores, com destaque para as obras: “Para ensinar e aprender Geografia” (em coautoria), publicado pela Editora Cortez (2007) e “O ensino superior no Brasil e a formação de professores (1930-2000)”, publicado pela Paco Editorial (2017).

E-mail: nuriah@usp.br, <https://sites.usp.br/ensinogeo/>.


FABÍOLA ALICE DOS ANJOS DURÃES

 <https://orcid.org/0000-0002-9949-5079>

Mestranda em Educação na área de concentração “Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (PPGE-FEUSP). Possui Bacharelado e licenciatura em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

E-mail: fabiola.duraes@usp.br, <https://sites.usp.br/ensinogeo/>.


CLEBERSON HENRIQUE DE MOURA

 <https://orcid.org/0000-0001-6627-9487>

Graduando em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e funcionário do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP), onde é responsável por assuntos administrativos e de comunicação institucional.

E-mail: cleberson.moura@usp.br.

JANAINA SILVA GONDIN

 <https://orcid.org/0000-0003-1309-9022>

Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), na área de concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas. Mestre em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC. Graduada em Pedagogia e Biblioteconomia pela Universidade de São Paulo. Facilitadora de aprendizagem na UNIVESP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

E-mail: janaina.silva@usp.br.

Enviado: 28 fev. 2021.

Aprovado: 21 ago. 2021.