

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Pandemia da COVID-19: reflexos no trabalho pedagógico dos/das professores/as dos cursos de licenciatura da FURG

Juliana Silveira Oliveira, Billy Graeff Bastos

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15398>

Submetido em: 2026-03-11

Postado em: 2026-03-20 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

PANDEMIA DA COVID-19: REFLEXOS NO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS/DAS PROFESSORES/AS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA FURG

JULIANA SILVEIRA OLIVEIRA¹

ORCID: <http://orcid.org/0009-0003-3446-6810>

<juliana.oliveira@furg.br>

BILLY GRAEFF BASTOS²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8114-7829>

<billygraeff@gmail.com>

¹ Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Rio Grande, RS, Brasil.

² Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, Paraíba, Brasil.

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é investigar os efeitos da pandemia da Covid-19 no trabalho pedagógico dos/das professores/as do Ensino Superior que lecionam em cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e teve como referencial teórico, principalmente, os estudos de Marx (2013) e Ferreira (2017). A produção dos dados ocorreu através de entrevistas presenciais semiestruturadas com cinco professores/as efetivos/as lotados/as no Instituto de Educação da FURG. A investigação transcorreu no ano de 2025 e o método utilizado para analisar os dados foi a Análise Temática Reflexiva. Dentre os resultados, conclui-se que o que mais interferiu nos cursos de licenciatura da FURG e, conseqüentemente, na formação dos/das discentes durante o período da pandemia da Covid-19 foi a necessidade de reconfiguração dos Estágios Curriculares Supervisionados. Além disso, destaca-se também a instauração do trabalho remoto, que vêm modificando diversos aspectos no trabalho pedagógico dos/das professores/as.

Palavras-chave: trabalho pedagógico, professores/as, Covid-19.

COVID-19 PANDEMIC: IMPACTS ON THE PEDAGOGICAL WORK OF PROFESSORS IN TEACHER EDUCATION PROGRAMS AT FURG

ABSTRACT: The objective of this research is to investigate the effects of the Covid-19 pandemic on the pedagogical work of higher education professors who teach in teacher education programs at the Federal University of Rio Grande (FURG). The study adopts a qualitative approach and is theoretically grounded primarily in the works of Marx (2013) and Ferreira (2017). Data were produced through in-person semi-structured interviews with five tenured professors affiliated with the Institute of Education at FURG. The investigation was conducted in 2025, and the method used for data analysis was Reflexive Thematic Analysis. Among the findings, it was concluded that the factor that most affected the teacher education programs at FURG and, consequently, the training of students during the Covid-19 pandemic period, was the need to reconfigure the Supervised Curricular Internships. In addition, the establishment of remote work is also highlighted, as it has been modifying several aspects of professors' pedagogical work.

Keywords: pedagogical work, professor, Covid-19.

PANDEMIA DE LA COVID-19: REPERCUSIONES EN EL TRABAJO PEDAGÓGICO DE LOS/LAS PROFESORES/AS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA FURG

RESUMEN: El objetivo de esta investigación es analizar los efectos de la pandemia de la Covid-19 en el trabajo pedagógico de los/las profesores/as de educación superior que imparten clases en los programas de formación docente de la Universidad Federal de Rio Grande (FURG). El estudio adopta un enfoque cualitativo y se fundamenta teóricamente, principalmente, en los trabajos de Marx (2013) y Ferreira (2017). La producción de los datos se realizó mediante entrevistas presenciales semiestructuradas con cinco profesores/as titulares adscritos/as al Instituto de Educación de la FURG. La investigación se llevó a cabo en el año 2025 y el método utilizado para el análisis de los datos fue el Análisis Temático Reflexivo. Entre los resultados, se concluye que el factor que más incidió en los programas de formación docente de la FURG y, en consecuencia, en la formación de los/las estudiantes durante el período de la pandemia de la Covid-19 fue la necesidad de reconfigurar las Prácticas Curriculares Supervisadas. Asimismo, se destaca la instauración del trabajo remoto, que ha venido modificando diversos aspectos del trabajo pedagógico de los/las profesores/as.

Palabras clave: trabajo pedagógico, profesores/as, Covid-19.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa¹ tem como objetivo principal investigar os efeitos da pandemia da Covid-19² no trabalho pedagógico dos/das professores/as do Ensino Superior. Nesse sentido, o estudo se propõe a responder como problema de pesquisa: de que forma os/as professores/as dos cursos de licenciatura da FURG consideram que o seu trabalho pedagógico foi afetado durante a pandemia da Covid-19 e após o retorno das atividades presenciais.

Para atingir o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual não tem a pretensão de quantificar os dados. A produção dos dados ocorreu através de entrevistas presenciais semiestructuradas com cinco professores/as que atuam em cursos de licenciatura da FURG.

A investigação ocorreu durante o primeiro semestre letivo de 2025, nos meses de março a junho. As entrevistas foram gravadas – com o consentimento dos/das entrevistados/as – e, em um momento posterior, os áudios foram transcritos. Ressalta-se, ainda, que as identidades dos/das participantes foram preservadas, e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da universidade.

O método utilizado para analisar os dados foi a Análise Temática Reflexiva (ATR). Dessa forma, procurou-se seguir as seis fases propostas pela ATR: familiarização com os dados, geração de códigos iniciais, busca de temas, revisão de temas, definição e nomeação de temas e produção do relatório.

A partir do exposto, apresenta-se a estrutura deste artigo. Além desta introdução, a seguir são discutidas algumas reflexões acerca do contexto da pandemia da Covid-19, sobretudo os seus impactos na educação. Logo após, aborda-se a categoria trabalho, trabalho pedagógico e o trabalho pedagógico dos/das professores/as no Ensino Superior. Na sequência, expõe-se a metodologia da pesquisa, realiza-se a análise e discussão dos dados, e, por último, as considerações finais.

¹ Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado de Juliana Silveira Oliveira, intitulada “Pandemia da Covid-19: reflexos no trabalho pedagógico dos/das professores/as dos cursos de Licenciatura da FURG”, defendida em 2025 na Universidade Federal do Rio Grande.

² De acordo com o Ministério da Saúde, a “Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2” (Brasil, 2022, p. 1). Os primeiros casos da doença foram detectados em 31 de dezembro de 2019 na China e foram se disseminando pelo mundo. A doença foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como pandemia em 11 de março de 2020 (OPAS, 2023). A OMS declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) da Covid-19 em 05 de maio de 2023 (OPAS, 2023).

A PANDEMIA DA COVID-19 E O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS/DAS PROFESSORES/AS

A pandemia da Covid-19 transformou nossas formas de ser, estar e viver no mundo (Traversini; Lockmann, 2022). Essas mudanças alteraram profundamente também o cenário educacional. Com a impossibilidade de permanecer nas instituições formais de ensino, “vislumbrou-se o desafio de refletir sobre outros modos de estruturar os processos de ensinar, a fim de promovê-lo efetivamente, assim como de aprender em espaços diversos, fora do corriqueiro ambiente escolar e acadêmico” (Charczuk, 2020, p. 2).

Para tentar prevenir a disseminação do vírus, foi preconizado o “distanciamento social”, o que levou as instituições educacionais a suspenderem, no primeiro semestre de 2020, suas atividades presenciais e adotarem, como medida emergencial, o chamado Ensino Remoto, “com ampla e profunda repercussão no trabalho pedagógico” (Calheiros; Castaman; Ferreira, 2024, p. 236). Nas palavras de Saviani e Galvão (2021, p. 38):

A expressão ensino remoto passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso, porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcional adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita [grifos dos autores].

No entanto, cabe esclarecer que o denominado ensino remoto que foi proposto nesse período pelas instituições escolares não pode ser considerado Ensino à Distância (EaD), pois “não preenche os requisitos definidos para essa modalidade” (Saviani, 2020, p. 6), assim como também se diferencia do “Ensino Domiciliar” (*homeschooling*), que vem sendo discutido por diversos Projetos de Lei no país nos últimos anos. Assim, embora o ensino remoto apresente algumas semelhanças e aproprie-se de recursos e experiências dessas modalidades de ensino, não se configura como tal, pois cada uma delas possui suas especificidades próprias.

Diante do exposto, fica evidente que as relações que antes se estabeleciam presencialmente precisaram ser completamente reconfiguradas. Instauraram-se outros modos de experienciar o processo de ensino-aprendizagem, tanto para os/as estudantes quanto para os/as professores/as. As instituições educativas e, principalmente, os/as professores/as precisaram de muita criatividade e de uma certa agilidade para reinventar o seu trabalho pedagógico para atender as demandas e desafios impostos pela Covid-19.

Segundo Nóvoa e Alvim (2022), a situação causada pela pandemia gerou a necessidade de respostas imediatas e urgentes para manter uma “continuidade educativa”. Dessa forma, “em poucos meses, deram-se transformações que, na normalidade dos tempos, teriam demorado décadas” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 34).

Nesse sentido, partindo do entendimento de que os/as professores/as foram fundamentais no processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia da Covid-19, aqueles que “conseguiram dar respostas criativas e plenas de significado pedagógico” (Nóvoa, 2020, p. 9), interessa pesquisar e refletir acerca de seu trabalho pedagógico na pandemia da Covid-19, quais os desafios enfrentados e estratégias construídas para superá-los.

Reflexões iniciais sobre o trabalho

A categoria trabalho pode ser entendida a partir de diversas perspectivas e abranger diferentes significados. Nesta pesquisa, busca-se abordar o trabalho em seu sentido ontológico, para depois analisar como o trabalho vem se configurando no contexto atual da sociedade capitalista e, mais especificamente, o trabalho pedagógico dos/das professores/as no Ensino Superior e, sobretudo, como esse foi atravessado pela pandemia da Covid-19.

Para Marx (2013, p. 218-219), de acordo com Tassigny (2003, p. 148), “[...] o trabalho é a categoria fundante do ser social, portanto, condição natural e eterna da produção da vida social e

independente de qualquer forma de sociedade, por isso, categoria ontológica, isto é, central na vida dos homens”. Não existe, assim, humanidade e sociedade sem trabalho.

Nessa perspectiva, compreende-se o trabalho enquanto uma “atividade vital mediante a qual o ser humano produz e reproduz a sua vida” (Silva, 2020, p. 25). Para Marx (2013, p. 326), o trabalho é, “antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza”. Nesse processo, o homem “põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos” (Marx, 2013, p. 327), com o intuito de se apropriar da natureza de uma maneira útil para a sua vida.

Nas palavras de Ferreira (2017, p. 22), o trabalho é toda ação humana no ambiente, “transformando-o em acordo com as demandas e os anseios. É essencialmente ativo e visa ao alcance de um objetivo. Portanto, trata-se de atividade na qual o sujeito investe energia, tempo e conhecimento, produzindo resultados”. Levando em conta essas constatações, o trabalho é considerado uma forma do homem relacionar-se com os outros e com a natureza. Através de seu trabalho, isto é, de sua ação consciente e previamente planejada, é capaz de agir e transformar a natureza e também a si mesmo.

Saviani (1996) destaca que, ao contrário dos animais, que se adaptam à natureza, os homens fazem o inverso, isto é, adaptam a natureza a si. O referido autor salienta que “o ato de agir sobre a natureza, adaptando-a as necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho” (Saviani, 1996, p. 152). Sob esse viés, Silva (2020, p. 31) ressalta que diferente do animal, que adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos “criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência”.

Diante do exposto, pode-se considerar o ato de trabalho como uma “síntese de prévia ideação e objetivação para transformação da natureza e do próprio homem” (Sabino, 2014, p. 139). A partir da prévia ideação, o homem é capaz de planejar o que será realizado antes mesmo da ação acontecer, idealizando e projetando o seu objetivo final.

Frigotto (2009, p. 176), por sua vez, afirma que, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, “o trabalho, na sua dimensão ontológica, forma específica da criação do ser social, é reduzido a emprego – uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento”. Portanto, ontologicamente, trabalho não se reduz e não deve ser considerado sinônimo de emprego³, forma que assume nas relações capitalistas (Silva, 2020).

Sobre essa questão, Antunes (2020, p. 117) salienta que “se, por um lado o trabalho é uma *atividade vital*, por outro lado, com o advento do capitalismo, deu-se uma mutação essencial que adulterou profundamente o trabalho humano” (grifo do autor). Frizzo, Ribas e Ferreira (2013, p. 555) enfatizam que, “com o surgimento do modo de produção capitalista, o trabalho assume um outro sentido: o trabalho alienado”, isto é, o trabalho não pertence ao homem que produz, mas a quem compra a sua força de trabalho, tornando os donos dos meios de produção proprietários do trabalho do trabalhador.

Assim, Antunes (2020, p. 116) enfatiza que “o trabalho se converte em mero *meio de subsistência*, tornando-se uma *mercadoria especial*, a força de trabalho, cuja finalidade precípua é valorizar o capital” (grifo do autor). Conforme Sabino (2014, p. 136), o trabalho em Marx apresenta duas vertentes: “o trabalho útil-concreto e o trabalho abstrato”. O primeiro é voltado para satisfazer as necessidades humanas, já o segundo visa predominantemente o valor de troca, sendo sua prioridade a acumulação e reprodução do capital. Sendo assim, “no modo de produção capitalista, o trabalho se converte em trabalho alienado” (Sabino, 2014, p. 140), isto é, ele não deixa de atender as necessidades humanas, porém, subordina-as aos interesses do capital.

No entanto, Antunes (2009, p. 265) afirma que o trabalho, dependendo dos modos de vida, produção e reprodução social, pode tanto alienar quanto emancipar, “isso depende, essencialmente, da forma como são plasmadas as relações sociais de produção”.

A partir dessas considerações, evidencia-se que, nesta pesquisa, a categoria trabalho é compreendida, então, como uma ação humana consciente, intencional, criadora, transformadora e

³ Conforme Ferreira (2017, p. 75), “Emprego e trabalho são diferentes. Este é possível sem aquele. O emprego é, assim, condição formal do trabalho, mediante um contrato de venda da força de trabalho. Portanto, trabalha-se sem emprego, e pode-se estar empregado e não produzir”. Ainda segundo Ferreira (2017, p. 79), “o trabalho estabelece a condição de o mundo e a vida humana existirem; o emprego reproduz as relações sociais, viabilizando as condições materiais de sobrevivência, mediante a venda da força de trabalho para receber, em troca, um salário”. Por esse motivo, a autora considera que a categoria trabalho expressa algo mais amplo que emprego.

autotransformadora, que pode tomar contornos alienantes. Expostas as características gerais da categoria trabalho, no próximo tópico serão abordadas algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico dos/das professores/as.

O trabalho pedagógico dos/das professores/as: algumas considerações

Nas últimas décadas, o trabalho dos/das professores/as tem sido alvo de inúmeras discussões e pesquisas, sendo investigado sob diferentes aspectos, como identidade, formação e saberes docentes, profissionalização etc. Em estudos realizados, Ferreira (2018, p. 592) constatou que “expressões como trabalho docente, trabalho pedagógico e trabalho dos professores, muitas vezes, são apresentadas como sinônimas”. No entanto, em sua perspectiva, são categorias com sentidos distintos.

Nesse sentido, Ferreira, Zimmerman e Calheiros (2020, p. 5) destacam que “por trabalho docente [...] entende-se um trabalho genericamente descrito como docência”. Os autores consideram problemática essa categoria por estar baseada em uma concepção bancária⁴ de educação, pois dessa forma parece existir um sujeito passivo – o/a aluno/a – e o/a docente, que seria quem pratica a docência.

Compreende-se o trabalho dos professores como um trabalho pedagógico⁵, sempre revestido de uma intencionalidade e, portanto, também político (Ferreira, 2018). É considerado político por “implicar escolhas e ações humanas dentro dos contextos sociais onde se produz” (Ferreira; Zimmerman; Calheiros, 2020, p. 171).

Conforme o entendimento dos autores, a categoria trabalho pedagógico é mais ampla e transcende a categoria trabalho docente, porque “estabelece uma relação entre professor, estudante e as relações de trabalho no modo de produção capitalista” (Ferreira; Zimmerman; Calheiros, 2020, p. 5). Em vista disso, Ferreira (2018) ressalta que:

[...] considera-se que o trabalho pedagógico é trabalho. Trabalho é uma manifestação humana à medida que põe o humano em movimento de modo planejado e sistemático e, ao fazê-lo, produz historicidade e constitui-se esse humano, distinguindo-o dos demais seres vivos. [...] Tendo por base essa concepção geral, trabalho pedagógico é o trabalho de sujeitos que, ao realizá-lo, produzem historicidade e se autoproduzem. Objetiva elaborar meios para alcançar um fim, mas vai além: põe em interação, inter-relação, relação (esses termos não se substituem, por isso são citados) os sujeitos, com seus saberes, de modo sistemático, dialógico, produzindo conhecimentos a partir da interlocução acerca desses saberes (Ferreira, 2018, p. 595).

Nessa direção, no trabalho pedagógico, o seu objetivo e resultado é a produção do conhecimento, entendido como “a apropriação individual de um saber. [...] Produzir, então, não quer dizer inventar o conhecimento, mas torná-lo seu, conhecer” (Ferreira, 2018, p. 596). Sendo assim, para a autora, o trabalho pedagógico é:

Todo o movimento que contribui para que a produção do conhecimento aconteça. Inclui os aspectos relativos ao espaço e ao tempo, aos sujeitos (e, por isso, aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos), aos conhecimentos sobre Pedagogia (especialmente os relativos a como os sujeitos aprendem) e implica um projeto, uma ação coordenada que objetiva um fim (Ferreira, 2018, p. 604).

Nessa perspectiva, o trabalho dos/das professores/as, “ao selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações, só pode ser entendido como trabalho pedagógico” (Ferreira, 2018, p. 605). Dessa maneira, sobre o trabalho dos/das professores/as – entendido como trabalho pedagógico –, Ferreira, Zimmerman e Calheiros (2020, p. 6) concluem que “se há alguma possibilidade de sinônimos, proporíamos que trabalho pedagógico e trabalho dos professores, no sentido de que este é aquele, podem se substituir, desde que esclarecidas as referências”.

⁴ Segundo Freire (1987), na concepção bancária de educação, o educador é quem transfere/deposita os conhecimentos nos educandos, os quais devem apenas memorizá-los e repeti-los, quando necessário.

⁵ Conforme Ferreira (2010, p. 2), “o pedagógico é, então, entendido como um elemento relacional entre os sujeitos, não existe *a priori*, nem tão pouco existe senão na interação, através da linguagem, perpassando toda a dinâmica da educação e, mais precisamente, é a centralidade do trabalho dos professores”.

Por isso, nesta pesquisa, optou-se pela denominação de trabalho pedagógico dos/das professores/as, para deixar evidente as imbricações entre o trabalho dos/das professores/as e o seu caráter pedagógico. Além disso, para demarcar também a imprescindível participação ativa dos/das estudantes nesse processo.

Partindo desses entendimentos, percebe-se o trabalho pedagógico dos/das professores/as como uma produção humana e subjetiva que produz conhecimento, autoconhecimento e historicidade (Ferreira; Zimmerman; Calheiros, 2020). Dessa forma, não pode ser compreendido como algo universal e imutável, uma vez que é influenciado por diversos aspectos, como, por exemplo, o contexto concreto no qual é realizado (instituições, sujeitos), bem como o momento histórico, político-econômico, geográfico, nível e modalidade de ensino, entre outros.

Portanto, o trabalho pedagógico dos/das professores/as caracteriza-se como um trabalho altamente diversificado e heterogêneo. Embora geralmente apresente características gerais e se concentre na produção de conhecimento, as concepções teóricas, objetivos, planejamentos, metodologias, currículos, avaliações, bem como as questões de tempo e espaço, podem variar substancialmente.

Por fim, compreendendo também que, mesmo após o retorno das atividades presenciais, os impactos na educação se perpetuam em todo o país e o trabalho pedagógico continua sentindo os efeitos da pandemia da Covid-19 (Calheiros; Castaman; Ferreira, 2024), torna-se relevante refletir sobre essa experiência. Por este motivo, reitera-se a importância dessa pesquisa, sendo seu objetivo investigar os efeitos da pandemia da Covid-19 no trabalho pedagógico dos/das professores/as que atuam em cursos de licenciaturas presenciais em uma universidade pública localizada no Sul do Rio Grande do Sul.

O trabalho pedagógico dos/das professores/as no ensino superior: uma breve contextualização

De acordo com o Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017, e informações disponíveis no próprio site do Ministério da Educação (MEC), as instituições de educação superior podem ser classificadas como: faculdades, centros universitários ou universidades⁶.

Pimenta e Anastasiou (2005, p. 141) destacam que, “conforme a instituição a que o professor se vincule, um tipo específico de produção será exigido dele: docência, atividade de extensão e pesquisa, sendo a docência uma atividade comum a todas as instituições que compõem o ensino superior”. Corroborando com as autoras, acredita-se que o trabalho pedagógico dos/das professores/as do ensino superior também será influenciado e diferenciado por essas questões.

Compreendendo que “os contextos e as condições de trabalho dos professores nas instituições de ensino superior são muito diferentes quanto às formas de ingresso, aos vínculos, à jornada de trabalho e aos compromissos dela derivados” (Pimenta; Anastasiou, 2005, p. 119), considera-se relevante apresentar alguns dados do Censo da Educação Superior de 2024⁷, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

No Brasil, de acordo com os dados do INEP sobre o Censo da Educação Superior de 2024, existem 2.561 Instituições de Ensino Superior (IES), 45.772 cursos de graduação e 4 cursos sequenciais ofertados. Das 2.561 IES, 206 eram organizadas como universidades, 417 centros universitários, 1.897 faculdades e 41 institutos/centros federais. A partir desses dados, também é possível observar que 317 IES são públicas, enquanto 2.244 IES são privadas. Sendo assim, significa que a grande maioria (87,6%) das IES do país são privadas.

Em relação ao número de matrículas na graduação, a modalidade à distância já representa 50,7% do total de matrículas, ou seja, um pouco mais da metade do número de matrículas da graduação encontra-se na EaD. Ainda acerca do número de matrículas na graduação, as IES privadas representam 79,8% do total de matrículas, enquanto a rede pública detém apenas 20,2%.

A partir desse contexto, torna-se importante destacar, ainda, que os cursos de bacharelado detêm quase $\frac{2}{3}$ das matrículas da educação superior brasileira (62,9%), enquanto os cursos de licenciatura representam 16,9% e os tecnológicos 20,2% do total de matrículas de graduação⁸.

⁶ Segundo o Art. 15 do Decreto n.º 9235 de 15 de dezembro de 2017: “As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são equiparadas às universidades federais para efeito de regulação, supervisão e avaliação, nos termos da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008”.

⁷ Dados atualizados com base nos resultados do Censo da Educação Superior de 2024, divulgado em 2025 (INEP, 2025).

⁸ Esses dados não incluem as matrículas de cursos de Área Básica de Ingresso (ABI).

Outro aspecto relevante refere-se ao número de matrículas nos cursos de licenciatura, com 32,3% em IES públicas e 67,7% em IES privadas, constatando que as IES privadas concentram a maior parte das matrículas nos cursos de licenciatura. Já sobre a modalidade de ensino nos cursos de licenciatura, a modalidade a distância se sobressai, compreendendo 68,5% do total de matrículas, enquanto a modalidade presencial representa apenas 31,5%.

Segundo dados do Anuário Estatístico de 2023, a FURG apresentava, no 2º semestre de 2023, 7.858 discentes matriculados/as em cursos de graduação presenciais, distribuídos em 62 cursos nos quatro campi: Rio Grande (Carreiros e Saúde), Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha e São Lourenço do Sul. Dentre os cursos, 18 são licenciaturas, representando 1.807 matrículas⁹.

Sobre o número de professores/as em exercício no Ensino Superior, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior em 2024, havia 374.501. Desses, 50% tinham vínculo com IES privadas e 50% com IES públicas. Quanto à formação desses/as professores/as, 9,1% possuíam titulação de até especialização, 27,2% eram mestres/as e 63,7% doutores/as.

No que diz respeito ao corpo docente da FURG, existem 863 professores/as. Sobre à titulação desses/dessas professores/as, três possuem graduação, 16 especialização, 68 são mestres/as e 778 doutores/as.

Sobre as diferentes formas de ingresso nas IES, Pimenta e Anastasiou (2005) destacam que, nas instituições públicas, o ingresso ocorre sempre por meio de concurso público, inclusive para a contratação de professores/as substitutos/as. Já nas instituições particulares, o ingresso pode ocorrer por concurso ou por convite. As autoras também mencionam que o ingresso nas universidades, tanto públicas quanto privadas, ocorre por meio de concurso público, no qual os professores também são avaliados pelos títulos (mestrado/doutorado) que possuem e por sua experiência em pesquisa. Nas outras IES, o concurso é considerado facultativo.

Outra questão extremamente relevante refere-se à carga de trabalho dos/das professores/as nas IES, que pode ser de vínculo integral, parcial ou horista¹⁰ (Pimenta; Anastasiou, 2005). De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2024, nas universidades, 75,7% dos/das professores/as têm contrato em tempo integral. Já nos centros universitários, esse número diminui para 28,4%, e, nas faculdades, para 20,1%.

Tendo em vista que as universidades, obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988, art. 207), necessitam articular essas atividades, por isso, “pode-se facilmente constatar que, nessas condições de trabalho, o tempo integral torna mais viável a efetivação das três funções” (Pimenta; Anastasiou, 2005, p. 124).

Na FURG, segundo os dados contidos no Anuário Estatístico de 2023, observa-se que grande parte dos/das professores/as apresenta regime de trabalho de dedicação exclusiva (DE). Do total de 863 professores/as, 794 apresentam dedicação exclusiva à docência, 52 possuem regime integral de 40 horas e 17 possuem o regime parcial de 20 horas.

Diante do exposto, ressalta-se que o tipo de organização acadêmica da IES em que os/as professores/as estão vinculados/as é extremamente relevante, pois apresentará especificidades diferentes e demandará uma organização e estratégias completamente diferentes em seu trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, não esquecendo que “toda a rede educacional do país foi e vem sendo desafiada – até o presente momento – por diferentes relações no trabalho, impostas pela pandemia” (Calheiros; Castaman; Ferreira, 2024, p. 238), esta pesquisa pretende compreender o trabalho pedagógico dos/das professores/as no contexto de uma universidade pública e como esse trabalho foi atravessado e modificado pela pandemia da Covid-19.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta investigação realizou-se a partir de um enfoque qualitativo, uma vez que a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a

⁹ Ressalta-se que não foram incluídos os dados das matrículas do curso de licenciatura de Ciências Sociais porque o curso foi criado no ano de 2023 e entrou em funcionamento em 2024.

¹⁰ “[...] nesses casos, o papel dos docentes centra-se na hora/aula, pois é esse o tempo para o qual é pago” (Pimenta; Anastasiou, 2005, p. 125).

situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (Bogdan; Biklen, 1982 *apud* Lüdke; André, 2012, p. 13). Nesse sentido, Gil (2025, p. 7) também destaca que a pesquisa qualitativa “possibilita a compreensão da experiência humana na perspectiva dos próprios sujeitos em seu ambiente natural”.

A partir desses entendimentos, torna-se necessário explicitar que apesar da pesquisa apresentar alguns dados quantitativos referentes ao Censo da Educação Superior, que permitiu obter um panorama geral sobre o ensino superior no Brasil, e ao Anuário da FURG, que possibilitou analisar mais especificamente o contexto local da Universidade investigada, não há a intenção de quantificar os dados produzidos, mas, principalmente, apreender impressões e significados que vão além dos dados mensuráveis, valorizando a compreensão dos processos e não somente dos resultados (Minayo; Guerriero, 2014). Assim como ressalta-se, ainda, que não existe a pretensão de generalizar os resultados obtidos, mas descrever e interpretar as experiências subjetivas a partir das perspectivas dos/das investigados/as.

Seguindo essa perspectiva, realizou-se uma pesquisa com cinco professores/as efetivos/as lotados/as no Instituto de Educação¹¹ (IE) que atuam em cursos de licenciatura da FURG. Dentre os 58¹² professores/as efetivos/as, foram considerados alguns critérios para a exclusão de participação na pesquisa, como: professores/as ingressantes na FURG após o ano de 2020, pois utilizou-se como marco o ano de suspensão das atividades presenciais da FURG e professores/as lotados/as em outros Campi (São Lourenço do Sul, Santo Antônio da Patrulha e Santa Vitória do Palmar), devido à escolha da produção dos dados ocorrer através de entrevistas presenciais.

A partir disso, a escolha dos/das participantes ocorreu de forma aleatória, buscando-se abranger diferentes cursos de licenciatura. Foram selecionados/as como grupo de estudo professores/as que, durante o primeiro semestre de 2025, estavam trabalhando com os cursos de Pedagogia, Educação Física, Artes Visuais, Ciências Biológicas e Geografia.

Por entender que os critérios para a seleção das fontes ou dos/das participantes da pesquisa são considerados mais importantes do que o número propriamente dito (Marques; Graeff, 2022), nesta pesquisa não houve um número delimitado de participantes e os critérios para a finalização da produção dos dados foram estabelecidos no decorrer da pesquisa, conforme a análise dos dados, ou seja, quando os dados reunidos foram considerados suficientes e capazes de responder à pergunta da pesquisa (Marques; Graeff, 2022).

A produção dos dados da pesquisa aconteceu através de entrevistas presenciais semiestruturadas com os/as professores/as investigados/as, no próprio espaço da universidade, no Campus Carreiros/Rio Grande. Após a aprovação do Comitê de Ética¹³, foi enviado um convite por e-mail e/ou Whatsapp aos/às possíveis participantes da pesquisa e, depois do aceite em colaborar com a pesquisa, foi combinado o local, dia e horário da entrevista.

As entrevistas ocorreram durante o primeiro semestre letivo de 2025, entre os meses de março a junho. As entrevistas duraram em torno de trinta minutos a uma hora e foram gravadas – com o consentimento dos entrevistados/as. Em um momento posterior, os áudios foram transcritos com o auxílio do software de transcrição *transkriptor*¹⁴. Após, todo o material de transcrição dos áudios foi revisado pela pesquisadora para garantir a fidedignidade dos dados transcritos.

As entrevistas foram compostas por dez questões, sendo a primeira questão referente à formação e profissão dos/das professores/as e, as demais questões, relacionadas ao trabalho pedagógico dos/das professores/as no contexto da pandemia da Covid-19. Desta maneira, tentou-se compreender como os/as professores/as participantes da pesquisa descrevem a experiência do trabalho pedagógico

¹¹ Embora o Instituto de Educação possua apenas dois cursos de graduação presenciais – Pedagogia e Educação Física –, atende a todos os cursos de licenciatura da FURG e, também, colabora com outros cursos da graduação. Além disso, possui cursos de pós-graduação: especialização, residência multiprofissional, mestrado e doutorado. Segundo os dados do Anuário Estatísticos da FURG, em 2023, o IE possuía 4561 discentes matriculados/as na graduação, 774 discentes matriculados/as na pós-graduação, 66 professores/as e 13 Técnicos Administrativos em Educação (TAEs).

¹² Informação obtida na página <https://ie.furg.br/docentes>, em 28 abr. 2025.

¹³ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade, conforme o parecer n.º 85166824.2.0000.5324.

¹⁴ O *Transkriptor* é um software em que uma das suas principais funcionalidades é converter áudios em textos.

no período pandêmico e após o retorno das atividades presenciais e os significados que atribuem à essa experiência.

Cabe salientar, ainda, que foi preservado o anonimato dos/das participantes. Por isso, os/as professores/as foram identificados/as apenas como “Professor/a” seguido de numeral arábico sequencial, conforme a ordem das entrevistas realizadas. Também é importante destacar que os/as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLÉ) autorizando a utilização do material produzido para fins acadêmicos.

Para analisar os dados, utilizou-se a Análise Temática Reflexiva (ATR). A Análise Temática (AT) é um método de análise que tem o propósito de identificar/construir, analisar e relatar padrões (denominados de temas), permitindo organizar e compreender dados qualitativos. De acordo com Gil (2025, p. 87), a Análise Temática basicamente “organiza e descreve o conjunto de dados em detalhes, possibilitando mapear as ideias e os conceitos neles presentes e identificar regularidades nos discursos dos participantes”. Entretanto, Marques e Graeff (2022) ressaltam que a AT não equivale a um método unidimensional e homogêneo, mas apresenta-se como um agrupamento de métodos ou abordagens com características similares.

Dentro dessas diferentes e diversas possibilidades de abordagens que integram a AT, Virginia Braun e Victoria Clarke tornaram-se uma das principais referências sobre o método. No início, o método foi apresentado pelas autoras de maneira bastante flexível, no entanto, após mais de uma década de estudo e utilização do método, Braun e Clarke têm proposto uma abordagem melhor delimitada, mais específica e criteriosa, a qual optaram por denominar de Análise Temática Reflexiva (ATR).

Seguindo essa lógica, para a análise dos dados, a pesquisa buscou seguir as seis fases da AT. Primeiramente, os dados das entrevistas com os/as professores/as foram transcritos. Posteriormente, para adquirir familiaridade com os dados, todo o material foi lido inúmeras vezes. A partir disso, foram destacados os trechos considerados mais significativos para a pesquisadora. Após essa etapa, foram criados códigos, os quais, posteriormente, foram agrupados em três temas: experiências do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e do retorno às atividades presenciais; reorganização do trabalho pedagógico; e desafios e contribuições ao trabalho pedagógico. Na sequência, foi elaborado um mapa temático, para sintetizar melhor a organização e ilustração dos dados. Por fim, produziu-se um relatório, incluindo exemplos dos extratos escolhidos, que contam as histórias contidas nos dados. No entanto, ressalta-se que, embora houvesse a intenção de seguir as seis etapas do método, a análise não ocorreu de forma linear, sendo um processo reiterado de idas e vindas ao material analisado.

ANÁLISE DOS RESULTADOS: ALGUNS DOS EFEITOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA FURG

Durante a pandemia, “foi-nos exigido repensar nossos modos de vida, de socialização e de trabalho” (Andrade; Abreu, 2023, p. 180), isto é, foi necessário desenvolver outras formas de comunicação e interação social. No trabalho pedagógico dos/das professores/as, a maior e mais significativa mudança foi a instauração do ERE e, conseqüentemente, do trabalho remoto¹⁵, o qual produziu efeitos em diversas instâncias.

Esse diferente modo de trabalho gerou modificações, sobretudo, no ambiente doméstico. A partir de seus relatos, os/as professores/as destacam que o trabalho adentrou as suas residências, transformando também as relações com os seus familiares.

[...] tudo que se fazia fora de casa, ficou em casa. É uma dificuldade que eu encontrava, por exemplo, com meus filhos. [...] eu fechava a porta, quando eu abria a porta tinha aqueles quatro olhinhos me olhando: “Pai vamos fazer alguma coisa?”. Então se tornou muito mais intenso essa relação com a casa, com a família, no sentido de dar conta do trabalho, mas estar no contexto familiar (P1).

¹⁵ De acordo com Bridi (2020, p. 176), “o trabalho remoto, que já era uma realidade para milhões de trabalhadores pelo mundo e que ganhou proeminência na crise da pandemia da COVID-19 de 2020, refere-se ao trabalho realizado exclusivamente no domicílio do trabalhador, por isso é utilizado também como sinônimo de home office (escritório em casa). A literatura nacional e internacional destaca as imprecisões conceituais, que se devem, em grande parte, ao nosso ver, ao fato de poder ser realizado em diferentes espaços, mediado por diferentes modalidades contratuais e frequência, cujo critério básico adotado é o da realização fora da empresa e mediados pelas tecnologias de informação e comunicação”.

Diante disso, percebe-se que o trabalho dos/das professores/as no período pandêmico foi marcado por uma exclusão da “separação entre tempo de trabalho e tempo de vida, pois o espaço laborativo se confunde e se mescla com o universo microcômico familiar, privado” (Antunes, 2022, p. 38). Sendo assim, inicia-se com essa narrativa para ilustrar um pouco do que será discutido na sequência.

Retomando o objetivo elencado na introdução deste trabalho, constata-se que o trabalho pedagógico dos/das professores/as dos cursos de licenciatura da FURG foi afetado pela pandemia da Covid-19. De acordo com as entrevistas realizadas, percebe-se que foi necessária uma reorganização do trabalho pedagógico para tornar o processo de ensino e aprendizagem possível naquele contexto.

Assim, a partir da metodologia utilizada para analisar os dados produzidos, isto é, a Análise Temática Reflexiva, foram criados códigos, os quais posteriormente foram agrupados em três temas: Experiências do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e do retorno às atividades presenciais, Reorganização do trabalho pedagógico e Desafios e contribuições ao trabalho pedagógico, os quais serão abordados a seguir. Apesar da divisão em temas, para melhor organizar e compreender os dados da pesquisa, destaca-se que eles estão interligados e se complementam.

Experiências do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e do retorno às atividades presenciais

No primeiro tema, denominado de “Experiências do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e do retorno às atividades presenciais”, foram criados três códigos: solução temporária, frustração com a participação discente e contexto da pandemia e pós-pandemia, os quais descrevem um pouco das experiências do trabalho pedagógico dos/das professores/as dos cursos de licenciatura da FURG durante a pandemia.

Desde março de 2020, devido ao agravamento da situação da pandemia da Covid-19 e da consequente necessidade de distanciamento social, todas as atividades presenciais da FURG foram suspensas. Somente em setembro de 2020 foi retomado o primeiro semestre letivo de 2020, de forma remota¹⁶. Apesar das diferentes fases vivenciadas durante a pandemia, todas elas alteraram de alguma forma o trabalho pedagógico dos/das professores/as.

Segundo os/as professores/as entrevistados/as, as estratégias pedagógicas utilizadas naquele momento foram adaptações e soluções temporárias, isto é, foi o possível de ser feito diante da conjuntura. Nesse sentido, fica evidente em suas narrativas que, apesar do ERE apresentar certas limitações, garantiu a continuidade de algumas atividades acadêmicas, sobretudo o atendimento aos/às estudantes.

Eu acho que a gente não tinha como parar naquela época. [...] Então, embora que não fosse uma oitava maravilha do mundo, a gente fez o que pôde, o que era possível, mas a gente não entregou, não se entregou, não aceitou fechar, parar, entender? (P3).

[...] Então foram formas que a gente foi encontrando pedagogicamente de dar conta, minimamente, no meu ponto de vista, com perdas imensuráveis [...] mas partindo do possível, e o possível naquele momento era o que foi, no meu caso, falando individualmente, foi o que foi possível fazer (P1).

[...] os alunos, apesar de todos os problemas que eu, algumas vezes eu levantei da minha leitura, eles não perderam, né? Tiveram as aulas, entre aspas, aproveitaram na medida do possível, com todas as dificuldades, quem eventualmente participou e depois, inclusive, se formaram [...] A outra é o que era possível se fazer, no sentido de não deixar os alunos desatendidos (P2).

Segundo Bernardo, Maia e Bridi (2020, p. 9), o trabalho remoto “no contexto da pandemia se deu de forma emergencial, sem tempo para planejamento e preparação prévia dos trabalhadores envolvidos nesse processo”. Andrade e Abreu (2023, p. 183) apresentam um entendimento semelhante, destacando que o ensino remoto “se estabeleceu diante de uma urgência contextual, sendo organizado ao mesmo tempo em que era implementado, sem que houvesse muitas oportunidades para discussões, diálogos, transposições, adequações e planos de interatividade”.

¹⁶ O primeiro semestre letivo de 2020 foi retomado, de forma remota, no dia 14 de setembro de 2020. Torna-se importante ressaltar, ainda, que a suspensão das aulas presenciais na FURG ocorreu a partir de 16 de março de 2020 e estendeu-se até 25 de abril de 2022.

Diante disso, o trabalho pedagógico dos/das professores/as não escapou dessa lógica, sendo o ERE marcado também pelas adaptações e soluções temporárias, as quais possibilitaram a formação dos/das discentes em um contexto emergencial e adverso. Nessa perspectiva, Nóvoa e Alvim (2022) ressalta que:

A situação dramática provocada pela COVID-19 obrigou-nos a dar respostas imediatas, urgentes, sem a necessária preparação e reflexão. O recurso indiscriminado aos meios digitais foi a solução possível para manter uma certa “continuidade educativa”, para não cortar todos os laços com os alunos e para proteger a saúde pública. Mas este não pode ser o futuro (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 50).

Outra questão comentada por alguns/algumas professores/as refere-se à frustração com a baixa participação e interação dos/das discentes nas atividades síncronas¹⁷ durante o período da pandemia. De acordo com a Professora 4, “*Quando tinha encontro online de 20 [alunos], vinha dois, três. Então, era muito frustrante esse período*” (P4). Nesse mesmo sentido, o Professor 1 salienta que:

Eu lembro a expectativa de chegar ao horário da aula do encontro síncrono, a gente monta slide, a gente pega um link, a gente faz um vídeo, a gente cria uma nuvem de palavras, faz efeitos para chamar a atenção dos alunos e daqui a pouco a gente se depara com câmeras que tá ali a letra inicial da pessoa, ou a foto, um avatar da pessoa. Então é meio frustrante quando a gente se depara com uma turma de 30, 40 alunos e tem uma câmera aberta, ou quando as câmeras estavam abertas a gente percebia que as pessoas às vezes estavam fazendo qualquer outra coisa em casa. [...] Então, isso era uma frustração, uma dificuldade, sabe? De sair da aula sem saber de fato qual o efeito daquela aula. Qual a consequência que teve aquela aula na vida acadêmica? (P1).

Os/as professores/as também narraram diversas questões relacionadas ao contexto da pandemia que atravessaram a experiência do ERE e do retorno às atividades presenciais, como, por exemplo, preocupações com o contágio da doença (incluindo a perda de familiares), com a saúde física e, principalmente, com a saúde mental dos/das discentes. Certamente essas foram algumas das questões que afetaram diretamente o engajamento e a participação dos/das estudantes. Como pode ser visualizado nas seguintes falas dos/das professores/as:

[...] Então, não sei se eu tive dificuldade, às vezes foi lidar com o psicológico dos estudantes. Tinha muitos casos de pessoas que estavam depressivas ou que tinham perdido pessoas, entes queridos na pandemia. Então, acho que o desafio foi realmente a saúde mental dos estudantes (P3).

[...] Então, vai aumentando [número de mortos] e, no outro lado da tela, estavam pessoas ali, que estavam fazendo a graduação, que muitos desses eram os que estavam na linha de frente [...] no porto, na saúde, ou pai, mãe e assim por diante, que eram os que estavam morrendo. Tive alunos que disseram: “professor, não vou poder mais participar porque perdi o avô, avó, mãe, tio, não sei o que, isso, aquilo”. As turmas mesmo, se eu não me engano, elas começavam com determinado número e iam reduzindo (P2).

Além disso, o Professor 2 também salienta que “*o mundo alterou, mudou a vida das pessoas e isso tem que considerar. Não dá pra passar como se as coisas tudo continuassem do mesmo jeito*” (P2). O Professor 1 ressalta que “*Nós estamos recebendo agora acadêmicos que passaram pelo ensino médio pandêmico, de um cenário virtual. E a gente percebe essa necessidade de a gente não desconsiderar tudo que vivemos na pandemia*” (P1). Dessa forma, explicitam o impacto social da pandemia da Covid-19 e os seus efeitos no trabalho pedagógico dos/das professores/as, mesmo após o retorno das atividades presenciais.

Reorganização do trabalho pedagógico

No segundo tema, nomeado de “Reorganização do trabalho pedagógico”, foram criados os seguintes códigos: planejamento e currículo, metodologia e recursos tecnológicos e avaliação. Os códigos

¹⁷ As atividades síncronas são aquelas que ocorrem em tempo real, isto é, os/as participantes – alunos/as e professores/as – conectam-se ao mesmo tempo, o que permite a comunicação e interação instantânea. Já as atividades assíncronas não ocorrem de maneira simultânea, as tarefas são disponibilizadas pelos/as professores/as e podem ser acessadas pelos/as discentes em um momento posterior.

expressam algumas das modificações necessárias no trabalho pedagógico dos/das professores/as na pandemia.

Diante das adversidades postas pela Covid-19, além da reorganização do calendário acadêmico, o qual foi ajustado devido ao período de suspensão das atividades presenciais, diversas questões precisaram ser repensadas e reorganizadas no planejamento e currículos¹⁸ dos cursos de licenciatura da FURG.

As Portarias n.º 343/2020 e n.º 345/2020 do Ministério da Educação (MEC) possibilitaram a continuidade das atividades no ensino superior, flexibilizando o formato das aulas. Essas portarias permitiram a utilização de tecnologias da informação e comunicação (TICs) e orientaram que fosse instituída em caráter emergencial a Educação Remota.

Portanto, na FURG, durante o período da pandemia da Covid-19, ocorreu a denominada educação/ensino online, incorporando atividades síncronas e assíncronas. No entanto, conforme o Memorando n.º 86/2020 da PROGRAD¹⁹, de 6 de agosto de 2020, endereçado aos Diretores das Unidades Acadêmicas da Universidade, o qual continha orientações para a elaboração dos planos de ensino da graduação durante o período emergencial, sugeriu-se que as atividades de ensino das disciplinas fossem desenvolvidas, preferencialmente, de forma assíncrona.

Nessa direção, segundo o Professor 1, uma das preocupações dos/das professores/as relacionava-se à gestão do tempo das aulas síncronas. Dessa forma, ele aponta que “*a gente tinha uma preocupação metodológica, por exemplo, de reduzir o horário da aula, a aula síncrona. [...] um planejamento de um curso presencial, que tem uma disciplina de quatro créditos, que ocupa um turno, a gente reduzia a uma hora/aula síncrona*” (P1). Isso vai ao encontro do Memorando n.º 86/2020 da PROGRAD, que indica que o tempo de aula síncrona não é o mesmo tempo de uma aula presencial, devido ao fato de ser complementado por atividades assíncronas, as quais também fazem parte da carga horária da disciplina.

Nas disciplinas teóricas, os/as professores/as destacaram que devido à realidade que os/as estudantes estavam enfrentando naquele momento pandêmico, precisaram readequar o trabalho pedagógico, como pode-se observar na narrativa a seguir:

[...] nas disciplinas de caráter eminentemente teórico, assim, também houve a consideração de que a gente entende a situação, de que então a gente vai pegar um pouco mais leve. Então, quem sabe vamos fazer de outro jeito? Então, quem sabe faz um trabalho para entregar? (P5).

Sobre as disciplinas de caráter mais prático, os/as professores/as mencionaram que também foram afetadas. A Professora 5 afirma que houve um impacto, especialmente nas disciplinas de caráter prático, devido aos espaços que os/as estudantes precisavam se inserir. Já a Professora 4 relata que o planejamento das aulas precisou ser modificado, com redução das atividades práticas e maior ênfase nos conteúdos teóricos.

Porque eu tinha coisas que, pequenas práticas, atividades mais práticas que a gente fazia aqui nas disciplinas, que ali pela tela eu não conseguia. Eu gravei vídeos fazendo um experimento em casa pra mostrar pra eles. Tudo improvisado. [...] Então, alguns materiais assim eu fiz, tentei fazer algumas simulações, mas a maioria das práticas não foi possível fazer durante a pandemia [...] (P4).

Essas constatações vão ao encontro do que salientam Ferraz e Ferreira (2021, p. 4):

nem todos os componentes curriculares, por suas peculiaridades, encontram no ensino remoto um alicerce confortável para o desenvolvimento das situações de ensino-aprendizagem. É o caso dos componentes com expressiva carga horária prática ou aqueles que demandam desenvolvimentos laboratoriais. Particularmente, no campo da formação de professores nos cursos de licenciatura, os componentes de estágio supervisionado vivenciam esse dilema.

¹⁸ O currículo, entendido não apenas como o Quadro de Sequência Lógica (QSL) ou grade curricular dos cursos, mas de uma forma mais ampla, abrange todas as ações e processos que perpassam e contribuem para a formação dos/das discentes.

¹⁹ Durante o período emergencial, antes do retorno das atividades acadêmicas, foi aplicado um questionário online aos/às estudantes e professores/as, o qual subsidiou as decisões tomadas pela universidade. Mais informações sobre a pesquisa e os resultados podem ser acessados em: <https://www.furg.br/coronavirus-noticias/com-base-em-pesquisa-universidade-planeja-retomada-de-atividades-de-ensino>.

Acerca da metodologia e dos recursos tecnológicos utilizados no período pandêmico e pós-pandêmico, todos/as os/as professores/as mencionaram o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)²⁰. Após o retorno das atividades presenciais, alguns/algumas professores/as relatam a utilização mais recorrente do AVA, principalmente como uma ferramenta de apoio e complemento às atividades presenciais, isto é, um local para organização e acesso de materiais.

Em relação ao acesso às tecnologias, a Professora 5 ressalta que não percebe que está sendo utilizada pelos/as estudantes para pesquisa de informações/materiais e construção de conhecimento. A Professora 4 aponta algumas questões semelhantes ao uso das tecnologias e ressalta que esperava que esse período do ERE pudesse incentivar os/as discentes a ter mais autonomia na sua formação, porém, não notou nenhuma diferença. Como observa-se no trecho destacado a seguir:

[...] Todo mundo achou que era só receber a informação do professor e o slide pronto, e a pergunta pronta e o que eu tenho que fazer. Muito mais mecânico do que ampliar a formação como um todo, que eu acho que poderíamos ter feito nesse período (P4).

Saviani e Galvão (2021) problematizam o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no ensino remoto, enfatizando que

No ensino “remoto”, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários, etc. (Saviani; Galvão, 2021, p. 42).

No entanto, conforme expressam a Professora 4 e a Professora 5, apesar das diversas atividades propostas no período de ERE e das possibilidades de terem mais autonomia e proatividade e se tornarem protagonistas do seu processo formativo, os/as discentes não utilizaram as ferramentas digitais nesse sentido, mas apenas como recurso para desenvolver as tarefas solicitadas pelos/as professores/as.

Sobre as avaliações, os/as professores/as relatam que, naquele período pandêmico, precisam adaptá-las, realizando-as principalmente através de trabalhos e discussões em fóruns do AVA. Além disso, também precisaram flexibilizar algumas exigências, como prazos de entrega das atividades, devido às situações enfrentadas pelos/as discentes em decorrência da Covid-19, como pode ser percebido nos excertos a seguir:

As provas ficaram inviáveis naquele momento, porque não tínhamos formas nem ferramentas de fazer isso, então era muito mais um trabalho. Os fóruns, que foi uma novidade que o AVA ofereceu, a participação via fórum, então encaminhar um texto, os alunos comentarem e a partir daqueles comentários fazerem uma discussão virtual sobre aquilo (P1).

[...] eu nunca fui menos rigoroso no sentido da cobrança, da exigência dos alunos. Ou seja, eles têm que fazer o trabalho etc., mas eu também considero a realidade de cada um, principalmente em função do que a própria covid fez, né? (P2).

Desafios e contribuições ao trabalho pedagógico

No terceiro tema, designado de “Desafios e contribuições ao trabalho pedagógico”, foram criados cinco códigos: reconfiguração dos estágios, processo de ensino-aprendizagem, esvaziamento da universidade, trabalho remoto e aprendizado digital, os quais abordam os desafios apresentados pelos/as professores/as no período pandêmico e após o retorno ao trabalho presencial. Além disso, também

²⁰ O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da FURG é uma plataforma online que possibilita auxiliar nos processos educacionais. O AVA disponibiliza diversos espaços, onde os/as professores/as podem inserir e disponibilizar materiais, recursos e atividades de disciplinas e/ou cursos. Além disso, também permite acompanhar a participação dos/das discentes e a interação entre os usuários.

retratam a principal contribuição da pandemia para o trabalho pedagógico dos/das professores/as: o aprendizado digital.

Uma das principais dificuldades enfrentadas no trabalho pedagógico dos/das professores/as no período da pandemia da Covid-19, mencionada por quase todos/as os/as professores/as entrevistados/as, foi a reconfiguração dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS)²¹. O estágio realizado no contexto da pandemia “carrega características e adequações únicas no que tange ao planejamento e execução de atividades de forma remota, indo além da transposição do espaço físico para o virtual, se fazendo necessário repensar esse componente curricular” (Souza; Ferreira *apud* Silva; Santana; Mota, 2022, p. 9-10).

Diante disso, durante a pandemia, devido à impossibilidade de realizar os estágios de forma presencial, os currículos dos cursos de licenciatura precisaram ser adaptados e as disciplinas de estágio foram desenvolvidas de diferentes maneiras, conforme expressam os seguintes relatos:

Então, durante a pandemia, o grande desafio era essa questão dos estágios, né? Ai alguns estudantes se vincularam com escolas e fizeram daquele jeito meio estranho, as coisas assim, meio pelo Facebook, umas coisas, folbinhas, mas aí eu vi que tinha um grande número de pessoas que não tinham onde fazer o estágio, principalmente o II. Daí, eu fiz um projeto de extensão. [...] Então, assim, o grande desafio foi esse, foi como trabalhar estágio num período de pandemia (P3).

Lembro bem dos estágios, que foi um caos os estágios, porque os acadêmicos não sabiam muito o que fazer. Ai a gente vai pra rede, pra rede municipal de ensino, as escolas também não sabiam muito o que fazer. E eu lembro de alunos, por exemplo, participarem ou terem contato com seus alunos via WhatsApp. Criava-se lá um grupo de WhatsApp da turma, sabendo que nem todas as crianças tinham acesso ao grupo, porque o smartphone do pai e da mãe que estavam trabalhando não estava disponível naquele momento, mas as atividades eram repassadas para as crianças, para os alunos da rede, daquela forma. Até que se encontrasse alguma lapidação em termos de plataforma: Google Meet, Google Class, aquelas outras ferramentas que foram sendo incorporadas com o passar do tempo (P1).

[...] E durante a pandemia não rolava estágio, né? [...] A gente dizia: “Gente não tem como fazer estágio, não tem como. Não tem escola aberta, o que nós vamos fazer?” Ai, quando as escolas resolveram também inserir um pouco do online, a gente até conseguiu fazer. Alguns alunos acessaram, né, com os professores e organizavam esse material online, que com certeza não é a mesma coisa que interagir numa sala de aula (P4).

A Professora 4 comenta que o curso resistiu muito em não ofertar o estágio curricular e que os/as professores/as só decidiram voltaram a orientar os estágios quando as escolas também retornaram suas atividades. A entrevistada narra que: “Então, ali a gente voltou alguns estágios, para tentar uma mínima experiência assim pra eles” (P4). Nesse sentido, cabe enfatizar que

embora o ERE impossibilite a interação presencial com a escola e com os seus sujeitos, comprometendo o processo formativo e investigativo da docência, ele pode promover um processo de ressignificação das formas de ensinar e aprender, permitindo a vivência da docência em ambientes virtuais e para pensar diferentes formas de mediar a construção do conhecimento (Ferraz; Ferreira *apud* Silva; Santana; Mota, 2022, p. 13).

Dessa forma, percebe-se que, nos cursos de licenciatura da FURG, os ECS foram modificados em decorrência do distanciamento social preconizado pela Covid-19. Cada curso teve autonomia para se organizar da forma que considerasse mais adequada e pertinente. Assim, enquanto alguns cursos e estudantes optaram pela realização do ECS no formato remoto, outros cursos decidiram adiar a sua realização.

Em relação às principais dificuldades enfrentadas no trabalho pedagógico no retorno das atividades presenciais, alguns/algumas professores/as comentaram sobre os efeitos da pandemia da Covid-19 no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, além do Professor 1, que afirma que houve perdas imensuráveis na formação dos/das discentes, a Professora 5 ressalta que “*hoje a avaliação*

²¹ O estágio é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores/as, sendo um momento extremamente importante “visto que concede ao licenciando a oportunidade de inserir-se no campo profissional, de articular teoria à prática, e de enfrentar os desafios da prática docente” (Morais *et al. apud* Moura, 2023, p. 3).

que a gente tem feito em termos de grupo, que há elementos que precisam ser retomados”. A Professora 4 também enfatiza que existem uns “gaps”, ou seja, algumas lacunas nos conhecimentos dos/das discentes em decorrência do período pandêmico. Nas suas palavras:

E eu também sinto os que estavam no ensino médio que pegaram, estão chegando pra mim, e os que entraram na graduação, no início da pandemia, que fizeram tudo online, então agora eles estão fazendo estágios comigo. [...] Então, alguns alunos que a gente tem agora em estágio, tiveram esse primeiro ano, os dois primeiros anos da graduação na pandemia e a gente vê que eles têm mais dificuldade também de fazer as coisas. [...] acho que a dificuldade social, assim, foi superada mais rápido, sabe? Mas essa de conhecimento mesmo, acho que ainda vamos demorar um pouquinho pra passar (P4).

A Professora 3, apesar de considerar que o processo de ensino e aprendizagem durante o período da pandemia não foi a “oitava maravilha do mundo”, compreende que o ensino é processual, ou seja, que eventuais perdas podem ser recuperadas futuramente.

Outra dificuldade citada pelos/as professores/as no retorno das atividades presenciais após a pandemia da Covid-19 foi o esvaziamento da universidade. Segundo o Professor 2, “no retorno, as dificuldades, eu notei que, primeiro, a universidade está vazia, muito pouca gente, aos pouquinhos estão voltando. [...] no retorno, não voltou todo mundo” (P2).

Nesse sentido, observa-se na fala dos/das professores/as uma redução na utilização dos espaços físicos da universidade após a pandemia. Esse fato, de acordo com os/as entrevistados/as, pode estar relacionado com a instauração do trabalho remoto, como pode ser percebido em suas narrativas:

[...] Isso mudou realmente na relação de trabalho. [...] criou-se essa cultura do online nas reuniões mais burocráticas (P4).

[...] o que eu noto é que desapareceram daqui, ou seja, os professores desapareceram dos espaços da universidade. [...] Eu entendo que, de repente, na medida em que se construiu o trabalho remoto, foi se construindo uma certa expertise de que muitas das atividades que eram feitas aqui podem ser feitas de casa, ou inclusive próprias reuniões com os alunos e assim por diante (P2).

Bridi (2020) ressalta que a recomendação do distanciamento social colocou em evidência a seguinte questão: como continuar a trabalhar à distância? Nesse sentido, ela enfatiza que

Assim, o trabalho “home office” e/ou remoto – uma modalidade do “teletrabalho” – colocou-se não mais como uma possibilidade a ser adotada pelas empresas e instituições, mas como uma necessidade premente, tratando-se de uma alternativa para reduzir o movimento de deslocamento casa-trabalho e trabalho-casa. Com a finalidade de achatar e alargar a curva de contaminação para não provocar o colapso do sistema de saúde, os governos de todos os países atingidos recomendaram a ampliação do trabalho remoto. [...] A saída de muitas empresas, universidades e escolas foi a de buscar instituir o trabalho remoto emergencial (Bridi, 2020, p. 173-174).

Dessa forma, conforme expõem as narrativas dos/das professores/as, na FURG instaurou-se uma cultura do trabalho remoto para reuniões e atividades burocráticas, fato que vêm gerando algumas modificações no trabalho e nas relações interpessoais e profissionais dos/das professores/as. Diante disso, o Professor 2 relata que o fato de os/as professores/as não se encontrarem ou se encontrarem com menor frequência nos espaços da universidade, as reuniões presenciais acabam sendo extensas e, por vezes, com o foco disperso. A Professora 5 também assegura que as reuniões online são mais objetivas e sem espaço para conversas paralelas, as quais, por sua vez, poderiam ser interessantes para trocas de experiências com os/as colegas.

Além disso, a cultura do trabalho remoto emerge como uma possibilidade de aproximar pessoas de diferentes lugares geográficos, viabilizando a participação em eventos e bancas avaliadoras de forma online e, também, reduzir custos e tempo de deslocamento. Apesar de a Professora 3 ainda expressar que sente falta de participar de defesas de teses e dissertações presenciais, reconhece a facilidade da participação online diante da falta de recursos e limitações de agenda.

As Professoras 3 e 5 ainda ressaltam que, apesar de reconhecerem algumas vantagens do trabalho remoto, acreditam na importância de que exista um equilíbrio entre o presencial e o virtual. Sobre essa questão, Nóvoa e Alvim (2022) assegura que

aos que acreditam numa educação inteiramente digital, dizemos que tal não é possível, nem desejável, pois nada substitui a relação humana. Os meios digitais são essenciais, mas não esgotam as possibilidades educativas. Grande parte das nossas vidas e culturas, da nossa criatividade, das histórias, das produções efêmeras e espontâneas, dos laços e relações entre nós, dos nossos sonhos, não estão na internet. Há um património humano, impossível de digitalizar. Sem ele, a educação ficaria reduzida a uma caricatura digital. Felizmente, as novas gerações de professores já são digitais, e conhecem bem as possibilidades e os limites das tecnologias. Sem ilusões e sem fantasmas (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 45-46).

Tendo em vista isso, considera-se que embora o trabalho remoto e o ERE tenham sido importantes naquele momento histórico para permitir que os/as estudantes e professores/as, de alguma forma, conseguissem prosseguir com o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem, não substituí o contato presencial, o qual é extremamente fundamental para as relações humanas.

Andrade e Abreu (2023, p. 192) apontam que o ensino remoto diminuiu as distâncias e possibilitou algum tipo de contato nos processos formativos, mas “perdemos muito, em termos de convivência, sociabilidade e construção de laços”. Portanto, assim como indicam as professoras em suas falas, constata-se que é necessário encontrar um equilíbrio entre as duas modalidades.

Sobre a principal contribuição da pandemia da Covid-19 ao trabalho pedagógico dos/das professores/as, alguns deles/as relataram que precisaram aprender/desenvolver novas habilidades para lidar com diversos recursos tecnológicos. O Professor 1 e a Professora 3, em seus relatos, enfatizam que:

[...] Hoje eu consigo olhar para trás, para esse período e, talvez o contato com a cultura digital, a preocupação com algumas coisas que não tinham antes, que eu não tinha antes enquanto professor, falta de conhecimento, às vezes, falta de interesse, de saber que ferramenta pode ofertar determinada possibilidade. Acho que isso foi um aprendizado, sobretudo nesse meio digital. [...] a pandemia trouxe esse desafio, que era frustrante pelo fato de a gente se ver obrigado a usar, não temos aquela opção, mas ao mesmo tempo, hoje olhando para trás, bom, talvez se não fosse dessa forma, muitas pessoas, assim como eu, não teriam despertado esse interesse em conhecer mais, em buscar mais, encontrar novas ferramentas para tornar o ensino possível (P1).

Nós tivemos que reaprender coisas e aprender novas coisas. Eu me lembro que era um desafio, eu me desafiei a fazer vídeos, a montar vídeos para os estudantes e tudo mais. [...] Nós tivemos que sair da zona de conforto, digamos assim (P3).

Nesse sentido, Bernardo, Maia e Bridi (2020, p. 9-10) enfatizam que:

O processo de mudança das atividades presenciais nas instituições de ensino para a forma remota exigiu adaptações e aquisições de novas habilidades para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. No que tange ao trabalho dos docentes, observam-se significativas mudanças quanto a forma de realizá-lo, demandando aos professores e professoras, além dos saberes necessários à prática docente, os conhecimentos telemáticos (softwares, computadores, plataformas digitais, entre outras).

De acordo com os autores referidos anteriormente, houve “uma aprendizagem forçada e rápida quanto ao uso de ferramentas de tecnologias informacionais para uma parcela dos docentes” (Bernardo; Maia; Bridi, 2020, p. 35). No entanto, nem todos/as enxergam essa contribuição para o seu trabalho, a Professora 4 afirma que não observou nenhuma vantagem: “*eu não diria, assim, alguma coisa que eu aprendi, sabe?*” (P4).

Sendo assim, observa-se que os/as professores/as foram atravessados/as de formas diferentes pela pandemia da Covid-19, modificando os seus trabalhos pedagógicos conforme suas realidades e dos/das discentes com quem estavam compartilhando a experiência do ERE naquele momento. Cada professor/a criou alternativas e possibilidades a partir das condições possíveis, repensando e ressignificando o seu trabalho em tal contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 terminou, no entanto, ninguém saiu imune. Todos/as foram atravessados/as, de alguma maneira, por ela. Milhares de mortes, infectados/as e consequências que serão lembradas e sentidas por muito tempo, inclusive no campo educacional.

Em 2025 completou-se cinco anos da suspensão das atividades presenciais e da implementação do ERE. Apesar disso, verificou-se que ainda se enfrenta os efeitos da pandemia nos cursos de graduação, seja em decorrência dos/das discentes oriundos/as do Ensino Médio pandêmico que ingressaram na universidade nos últimos anos ou pelos/as universitários/as que cursaram os primeiros anos da graduação durante a pandemia e agora encontram-se na fase final de sua formação, os/as quais apresentam algumas lacunas no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os principais resultados, conclui-se que o que mais interferiu nos cursos de licenciatura da FURG e, conseqüentemente, na formação dos/das discentes durante o período da pandemia da Covid-19 foi a necessidade de reconfiguração dos Estágios Curriculares Supervisionados. Além disso, destaca-se também a instauração do trabalho remoto, que vem modificando diversos aspectos no trabalho pedagógico dos/das professores/as do ensino superior.

Cabe, ainda, uma última reflexão em relação ao trabalho dos/das professores/as desenvolvido durante o período do Ensino Remoto Emergencial. Conforme foi ressaltado ao longo deste artigo, entende-se imprescindível a participação ativa dos/das estudantes no trabalho pedagógico dos/das professores/as e no processo de construção do conhecimento. Portanto, na pandemia da Covid-19, a qual foi marcada pela baixa participação e interação dos/das discentes, talvez seja mais coerente e adequado afirmar então que, naquele contexto, o que ocorreu foi um trabalho docente ao invés de denominá-lo de trabalho pedagógico.

Por fim, considera-se urgente e necessário refletir sobre essas questões desencadeadas pela pandemia. Precisa-se de políticas públicas educacionais que busquem minimizar esses impactos e proponham algumas estratégias de recomposição das aprendizagens para qualificar a formação discente. Considera-se que assim será possível oportunizar uma educação de qualidade para todos/as. Dessa forma, espera-se que esta pesquisa possibilite compreender e repensar o trabalho pedagógico desenvolvido na universidade e instigue futuras pesquisas que venham a contribuir com a formação de professores/as.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Dídima Maria de Mello; ABREU Roberta. O processo de ensino na formação inicial de professores no ensino emergencial remoto: reflexões necessárias. *In: MANCHOPE, Elenita Conegero Pastor et al. Educação Superior na (pós) pandemia (Como era? Como tem sido? Como será?)*. Cascavel: Edunioeste, 2023.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão*: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. *Capitalismo pandêmico*. São Paulo: Boitempo, 2022.

BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva; MAIA, Fernanda Landolfi; BRIDI, Maria Aparecida. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia covid-19. *Novos Rumos Sociológicos*, v. 8, n. 14, p. 8-39, ago./dez. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 12 nov. 2025.

BRASIL. *Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107. Acesso em 12 nov. 2025.

BRASIL. *Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. *Portaria n.º 345, de 19 de março de 2020*. Altera a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, para fins de substituição excepcional de disciplinas presenciais por aulas em meios digitais em IES no contexto da pandemia. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3025/portaria-mec-n-345-2020>. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. *Covid-19*. Brasília: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRIDI, Maria Aparecida. Teletrabalho em tempos de pandemia e condições objetivas que desafiam a classe trabalhadora. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio. *A devastação do trabalho: A classe do labor na crise da pandemia*. Brasília: Gráfica e Editora Positiva; CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

CALHEIROS, Vicente Cabrera; CASTAMAN, Ana Sara; FERREIRA, Liliana Soares. O trabalho pedagógico em meio à pandemia: discutindo o caso dos Institutos Federais Gaúchos. *Teias*, v. 25, n. 76, p. 236-251, jan./mar. 2024. DOI: 10.12957/teias.2024.73678.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: Docência em tempos de pandemia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. DOI: 10.1590/2175-6236109145.

FERRAZ, Roselane Duarte; FERREIRA, Lúcia Gracia. Estágio Supervisionado no contexto do Ensino Remoto Emergencial: Entre a expectativa e a resignificação. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, v. 2, n. 4, p. 1-28, abr./jun. 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i4.8963.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. *et al. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FERREIRA, Liliana Soares. *Trabalho Pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimentos*. Curitiba: CRV, 2017.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. DOI: 10.1590/2175-623664319.

FERREIRA, Liliana Soares; ZIMMERMAN, Ana Paula Cristino; CALHEIROS, Vicente Cabrera. Trabalho Pedagógico, Trabalho dos professores e Trabalho Docente: Movimentos de sentidos nas abordagens sobre educação física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 26, e26045, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.99565.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009. DOI: 10.1590/S1413-24782009000100014.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst; RIBAS, João Francisco Magno; FERREIRA, Liliana Soares. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. *Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 553-564, set./dez. 2013. DOI: 10.5902/198464448987.

GIL, Antonio Carlos. *Pesquisa qualitativa básica*. Rio de Janeiro: Vozes, 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Superior - resultados. *INEP*, 22 set. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 12 out. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 2012.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; GRAEFF, Billy. Análise Temática Reflexiva: interpretações e experiências em educação, sociologia, educação física e esporte. *Motricidades*, v. 6, n. 2, p. 115-130, maio-ago. 2022. DOI: 10.29181/2594-6463-2022-v6-n2-p115-130.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 19, n. 4, p. 1103-1112, 2014. DOI: 10.1590/1413-81232014194.18912013.

MOURA, Francisco Kássio Teixeira de. Estágio supervisionado em tempos de Covid-19: narrativas e reflexões no contexto do ensino remoto. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 3, e24412340812, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i3.40812.

NÓVOA, António. A Pandemia de covid-19 e o futuro da educação. *Revista Com Censo*, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). Histórico da emergência internacional de COVID-19. *OPAS*, 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 17 jul. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2005.

SABINO, Mariana Correia Silva. Fundamentos ontológicos do trabalho em Marx: trabalho útil-concreto e trabalho abstrato. *Revista Online do Museu de Lanifícios da Universidade da Beira Interior*, 2014. Disponível em: http://www.ubimuseum.ubi.pt/n03/_edit/ubimuseum03-print-folder/ubimuseum.03.sabino-mariana.pdf. Acesso em: 5 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso João *et al.* (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, v. 10, n. 1, p. e020063, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n0id1463.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a “falácia” do ensino remoto. *Universidade e Sociedade*, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/midias-educacionais/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-201censino201d-remoto/view>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SILVA, Amanda Moreira da. *Formas e tendência de precarização do trabalho docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras*. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; SANTANA, Ana Júlia Soares; MOTA, Maria Danielle Araújo. O estágio curricular supervisionado das licenciaturas na pandemia: percepções de professores formadores. *Linhas Críticas*, v. 28, e42239, 2022. DOI: 10.26512/lc28202242239.

TASSIGNY, Mônica Mota. Questões sobre a categoria ontológica do trabalho. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, n. 33, p. 147-158, 2003.

TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. Problematização da escola doméstica: Uma defesa da escola pública enquanto espaço comum e democrático. *Pro-posições*, Campinas, v. 33, p. 1-24, 2022. DOI: 10.1590/1980-6248-2020-0040.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG). Anuário Estatístico 2023 – FURG em Números. *FURG*, 2024. Disponível em: <https://proplad.furg.br/boletin>. Acesso em: 25 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG). Memorando n.º 86/2020 – Prograd, de 06 de agosto de 2020. Assunto: Sugestões para elaboração dos planos de ensino da graduação durante o período emergencial. *FURG*, 2020. Disponível em: https://prograd.furg.br/images/MEMO_86_-_PROGRAD_-_Sugestes_para_elaborao_dos_planos_de_ensino_da_graduao_durante_o_1.pdf. Acesso em: 24 nov. 2025.

Submetido: XX/XX/XXXX

Aprovado: XX/XX/XXXX

Preprint: XX/XX/XXXX

Editor(a) de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Todos os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Juliana Silveira Oliveira – Conceitualização, curadoria dos dados, análise formal, investigação, metodologia, administração de projetos, visualização e redação – rascunho original.

Billy Graeff Bastos – Conceitualização, análise formal, metodologia, administração de projetos, recursos, supervisão e escrita - revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.