

IMPACTOS DO ENSINO REMOTO: a questão do Estágio Supervisionado Obrigatório em Ensino de Ciências e Biologia numa Universidade Estadual paranaense em tempos de pandemia

Carolina Borghi Mendes¹
Jorge Sobral da Silva Maia²
Mateus Luiz Biancon³

Resumo: O contexto pandêmico em decorrência da COVID-19 tem evidenciado inúmeras dificuldades e contradições da vida em nossa sociedade. As determinações da esfera política e econômica se aguçaram trazendo implicações ainda mais diretas ao desenvolvimento dos processos educativos. A formação inicial docente nas Instituições de Ensino Superior não ficou isenta de debilidades, em especial, quando analisamos a etapa do Estágio Supervisionado Obrigatório, momento em que as/os licenciandas/os observam, participam e atuam na realidade das escolas públicas da Educação Básica. Diante disso, este estudo tem como propósito discorrer sobre as implicações do cenário de pandemia na realização do Estágio de licenciandas/os do Curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Estadual paranaense, em decorrência dos processos educativos em regime remoto tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica. Temos como método o Materialismo Histórico-Dialético e assumimos como proposição pedagógica a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentos que norteiam a função, o desenvolvimento e os objetivos do Estágio na formação inicial docente neste Curso e a discussão realizada neste artigo. Partimos da compreensão de que o Estágio é um momento fundamental para qualificar a concepção de mundo das/os licenciandas/os no que concerne à realidade das escolas públicas brasileiras, às determinações que elas sofrem do modelo de organização da sociedade atual e ao papel da educação, tendo impacto na futura práxis docente. Assim, as limitações impostas pelo regime remoto precisam ser analisadas, visando permitir, dentro das condições concretas, que esta etapa formativa contribua com a formação e a atuação docente.

¹ Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru/SP e graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela mesma instituição. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA), vinculado ao mesmo Programa de Pós-Graduação, e do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ensino de Ciências (LEPEC), da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho/PR (UENP-CJ). Atualmente é Professora Colaboradora do Colegiado de Ciências Biológicas, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) na UENP-CJ. Tem experiência na Educação Básica e Superior. Atua principalmente nas áreas: Formação de Professores; Educação Ambiental; Fundamentos da Educação; Ensino de Ciências e Biologia; Estágio Supervisionado, Desenvolvimento Humano e Políticas Educacionais.

² Biólogo, Doutor em Educação para a Ciência (UNESP). Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência - Universidade Estadual Paulista (UNESP). Líder do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciência (LEPEC/CNPq)

³ Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática, pelo PCM, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática, pelo PECCEM, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor Adjunto B na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho, curso de Ciências Biológicas. Pesquisador do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciência (LEPEC/CNPq) Atua na Área de Ciências Biológicas e Educação para o Ensino de Ciências e Biologia, com Pesquisas em Humanidades, Formação de Professoras/es com Fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica, Educação em Sexualidades Crítica e Educação Ambiental Crítica.

Palavras-chave: Formação Inicial do Professor, Pedagogia Histórico-Crítica, Ensino de Ciências, Estágio Supervisionado.

IMPACT OF THE DISTANCE TEACHING: the question of mandatory supervised training on Biology and Science Teaching at Parana State University during pandemic

Abstract: The pandemic of COVID-19 has shown a number of difficulties and contradiction in our society. Educational activities have been suffering various attacks from the sphere of politics and economics. The initial formation of teachers in higher education institutions hasn't been apart from such attacks, especially considering the mandatory supervised training, in which students observe, take part and act at public schools in primary and elementary education. Therefore, this study aims at discussing about the impact of COVID-19 pandemic on the supervised training of Biology and Science Teaching at Parana State University, due to the need of distance teaching and learning in the basic educational system. The methodological approach consists of the dialectical and historical materialism in according to Historical Critical Pedagogy, once its foundations have supported both the course-plan and the discussion raised in this article. We understand that the supervised training is an essential way for enhancing students' world-view, concerning the reality of Brazilian public schools, how they are influenced by our society, the role of education in this scenario and the impact of such processes in their future activity. Thus, we analyze how limited is the distance teaching and learning from a well-qualified supervised training, in order to provide students with a good education.

Key-words: Initial Formation of Teachers, Historical-Critical Pedagogy, Science teaching; Supervised Training.

IMPACTOS DE LA ENSEÑANZA REMOTA: la cuestión de la Pasantía Supervisada Obligatoria en la Enseñanza de las Ciencias y Biología en una Universidad Estatal de Paraná en tiempos de pandemia

Resumen: El contexto de la pandemia resultante de COVID-19 ha evidenciado innumerables dificultades y contradicciones en la vida de nuestra sociedad. Las determinaciones del ámbito político y económico se han agudizado, trayendo implicaciones aún más directas al desarrollo de los procesos educativos. La formación inicial docente en las Instituciones de Educación Superior no estuvo libre de debilidades, especialmente, cuando analizamos la etapa de la Pasantía Supervisada Obligatoria, momento en que las/los licenciadas/os observan, participan y actúan en la realidad de las escuelas públicas de Educación Básica. Por tanto, este estudio tiene como propósito discutir sobre las implicaciones del escenario pandémico en la realización de la Pasantía de licenciadas/os del Curso de Ciencias Biológicas de una Universidad Estatal de Paraná, en consecuencia de los procesos educativos en régimen remoto tanto en Educación Superior como en Educación Básica. Tenemos como método el Materialismo Histórico-Dialéctico y asumimos como proposición pedagógica la Pedagogía Histórico-Crítica, fundamentos que orientan la función, el desarrollo y los objetivos de la Pasantía en la formación inicial docente en este Curso y la discusión realizada en este artículo. Partimos de la comprensión de que la Pasantía es un momento fundamental para calificar la concepción del mundo de las/os licenciadas/os en lo que se refiere a la realidad de las escuelas públicas brasileñas, las determinaciones que ellas sufren del modelo de organización de la sociedad

actual y el rol de la educación, impactando en la futura praxis docente. Así, las limitaciones impuestas por el régimen remoto necesitan ser analizadas, con el objetivo de permitir, dentro de las condiciones concretas, que esta etapa formativa contribuya con la formación y actuación docente.

Palabras clave: Formación Inicial del Profesor; Pedagogía Histórico-Crítica; Licenciatura Plena; Enseñanza de las Ciencias; Pasantía Supervisada.

Introdução

A pandemia causada pelo SARS-CoV-2 e sua descoberta no início do ano de 2020 mobilizaram a sociedade para buscar compreender as implicações que a COVID-19 geraria à saúde humana e a dinâmica social de maneira geral. A comunidade científica global se dedicou, desde então, a desenvolver estudos que pudessem auxiliar na produção de vacinas para proteção das populações e minimização dos casos graves da doença, ao mesmo tempo em que avançou no entendimento dos mecanismos utilizados pelo vírus.

No âmbito político, diferentes ações foram propostas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para proteção das cidadãs e dos cidadãos em nível global. Por um lado, isso auxiliou na coordenação de medidas e, por outro, explicitou o descompromisso de alguns governantes e a corrida de outros para proteger suas populações.

Em pouco mais de um ano de pandemia notou-se como as medidas de higiene, isolamento e distanciamento social são necessárias, atuando em união com a vacinação em andamento. Isso exigiu que muitas das atividades e serviços não essenciais tivessem alterações na forma como deveriam ser desenvolvidos. Houve a necessidade de reformular os planejamentos e formas de conduzir as atividades nas instituições de ensino de nível básico, técnico e superior, resultando no que ficou popularmente conhecido como ensino em regime remoto.

No Brasil, diante da incipiente gestão federal do Ministério da Educação e da flexibilidade para gestão dos níveis de ensino, estados e municípios optaram por adotar estratégias específicas na condução dos processos educativos. Vimos a tentativa de reabertura das escolas recebendo parte dos estudantes e adotando medidas de distanciamento e de higienização e a luta das professoras e professores, especialmente da rede pública, para barrar essa tentativa por conhecerem a realidade das instituições, de estudantes e temerem por suas vidas e de seus familiares. Mais uma vez, o desenvolvimento do ato educativo tornou-se uma acirrada disputa ao mesmo tempo em que escancarou a situação que se

encontram as escolas públicas em nosso país, bem como a realidade dos estudantes e toda comunidade escolar.

Muitas instituições mantiveram a prerrogativa do ensino em regime remoto com a adoção de estratégias didáticas que permitissem o desenvolvimento de práticas pedagógicas nos diferentes níveis de ensino. As Universidades, por suas especificidades, foram as que precisaram se organizar para que os componentes curriculares dos cursos de graduação fossem cumpridos, dentro do possível, e o ano letivo finalizado, com significativas variações nas medidas tomadas, sejam em decorrência da configuração do âmbito universitário, sejam pelos documentos oficiais publicados nas esferas estaduais e federal.

Os cursos de licenciatura, em específico, se depararam com a realidade do ensino remoto em duas faces: a da Universidade e a da Educação Básica. Isso porque o Estágio Supervisionado Obrigatório na formação inicial de professoras e professores, seja atendendo a Resolução nº. 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), seja condizente com a Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019), é componente curricular obrigatório que exige de licenciandas/os a atuação na Educação Básica, pública e/ou privada, e foi mantido em regime remoto.

Assim, estudantes em formação devem realizá-lo atendendo as normas internas das Universidades e de seus cursos, o que pode envolver o desenvolvimento de modalidades de observação, participação e regência, por exemplo. A realização deste componente durante o ano de 2020 fez com que estudantes de licenciatura vivenciassem, em alguma medida, a condução do processo educativo na Educação Básica em regime remoto e, por outro lado, tivessem que lidar com os desafios e implicações para concluírem essa etapa formativa juntos às/aos docentes supervisores de estágio das escolas e das Universidades.

A característica atípica e inusitada deste processo formativo no último ano não foi encerrada. Cientes de que particularmente no contexto brasileiro as inferências geradas pela pandemia à condução da vida em sociedade não têm previsão para serem contornadas e que um novo ano letivo, de 2021, está sendo iniciado ou em andamento sem perspectiva de alteração da condição de regime remoto para o Ensino Superior e para Educação Básica até

o momento, torna-se importante que produções científicas se debrucem em analisar o desenvolvimento do Estágio Supervisionado Obrigatório na formação inicial docente em regime remoto, tanto para o planejamento iminente deste componente curricular para o presente, quanto para que se iniciem reflexões sobre possíveis implicações à futura práxis docente dos atuais licenciandos e licenciandas.

Para isso, o presente estudo se concentra na análise e discussão sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório em regime remoto num curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade Estadual paranaense. Neste curso assume-se a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012) como a teoria pedagógica que fundamenta os Estágios Supervisionados Obrigatórios relacionados ao Ensino de Ciências e ao Ensino de Biologia.

Acompanhando este processo como professores durante o ano de 2020 e utilizando dados coletados por meio das atividades dos Estágios junto às/aos estagiárias/os tivemos subsídios para desenvolver este estudo em duas frentes: as implicações à formação inicial docente em decorrência do Estágio em regime remoto no âmbito do Ensino Superior; e as implicações à formação inicial docente em decorrência da realização do Estágio vinculado à Educação Básica em regime remoto.

Objetivo

Discorrer sobre as implicações do cenário de pandemia na realização dos Estágios Supervisionados Obrigatórios de licenciandas/os em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade Estadual paranaense, em decorrência dos processos educativos em regime remoto tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica.

Fundamentos metodológicos

Temos como método o Materialismo Histórico-Dialético e assumimos como proposição pedagógica a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2010; 2012), fundamentos que norteiam a função, o desenvolvimento e os objetivos do Estágio na formação inicial docente e a discussão realizada neste artigo.

Os dados analisados são oriundos de sistematizações dos autores, com base em registros próprios em decorrência do acompanhamento dos Estágios realizados em escolas

públicas localizadas no Norte Pioneiro do Paraná e de licenciandas/os durante as disciplinas de Estágios do Curso de graduação, uma destinada ao Ensino de Ciências no Ensino Fundamental - Anos finais, componente do terceiro ano do Curso, e outra ao Ensino de Biologia no Ensino Médio, atendendo ao componente do quarto ano. O Estágio do terceiro ano foi realizado por vinte e três estagiárias/os distribuídos em cinco escolas com um/a docente supervisor em cada instituição, e no Estágio do quarto ano tivemos vinte e seis estagiárias/os divididos em quatro escolas, sendo que em uma delas contamos com duas professoras supervisoras e, nas demais, um/a docente supervisor. Assim, os dados apresentados neste estudo são oriundos de produções escritas dos autores e das/os licenciandas/os, observações sistemáticas durante os Estágios e entrevistas semiestruturadas (GIL, 2008) com docentes da Educação Básica supervisores de Estágio.

Reunimos os dados em dois eixos de análises interrelacionados: 1. dados referentes às disciplinas de Estágio do Ensino Superior; 2. dados referentes ao regime remoto na Educação Básica. No primeiro eixo temos como categoria de análise as modalidades e práticas pedagógicas dos Estágios em Ensino de Ciências e em Ensino de Biologia, na qual buscamos compreender as modificações, desafios e limitações colocados ao desenvolvimento dos Estágios no Curso de licenciatura e a apropriação de conhecimentos e da realidade escolar pelas/os licenciandas/os diante das especificidades do regime remoto. No segundo eixo buscamos verificar as implicações que o regime remoto na Educação Básica⁴ trouxe aos Estágios Supervisionados referente às peculiaridades enfrentadas por estudantes e docentes nas escolas públicas, o que foi estruturado em três categorias: i. Adesão de estudantes da Educação Básica ao processo pedagógico em regime remoto; ii. Desafios encontrados pelas/os docentes diante do regime remoto; iii. O processo pedagógico

⁴ Importante pontuar que a denominação *ensino em regime remoto* que utilizamos neste estudo quando nos referimos ao processo educativo na Educação Básica no estado do Paraná segue a mesma adotada pela Secretaria da Educação e do Esporte do estado (SEED), ainda que possam ser imputadas considerações críticas sobre o que foi realizado como ensino remoto e o que, de fato, caracteriza essa nova modalidade emergencial de ensino. Tal ressalva se relaciona ao entendimento de que a nomenclatura *remoto* “significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos [...] de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus” (BEHAR, 2020). Contudo, no decorrer deste estudo apresentaremos apontamentos que indicam que não houve uma transposição das características do ensino presencial para o remoto, mantendo-se aulas síncronas, com interação entre docentes e discentes, por exemplo.

realizado na plataforma online oficial da Secretaria de Educação e do Esporte do estado do Paraná (SEED), denominada *Aula Paraná*.

Optamos por apresentar e analisar os dados tendo como base as categorias mencionadas, mas desenvolvendo-as de forma relacionada ao longo do texto, com intuito de esclarecer ao leitor o intrínseco vínculo entre as implicações verificadas aos Estágios Supervisionados Obrigatórios.

Os processos formativos em regime remoto: apontamentos sobre os Estágios Supervisionados Obrigatórios e a Educação Básica

O Estágio Supervisionado Obrigatório é um momento formativo dos Cursos de licenciatura que permite às/aos estudantes conhecerem a realidade do processo educativo nas escolas, investigando a práxis pedagógica de docentes atuantes. Apesar de haver no senso comum uma tentativa de relacionar o Estágio com um momento da ‘prática’ dos cursos de formação docente, adotamos que ele não se dissocia da teoria, de tal forma que a realidade se apresenta às/aos estagiários que, por sua vez, necessitam de um aporte de conhecimentos que lhes permitam compreendê-la. Isso envolve o reconhecimento de que a educação escolar sofre determinações de esferas da sociedade e que entender o que se processa nela vai além do acompanhando das atividades realizadas nas salas de aulas e no interior da escola. Assim, a realização do Estágio envolve desvelar o real em profundidade, ainda que na particularidade que é a educação escolar e o trabalho docente desenvolvido nela (CARVALHO, 2013; BIANCON *et al.*, 2020).

O cenário atual de pandemia descortinou o exposto, recolocando no centro do debate a necessidade de se analisar as implicações incutidas à educação escolar e aos processos formativos, em geral. Muitas foram as modificações exigidas das escolas e das Universidades para manutenção das atividades educativas diante das medidas sanitárias, de distanciamento e isolamento social. Houve a necessidade da adoção de um novo formato, o ensino remoto, que reconfigurou a dinâmica escolar como forma de atender o que procedia na esfera social.

Contudo, o ensino remoto não foi uma modificação *per si*. Ela desencadeou alterações nas comunidades escolares, familiares e em outras relacionadas e no interior das

práticas educativas tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado Obrigatório precisou lidar duplamente com esta configuração: primeiro por ser um componente dos Cursos de licenciatura no Ensino Superior, nível que passou a atender ao regime remoto como mecanismo de manutenção das atividades formativas e, concomitante, por estar intrinsecamente relacionado à Educação Básica.

As implicações que dizem respeito ao Ensino Superior envolvem o desenvolvimento das/dos estagiárias/os enquanto discentes e futuras/os docentes, isto é, na realização das atividades de Estágio e, sobretudo, na apropriação de conhecimentos teóricos e práticos que subsidiam a formação e a futura práxis pedagógica.

Nos Estágios do Curso de graduação analisados houve a necessidade de alteração do Plano de Atividades para atender as normativas e especificidades do ensino remoto. As modalidades e práticas pedagógicas do Estágio em Ensino de Ciências e em Ensino de Biologia foram parcialmente modificadas, a critério da coordenação de Estágio e do corpo docente do Curso e atendendo as diretrizes da Instituição de Ensino Superior, buscando favorecer o desenvolvimento do componente curricular e a formação discente, apesar das limitações existentes. Em regime presencial, os Estágios envolviam, obrigatoriamente, a observação e a participação, tanto sobre a realidade escolar, quanto sobre prática pedagógica entre estudantes e docentes, além da regência, composta pela realização de pelo menos duas aulas em cada ano da etapa de ensino correspondente, ou seja, do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental - Anos Finais para o Estágio em Ensino de Ciências, e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio para o Estágio em Ensino de Biologia.

A observação foi mantida, mas seu desenvolvimento foi modificado. No que se refere à realidade escolar, não foi mais possível conhecer as escolas em seus espaços físicos e materiais, tampouco as relações estabelecidas entre os vários agentes escolares, conforme discutido em trabalho anterior (BIANCON *et al.*, 2020). Por isso, o reconhecimento das características das escolas se restringiu ao que se podia pesquisar e analisar sobre cada uma em plataformas específicas sobre a educação escolar no estado do Paraná, não sendo possível constatar tais condições presencialmente. A observação das relações entre os agentes se reduziu ao acompanhamento de docentes e de suas respectivas turmas de estudantes por meio da dinâmica educativa em grupos online (via *whatsapp* e *Google Classroom*, por

exemplo). Não foi possível observar Reuniões Pedagógicas, Conselhos de Classe, Coordenação Pedagógica etc., nem as tomadas de decisões e graus de autoridade que permitiriam compreender:

[...] a equipe administrativa e as possíveis interações dialógicas entre o funcionamento da direção, a organização da escola e as relações sociais estabelecidas entre professoras/es e outras/os funcionárias/os da escola pública e estudantes, pais, mães e/ou responsáveis pelas/os estudantes, buscando compreender as possíveis relações de poder ou a potencialidade da escola como espaço de democratização intelectual e política junto a seus agentes sociais (BIANCON *et al.*, 2020, p. 449).

De forma semelhante, a modalidade de participação que consistia em permitir que estagiárias/os se envolvessem em atividades escolares e pedagógicas, seja auxiliando professoras e professores na realização de ações em sala de aula junto às/aos estudantes, seja participando de momentos formativos e de discussões como em Hora de Trabalho Pedagógico, em projetos de pesquisa e extensão ou em atividades extraclasse. A modalidade foi mantida em regime remoto, mas restringiu-se à participação em grupos online entre estudantes e docente supervisor de estágio via *WhatsApp* e *Google Classroom*, por exemplo.

Os processos educativos em regime remoto ganharam contornos próprios em cada turma de estudantes e docentes da Educação Básica, com mecanismos, práticas e recursos didáticos variáveis para atender as necessidades da comunidade escolar, exigindo modificações na modalidade regência do Estágio. Para atendê-la passamos a concentrar as atividades na realização de planejamentos didáticos, trabalhados, discutidos e avaliados coletivamente entre estagiárias/os e docente regente das disciplinas de Estágios do Curso. Dessa forma, as/os discentes não ficaram responsáveis pela realização de aulas junto às/aos estudantes da Educação Básica, já que para muitos não havia essa possibilidade, seja pela ausência de desenvolvimento de aulas síncronas entre docente e estudantes (como pelo *Google Meet*), seja pela falta de adesão de estudantes a esses momentos síncronos. A alternativa adotada pela Secretaria de Educação e do Esporte (SEED) do Paraná e por outras de diferentes estados consistiu no desenvolvimento de aulas online por plataforma no *Youtube* e/ou transmitidas por diferentes mídias como canais televisivos, gravadas por diferentes docentes, e que abordavam conteúdos para os diversos anos do Ensino

Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. Esse formato se tornou o mecanismo do processo pedagógico para a maioria das/os estudantes do estado e, conseqüentemente, a estratégia pedagógica condutora do ato educativo e adotada por docentes que, diante da situação vivenciada, deixaram de ser os protagonistas do desenvolvimento do ato de ensinar aos seus respectivos discentes.

Além de implicar na realização das regências, este cenário refletiu no desenvolvimento da observação sistemática do ato educativo de docentes de Ciências e Biologia junto às/aos estudantes da Educação Básica, elemento para análise das/os estagiárias/os. As premissas para essas observações envolviam a compreensão dos objetivos do ensino de Ciências e Biologia e sua relação com a humanização dos estudantes; a seleção, organização e sequência de conteúdos nas disciplinas; as atividades e os recursos didáticos selecionados para realização das aulas; os processos avaliativos; a relação entre docentes e estudantes para entendimento da afetividade e vínculo entre eles na prática pedagógica; e possíveis incidentes, ou seja, situações que evidenciassem “relações de poder existentes na comunidade – que refletem na reprodução de desigualdades, injustiças e outros elementos, fruto de relações hegemônicas e alienadas” (BIANCON *et al.*, 2020, p. 454).

Buscamos manter os objetivos que sustentavam tal observação, adotando estratégias que considerassem as condições concretas específicas deste regime. Se antes o ato de observar se direcionava ao ato pedagógico entre docente e estudantes das turmas acompanhadas durante o Estágio, agora, foi necessário reconhecer, em alguma medida, o ato pedagógico adotado pela SEED. Por isso, as/os estagiárias/os observaram um conjunto de aulas de Ciências ou Biologia, a depender do ano do Curso, disponibilizadas na plataforma *Aula Paraná*, no *Youtube*, além das aulas específicas das/os docentes supervisores de Estágio com suas turmas, quando ocorreram via *Google Meet*.

As observações das/os estagiárias/os sobre esse formato de condução do processo educativo no estado buscaram verificar os elementos destacados por Biancon *et al.* (2020) no que se refere ao ato pedagógico de Ciências e Biologia, investigando a transmissão dos conhecimentos científicos por meio da seleção, organização e sequência de conteúdos e a relação estabelecida com a prática social, e das atividades e recursos didáticos utilizados. Os

aspectos relacionados à avaliação não puderam integrar esta investigação, conforme abordaremos na sequência.

Para buscar suprir a ausência de condições para a observação e a participação que ampliassem a compreensão das/os licenciandas/os sobre o processo educativo e pedagógico, optamos por realizar entrevistas com as/os docentes supervisores de Estágio, como forma de coletar dados sobre o ato de ensino e aprendizagem de Ciências ou Biologia em regime remoto e, comparativamente, em regime presencial; sobre a realidade escolar e sobre os desafios que este novo regime colocou ao trabalho docente.

Além disso, consideramos que a ampliação de momentos formativos e debates ofertados por docentes e pesquisadoras/es com a utilização de plataformas online deveriam ser aproveitados para apropriação de conhecimentos pelas/os estagiárias/os, tornando-se integrantes dos Estágios em regime remoto inclusive para contabilização de carga horária. Essa complementação pedagógica envolveu aspectos sobre a educação escolar, de maneira geral, especialmente no que se relacionava aos impactos à condução do processo educativo, ao trabalho docente e ao desenvolvimento humano de estudantes em regime remoto, e sobre o Ensino de Ciências ou Biologia, em específico. Para tanto, foram indicadas discussões que os analisassem com base em fundamentos histórico-críticos para contribuir com as aulas desenvolvidas na Universidade pela professora regente dos Estágios.

Implicações à formação inicial docente e ao processo educativo escolar diante do regime remoto

A necessidade da adoção de modificações na condução e na realização dos Estágios em regime remoto já nos indica implicações na compreensão das/os estagiárias/os sobre a realidade escolar e o ato pedagógico de Ciências ou Biologia.

Em relação à plataforma *Aula Paraná* verificou-se que as aulas são organizadas por cada ano do Ensino Fundamental - Anos Finais (6º ao 9º) e do Ensino Médio (1º ao 3º). É um mecanismo para que as/os estudantes da rede básica de ensino pública do Paraná possam ter acesso aos conteúdos curriculares. Docentes ministram aulas com cerca de 20 minutos (variável a depender da aula), abordando conceitos e atividades e destinando um tempo (normalmente com cronômetro em tela) para as/os estudantes responderem os exercícios

individualmente e para, na sequência, serem corrigidos pela/o professor/a, ou indica-se que os exercícios sejam realizados posteriormente a aula e enviados para a correção da/o docente das turmas. Nesse sentido, as/os discentes precisam ter compreendido a explicação para resolução das atividades, sem oportunidade de sanar dúvidas antes de realizá-las. Já as/os docentes das turmas ficam responsáveis por corrigir exercícios que não formularam, e de sanar dúvidas das/os estudantes sobre os conteúdos abordados nas aulas online, também não desenvolvidas por elas/es, o que os coloca, em alguma medida, como expectadores do processo de ensino, demandando além das ações que já estruturam o trabalho docente, acompanhar as aulas online destinadas às/aos estudantes.

Algo destacado pelas/os estagiárias/os relacionou-se à falta de interação entre docente e discentes nestes momentos de aula pela plataforma da SEED, sem a possibilidade de que as/os estudantes sanassem dúvidas e participassem, a utilização prioritária de recursos como slides projetados num visor de televisão com conceitos e imagens, e as atividades em formato de exercícios de múltipla-escolha, *quiz* ou para indicação de alternativas verdadeiras ou falsas, com foco na memorização de conteúdos abordados na aula. Entendemos que a verificação de aprendizagem por meio dessas atividades poderia ser o objetivo, porém, como não havia correspondência entre docente e estudantes e meios para que a/o docente realizasse a conferência, ela ficou a cargo dos próprios estudantes. Da forma realizada não se trata de um processo avaliativo, no sentido de atender às ações pedagógicas, pois seu caráter espontâneo “não oferece condições para uma avaliação operacional pelo fato de não ter uma direção traçada (condição para a existência da avaliação intencionalmente realizada), expressando-se como aquilo que acontece enquanto acontece” (LUCKESI, 2011, p. 19).

Para compreensão dos mecanismos avaliativos da prática pedagógica na Educação Básica em regime remoto, ainda temos que considerar a diretriz adotada pela SEED para registro e contabilização de presença e avaliação das/os estudantes. Foi disponibilizado como meios a postagem de estudantes no *Classroom* sobre as atividades e/ou avaliações indicadas ou elaboradas pela própria SEED e/ou pela/o docente da disciplina, bem como o momento de encontros entre discentes e docente pelo *Google Meet*. Ainda assim, houve a possibilidade da/o estudante ter acesso às atividades educativas e avaliativas impressas e

entregues pelas unidades escolares, elaboradas pela SEED com a denominação de ‘trilha de aprendizagem’ e/ou pela/o docente das turmas.

Em entrevista, as/os docentes destacam que estudantes tinham ciência desse requisito avaliativo e de registro de presença, o que se tornou mais um fator para que não acompanhassem as aulas, quando ofertadas, via *Google Meet*, tampouco desenvolvessem as outras atividades solicitadas pelas/os professoras/es para verificação da aprendizagem e acompanhamento do processo formativo. Dessa forma, a avaliação se tornou exclusivamente somativa (quantificação de notas) e não atrelada a apropriação de conhecimentos, tendo como critério apenas a entrega de determinadas atividades. O que se percebe é que este ‘elemento didático’ evidenciou uma gama de fragilidades no ato pedagógico. Se a avaliação é um processo para verificação de objetivos de ensino e aprendizagem para replanejamento das ações didáticas, nota-se que foi o ato pedagógico que passou a seguir critérios sem que se levasse em conta seu objetivo último, ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento das/os estudantes, impedindo também que as/os estagiárias/os analisassem os processos avaliativos e requalificassem a compreensão sobre sua função no ato de ensinar.

Tendo como base os fundamentos abordados por Biancon *et al.* (2020), pudemos perceber que as modificações feitas a alguns aspectos constituintes da modalidade observação trouxeram, em alguma medida, prejuízos à formação das/dos licenciandos se comparado ao que era permitido analisar quando do Estágio presencial. Isso envolveu a impossibilidade de uma compreensão em profundidade sobre o caráter singular, ou seja, as “definibilidades exteriores irrepitíveis do fenômeno em sua manifestação imediata, acessível à contemplação viva” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 364) de cada ato pedagógico de Ciências e Biologia e da dinâmica existente em cada escola pública acompanhada, já que os momentos formativos entre docentes e suas respectivas turmas foram escassos. O aspecto singular ganha concretude conforme expressa a universalidade contida nele, o que demanda a mediação das particularidades. A dialética existente nesse processo permite às/aos licenciandas/os a análise da prática social global (SAVIANI, 2012), reconhecendo determinações que incidem sobre a educação escolar e possibilitando entender dialeticamente os limites e a importância que a formação dos indivíduos assume na sociedade de classes. Concordamos que:

A atividade de conhecimento do estagiário se dá na própria relação com o real, não numa relação unilateral aonde o discente vai até a unidade escolar testar as teorias aprendidas na universidade, mas sim numa relação dialética, de compreensão das particularidades e contradições que envolvem o trabalho docente. (CARVALHO, 2013, p. 323).

Nesse sentido, o regime remoto inviabilizou o reconhecimento de constituintes da educação escolar que ampliariam o entendimento sobre o real relacionado ao trabalho docente presencial desenvolvido nas escolas, mas, concomitantemente, explicitou contradições que passaram a configurar esse mesmo trabalho em regime remoto.

Assim, foi possível verificar que as consequências não se restringiram ao entendimento das/os estagiárias/os, ou seja, ao Estágio em si, mas revelaram prejuízos à própria educação escolar, à humanização das/os estudantes da Educação Básica e ao trabalho docente.

Um exemplo foi a relação entre professoras/es e estudantes. Diante da escassez de momentos de convívio entre os agentes integrantes do ato educativo, de situações de ensino e aprendizagem compartilhadas em aulas com as/os professoras/es e suas respectivas turmas de estudantes e das demais oportunidades que o ato educativo escolar proporciona presencialmente foi evidenciado como o regime remoto implicou decisivamente na formação de vínculo entre discentes e deles com as/os docentes, o que pode trazer impactos no estabelecimento da unidade entre cognição e afeto no processo educativo como aspecto fundamental para realização da concepção de mundo (DUARTE, 2016) e para o desenvolvimento humano (MARTINS, 2015).

Além disso, quanto aos incidentes observados, as/os estagiárias/os majoritariamente destacaram a escassez de aulas síncronas, via *Google Meet*, desenvolvidas pela/o docente supervisor de Estágio, e/ou a falta adesão das/os estudantes da Educação Básica a esses momentos. Essa situação precisou ser analisada além de sua aparência, ou seja, de tal forma que as/os estagiárias/os pudessem compreender como isso era resultado das condições de vida de parte expressiva da população brasileira que integra as escolas públicas. Houve ausência de suporte material para acompanhamento das atividades educativas online a professoras/es e estudantes, aumento de casos de discentes que tiveram que auxiliar nas

atividades familiares e/ou na busca por remuneração e dificuldades para adequar a dinâmica familiar ao processo de aprendizagem em suas residências, elementos observados e relatados pelas/os docentes supervisores em entrevistas.

As/os docentes indicaram ainda situações de evasão escolar, tanto pelas condições de vida das/os estudantes diante da pandemia que inviabilizaram a continuidade da educação escolar, quanto pelo formato de aulas adotado via *Aula Paraná* que se tornou desinteressante⁵ às/aos discentes ou não satisfatório para entendimento dos conteúdos e desenvolvimento das atividades. Este formato, inclusive, acabou padronizando o ato pedagógico das/os docentes com suas turmas, condicionando-o ao que estava sendo desenvolvido na plataforma, seja por adesão da/o docente, seja pela necessidade de adotá-lo mesmo por docentes que preferiam conduzir seu próprio ato pedagógico com suas turmas, já que para a maioria das/os estudantes a plataforma se tornou a única estratégia didática acompanhada.

Esses aspectos chamaram a atenção das/os estagiárias/os e merecem ser destacados, pois o/a professor/a se tornou um ‘cumpridor de tarefas’, com pouca autonomia para condução do trabalho pedagógico, e sem a possibilidade efetiva de acompanhamento da aprendizagem de suas/seus estudantes. Se por um lado isso impacta a formação das/os discentes que deixam de ter acesso a oportunidade de serem assistidos, no sentido indicado por Saviani (2012) sobre a atividade de ensino não se separar nem do ato de sua produção, nem de consumo, por outro, ao trabalho docente “caracteriza a cisão entre concepção e realização no processo pedagógico, fazendo com que esses profissionais se tornem executores de tarefas, destituídos do caráter intelectual e político da profissão.” (MENDES, 2020, p. 116). Vale lembrar que essa perspectiva embutida ao trabalho docente já estava em curso nas escolas em regime presencial, pois:

Há a exigência às/aos professoras/es de que sigam materiais de ensino orientadores – denominados por nós dessa maneira, pois muitas vezes

⁵ Ainda que não tenha sido, necessariamente, a compreensão das/os docentes ao relatarem o desinteresse das/os estudantes, entendemos ser necessário mantermos nosso compromisso com a formação do aluno concreto. Isso pressupõe desenvolver o ato pedagógico levando em consideração o desvelamento, pelas/os discentes, das necessidades e motivos para apreensão dos conhecimentos (MARTINS, 2015), o que também se tornou significativamente fragilizado com o mecanismo generalista adotado na condução das aulas via plataforma online.

cumprem a função de currículo do estado, no sentido de um documento com os campos disciplinares e os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, ainda que não tenham essa nomeação – definido previamente por ‘técnicos e especialistas’ que esvaziam do ato de ensinar um fundamento essencial, o planejamento de ensino. Se há um material que chega pronto à/ao professor/a e, somado a ele, há uma intensificação da precarização das condições de trabalho e de formação que inviabilizam a requalificação da função docente, alcance-se as circunstâncias para que a/o docente não questione a escassez de oportunidades que, por consequência, inviabilizam refletir sobre a necessidade do próprio planejamento. (MENDES, 2020, p. 120).

A negação da real função do trabalho docente não se restringiu ao regime remoto, mas foi aguçada nele por esvaziar o ato pedagógico. Tornou-se quase inexistente o reconhecimento do destinatário (GALVÃO *et al.*, 2019) e o vínculo com ele, assumiu-se uma padronização para desenvolvimento do processo pedagógico que buscou ter um caráter de igualdade, mas que reforçou as desigualdades materiais de vida da população, e aligeirou-se o processo pedagógico, fragilizando a apropriação de conteúdos e calcando-o no ensino, sem considerar verdadeiramente a aprendizagem.

As/os professoras/es ainda relataram que, por vezes, os momentos síncronos entre docente e discentes via *Google Meet* se restringiam a tentar sanar dúvidas pontuais sobre os conteúdos abordados no *Aula Paraná*, já que o tempo de aula convencional (cerca de 50 minutos) se tornou inviável em regime remoto.

Alguns docentes expuseram que foi necessário realizar modificações em suas casas para condução das aulas em regime remoto (pintura de paredes com ‘tinta-lousa’, por exemplo), e que tentaram adotar estratégias didáticas que contribuíssem com o aprendizado e o interesse das/os discentes com utilização de vídeos, de plataformas interativas de centros de ciências, museus, jardins botânicos etc. e com a indicação de experimentos de fácil realização. Contraditoriamente, outros docentes destacaram como o regime remoto disponibilizou a utilização de recursos didáticos que presencialmente não eram ofertados, como no caso de uso de projeção, de acesso à internet para conhecer *sites* e diferentes plataformas etc. Isso revela como a falta de condições materiais já era algo frequente nas escolas públicas e que neste momento continuou sendo percebida, pois docentes mencionaram a ausência de financiamento às escolas para aprimorarem a condução do

processo educativo em regime remoto. Algumas instituições precisaram, por exemplo, enviar as atividades via *WhatsApp* às/aos estudantes e responsáveis, ao invés de imprimi-las para entrega, pois se tornou uma ação custosa, inviabilizando-se durante o ano letivo.

Essa situação pode ser analisada quando consideramos o cenário nacional. Em 2020 tivemos o menor orçamento destinado pelo Ministério da Educação para a Educação Básica em comparação à última década, com um montante orçamentário de R\$ 42,8 bilhões, 10,2% menor em comparação com 2019, por exemplo, análise do Todos pela Educação (2021). Os problemas frequentes com a gestão da pasta, a realocação de parte do orçamento para outras áreas, a falta de planejamento de ações para condução da educação escolar antes e durante a pandemia foram fatores que contribuíram para este cenário, já que parte da verba do Ministério, mesmo existindo, não foi utilizada.

Os dados coletados nos permitem compreender como a situação da educação escolar pública mantém-se precarizada, refletindo de maneira ainda mais direta na execução do trabalho docente e na possibilidade de desenvolvimento humano das/os estudantes. Vemos que os desafios colocados às/os professoras/es da Educação Básica, agora em regime remoto, se relacionam às condições estruturais de manutenção dos processos educativos, diferentemente do que foi enfatizado por parte da população e por parlamentares⁶ que tentaram culpabilizar e atacar simbolicamente as/os docentes pelas fragilidades verificadas na aprendizagem das/os estudantes. Algo pouco discutido, mesmo na mídia, diz respeito à estrutura elaborada para desenvolvimento do ensino remoto pelos estados e, principalmente, pela União na figura do Ministério da Educação que pouco atuou disponibilizando diretrizes e planos de ação coerentes.

Com base no acompanhamento que realizamos durante os Estágios em regime remoto, notamos que as/os docentes continuaram, assim como já faziam presencialmente, a atender as demandas impostas por esferas de planejamento hierarquicamente superiores e, principalmente, a tentar desenvolver o ensino mesmo com as dificuldades existentes para eles/as e para as/os estudantes. As implicações deste momento à Educação Básica foram

⁶ Vale demarcar a fala proferida por um deputado federal aliado ao atual governo federal numa entrevista concedida à CNN Brasil, distorcendo a realidade do trabalho docente em regime remoto, como pode ser verificado em: <https://youtu.be/IhbIDQT1gL4>. Acesso em: 5 jun. 2021.

evidentes, mas ainda pouco sistematizadas, e, conseqüentemente, estenderam-se aos Estágios Supervisionados Obrigatórios com resultados à formação inicial docente.

O aligeiramento dos processos educativos que ficou evidenciado na Educação Básica, mas que, em alguma medida, inseriu-se também no Ensino Superior, gerou conseqüências a formação inicial pelas inconsistências na instrumentalização (SAVIANI, 2012) das/os estagiárias/os durante os Estágios devido a impossibilidade de apropriação qualificada sobre a dinâmica pedagógica que as/os docentes atuantes frequentemente desenvolvem e da relação mais próxima com as/os discentes das escolas. Nos referimos de maneira mais específica à oportunidade de acompanharem e entenderem a relação entre teoria e prática existentes nos elementos didáticos mais diretos, por exemplo, condução de uma aula pela/o docente, estratégias didáticas adotadas em aula, formas de estabelecer vínculos com as/os estudantes etc.

Em certa maneira isso implicou na catarse, ou seja, no “momento no qual o indivíduo se vê diante da necessidade de questionar sua concepção de vida e de si mesmo” (DUARTE, 2016, p. 84) no que se relaciona estritamente a como as/os licenciandas/os poderiam desenvolver didaticamente a futura práxis docente. Contudo, inserir-se numa situação tão complexa como a educação escolar em regime remoto permitiu a eles se aproximarem do “conhecimento desfeticizador” que Duarte (2016) menciona com base em Lukács (1976), ou seja, foi possível iniciar, para alguns, e aprofundar, para outros, “uma mudança de relação entre consciência e a realidade social” (DUARTE, 2016, p. 85), de tal forma que a análise sobre a realidade da educação escolar e do trabalho docente não foram vistas como puro reflexo de uma situação singular, mas fenômenos conseqüentes de determinações outras que exerciam influência nas dificuldades que verificaram.

Nesse sentido, mesmo com os prejuízos indicamos neste estudo ao desenvolvimento formativo das/os estagiárias/os diante das implicações que o regime remoto trouxe aos Estágios Supervisionados Obrigatórios, temos a percepção, ainda introdutória e que demandará sistematizações futuras, com base nas discussões feitas em aula e nas produções escritas pelas/os estagiárias/os, de que esse momento contribuiu para que dialeticamente aprimorassem seus “conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos

esses aspecto” (DUARTE, 2016, p. 99), isto é, sua a concepção de mundo, tomando o real em algumas das suas múltiplas relações para compreensão do processo educativo atual.

Importante mencionar que as considerações que trazemos sobre as fragilidades inculcadas aos processos formativos não devem ser analisadas apenas pela ótica restrita da educação, como se somente ela devesse ser critério de verdade ou entendida de forma fragmentada, ou seja, não objetivam esvaziar a prática social real já que as condições de vida e a busca pela sobrevivência foram os fatores preponderantes que as/os discentes e docentes precisaram atentar-se em meio a pandemia. Intentamos, contudo, demarcar as fragilidades que o regime remoto trouxe ou aguçou, pois ainda que a educação não seja condição única, tampouco elemento unilateral para desenvolvimento humano, temos que recuperar sua importância, especialmente num momento histórico marcado por grupos sociais que tendem a atrelar-se ao negacionismo e ao obscurantismo beligerante (DUARTE, 2018), apoiando-se em aspectos ideológicos que reforçam as desigualdades socioeconômicas da população e atacam sistematicamente os instrumentos que a classe trabalhadora possui para compreender a realidade, como a educação escolar, e para conseguir acesso a condições minimamente qualificadas de manutenção da vida, como os produtos da ciência.

Considerações finais

A atual situação de pandemia causada pela COVID-19 explicitou determinações da esfera política e econômica brasileira à vida da população e trouxe implicações específicas para o desenvolvimento dos processos educativos.

Tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior tiveram que replanejar suas atividades para atender a necessidade de isolamento inicial, instituindo o ensino em regime remoto. Quando analisamos a formação inicial docente nas Universidades percebemos como a etapa do Estágio Supervisionado Obrigatório, momento em que as/os licenciandas/os observam, participam e atuam nas escolas públicas, foi significativamente modificada.

Diante disso, o presente estudo discorreu sobre as implicações do cenário de pandemia na realização do Estágio em Ensino de Ciências e Biologia de licenciandas/os do Curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Estadual paranaense, em decorrência dos processos educativos em regime remoto tanto no Ensino Superior quanto na Educação

Básica, analisando os impactos que o atual regime trouxe às duas etapas formativas e suas influências à realização dos Estágios. Ao adotarmos o Materialismo Histórico-Dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentos que norteiam a função, o desenvolvimento e os objetivos dos Estágios em questão, explicitamos as contradições existentes no desenvolvimento dos processos educativos em regime remoto, particularmente pautados em dados provenientes da realização dos Estágios no ano de 2020.

Com base na compreensão de que o Estágio é um momento necessário para qualificar a concepção de mundo das/os licenciandas/os no que concerne ao papel da educação como atividade comprometida com a humanização e à organização e desenvolvimento do ato educativo nas escolas públicas, considerando-as como espaços determinados pelo atual modelo de organização da vida em sociedade, verificamos como o ensino remoto trouxe implicações à formação inicial de professoras e professores e, dialeticamente, permitiu às/aos estagiárias/os qualificarem a compreensão sobre a prática social, fazendo-se necessário iniciar um movimento de encontrar as raízes dos problemas que se explicitaram na prática pedagógica. Analisar esse contexto se faz relevante neste momento, já que o regime remoto se mantém, mas também permite reflexões posteriores mais aprofundadas sobre os possíveis impactos na futura práxis docente de licenciandas/os em formação, o que evidencia a necessidade de avançarmos em produções qualificadas sobre a temática.

Referências

BEHAR, Patrícia Alejandra. Artigo: O Ensino Remoto emergencial e a Educação a Distância. 2020. In: UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Coronavírus**. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 2 maio 2021.

BIANCON, Mateus Luiz; MENDES, Carolina Borghi; MAIA, Jorge Sobral da Silva. Estágio de observação supervisionado em Ciências e Biologia: contribuições da pedagogia histórico-crítica. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 26, p. 440-458, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7315>. Acesso em: 6 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 2 de 1º de Julho de 2015**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019.

CARVALHO, Saulo R. O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio como pesquisa à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas-SP, n. 52, p. 321-339, set. 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 11, p. 139-145, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em 12 maio 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ano pedagógico. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, György. **Estética**: la peculiaridad de lo estetico. Traducción castellana de Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1967.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores associados, 2015.

PASQUALINI, Juliana C.; MARTINS, Lígia M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 6º Relatório bimestral. **Execução Orçamentária do Ministério da Educação (MEC)**. Consolidado do Exercício de 2020. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/6%C2%B0-Relatorio-Bimestral-da-Execucao-Orcamentaria-do-MEC.pdf>. Acesso em 1 jun. 2021.

Submissão em: 10-06-2021

Aceito em: 14-07-2021