



Formação do pesquisador em contexto de pandemia: reflexões sobre o ensino remoto na pós-graduação

Researcher training in a pandemic context: reflections on remote teaching in postgraduate studies

Formación de investigadores en contexto de pandemia: reflexiones sobre la docencia a distancia en los estudios de posgrado

Elielson Farias dos Prazeres - Universidade Federal do Pará – UFPA | Graduando em Serviço Social | Cametá | PA | Brasil. E-mail: elielsonfarias2014@gmail.com | 

João Batista do Carmo Silva - Universidade Federal do Pará – UFPA | PPGEDUC - CUNTINS | Cametá | PA | Brasil. E-mail: jbatista@ufpa.br | 

Benilda Miranda Veloso Silva - Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG | Doutoranda em Educação no PPGE/FaE/UFMG | Belo Horizonte | MG | E-mail: benildamvs@educ.dout.ufmg.br | 

Resumo: Este artigo analisa a relação entre a formação do pesquisador em nível de pós-graduação em contexto de pandemia e como este tem se organizado na UFPA e seus *campi*. A metodologia desta pesquisa foi orientada pelo Materialismo Histórico-Dialético com Abordagem Qualitativa, tendo como procedimento técnico o Estudo de Caso. Os resultados da pesquisa explicitam que 72% dos(as) discentes tiveram que alterar/adaptar o método da pesquisa durante a pandemia, além de dificuldades de acesso às tecnologias e à internet que os estudantes enfrentam. Conclui-se que essa formação online dificulta aos alunos construir as condições de apropriação e efetivação do arcabouço teórico, metodológico e técnico, intrínseco à indissociável relação estabelecida entre a teoria e a prática na pesquisa científica.

Palavras-chave: pesquisa em educação; formação do pesquisador; ensino remoto.

Abstract: This article analyzes the relationship between the training of researchers at the postgraduate level in the context of a pandemic and how it has been organized at UFPA and its campuses. The methodology of this research was guided by Historical-Dialectical Materialism with a Qualitative Approach, having the Case Study as a technical procedure. The survey results show that 72% of students had to change/adapt the research method during the pandemic, in addition to difficulties in accessing technologies and the internet that students face. It is concluded that this online training makes it difficult for students to build the conditions for the appropriation and implementation of the theoretical, methodological and technical framework intrinsic to the inseparable relationship established between theory and practice in scientific research.

Keywords: education research; researcher training; remote teaching.

Resumen: Este artículo analiza la relación entre la formación de investigadores a nivel de posgrado en el contexto de una pandemia y cómo se ha organizado en la UFPA y sus campus. La metodología de esta investigación estuvo guiada por el Materialismo Histórico-Dialéctico con Enfoque Cualitativo, teniendo como procedimiento técnico el Estudio de Caso. Los resultados de la encuesta muestran que el 72% de los estudiantes tuvo que cambiar / adaptar el método de investigación durante la pandemia, además de las dificultades para acceder a las tecnologías e Internet que enfrentan los estudiantes. Se concluye que esta formación en línea dificulta que los estudiantes construyan las condiciones para la apropiación e implementación del marco teórico, metodológico y técnico intrínseco a la relación inseparable que se establece entre teoría y práctica en la investigación científica.

Palabras clave: investigación educativa; formación de investigadores; enseñanza remota.

- Recebido em: 05 de setembro de 2022
- Aprovado em: 19 de fevereiro de 2023
- Revisado em: 14 de março de 2023

1 Introdução

O início de 2020 foi marcado pela confirmação do surgimento de uma nova doença à COVID-19 – doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2) – os primeiros casos notificados ocorreram em Wuhan, capital da província de Hubei, na China. Com a crescente e rápida proliferação deste vírus em vários países do globo, a Organização Mundial da Saúde (OMS), no início de março de 2020, caracterizou a Covid-19 como uma pandemia (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2020).

No final de fevereiro de 2020, o Brasil registrava o primeiro caso de COVID-19, desse período em diante vivenciamos uma crise sanitária, econômica, política e social sem precedentes na história do nosso país. Com efeito, a pandemia veio a agravar ainda mais a permanente situação de crise em nossa sociedade capitalista desigual (SANTOS, 2020).

A pandemia afetou diferentes setores da sociedade, em especial as instituições educativas, que necessitaram adotar medidas urgentes para garantir o direito à educação (SILVA; SILVA; FERREIRA, 2020). Neste particular, as Universidades Públicas brasileiras necessitaram se (re)organizar para continuar ofertando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, considerados o tripé da universidade.

O Ministério da Educação (MEC) editou uma série de portarias¹, dentre estas, a de Nº 544 de 17 de junho de 2020, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto perdurasse a situação de pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020). Assim, muitas universidades começaram um processo de implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Nesse contexto, a Universidade Federal do Pará (UFPA) em reunião extraordinária do seu Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), realizada em 21 de agosto de 2020, aprovou a Resolução Nº 5.294 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2020a), documento que possibilitou a implementação excepcional e temporária do Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela universidade.

A realidade do ensino em questão, gerou a necessidade de professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas

¹ Portaria MEC Nº 343, de 17 de março de 2020; Portaria MEC Nº 345, de 19 de março de 2020; Portaria Nº 473, de 12 de maio de 2020; Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020.

típicas dos territórios físicos de aprendizagem (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). Como salientam Saviani e Galvão (2021), a implementação do ensino remoto revela diferentes interesses na educação, dentre os quais, destacam-se os interesses privatistas que transformam a educação em mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho docente.

A produção do conhecimento desenvolvida por meio da pesquisa científica em todas as áreas do conhecimento sofreu impactos derivados das exigências do isolamento físico e demais consequências da pandemia. Essas mudanças provocaram alteração na atividade dos pesquisadores e nos processos formativos de novos pesquisadores.

O ensino remoto tem demandado uma nova organização didático-pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem na pós-graduação. Neste sentido, o presente trabalho objetiva refletir a formação do pesquisador no contexto da pandemia da COVID-19, a partir da análise de uma pesquisa realizada com alunos(as) do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins - CUNTINS - Cametá, da UFPA, localizado no município de Cametá, Estado do Pará.

Como questões norteadoras a serem investigadas nesta pesquisa destacamos: Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos(as) discentes da pós-graduação durante o Período Remoto Emergencial na UFPA/Cametá? Como têm ocorrido a relação Professor(a)/Aluno(a) neste período? Quais os impactos da pandemia e do ERE na formação dos(as) pós-graduandos(as)? E qual a análise desses sujeitos a respeito do ERE ofertado pelo PPGEDUC?

Para analisar e discutir as modificações, o planejamento, as possibilidades e dificuldades na configuração do Ensino Remoto Emergencial, embasamos nossa pesquisa teoricamente em estudos recentes como o de Arruda (2020), Farias *et al.* (2020), Moreira, Henriques e Barros (2020), Saviani e Galvão (2021). Para debater as especificidades da formação do pesquisador, buscamos fundamentação nos estudos de Saviani (2006), Severino (2006; 2007), entre outros pesquisadores, que contribuíram nas análises das questões abordadas neste artigo.

A metodologia utilizada na pesquisa caracteriza-se como qualitativa, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, do tipo Estudo de Caso, visto que, focaliza o estudo de um caso particular, considerando a sua representatividade dentro de um conjunto de casos por eles análogos (SEVERINO, 2007). Nessa conjuntura, essa pesquisa visa refletir a formação do pesquisador em tempos de pandemia da COVID-19, em um programa de pós-graduação inserido

no interior da Amazônia, em contexto marcado por profundas desigualdades sociais e econômicas e de acesso aos recursos tecnológicos e à internet.

Para vislumbrar o objetivo traçado neste estudo, procedemos também a uma Análise Documental da Resolução Nº 5.294 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2020a), com o objetivo de compreender a concepção de Ensino Remoto e como este deve se organizar na UFPA e seus *campi*. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos questionários contendo questões abertas e fechadas (SEVERINO, 2007), aplicados por meio do Formulários Google aos alunos e alunas do Mestrado em Educação e Cultura, turma 2020, do Câmpus de Cameté/PA. A aplicação do questionário objetivou compreender como o ensino remoto atingiu o programa de pós-graduação no decorrer do seu período letivo, além de analisar as variadas visões sobre o referido problema.

Os dados da pesquisa foram analisados por meio da análise de conteúdo pois, segundo Severino (2007), este tipo de análise permite compreender e interpretar criticamente as mensagens/enunciados nos discursos, procurando o sentido manifesto ou oculto por trás das palavras.

Para facilitar nossas análises, estruturamos o artigo em três seções. Na primeira seção realizamos uma análise da Resolução Nº 5.294/2020 do CONSEPE/UFPA. Na segunda seção, discutimos as especificidades da formação do pesquisador na pós-graduação. Na terceira e última, analisamos às percepções dos(as) mestrandos(as) do PPGEDUC da UFPA/Cameté a respeito do Ensino Emergencial Remoto e seus impactos na formação do pesquisador, visto que, a pós-graduação é o espaço por natureza da formação do pesquisador.

2 Contextualizado a implementação do ensino remoto na UFPA: a resolução nº 5.294 de 21 de agosto de 2020 do CONSEPE/UFPA

No dia 13 de março de 2020, a UFPA institui um Grupo de Trabalho (GT) sobre o novo coronavírus², para acompanhar a evolução do cenário epidemiológico da doença e divulgar recomendações à comunidade acadêmica. Diante da evolução no cenário nacional e confirmações de casos de COVID-19 na região Norte, a UFPA, seguindo as orientações deste Grupo de

² O Grupo de Trabalho da UFPA sobre o Novo Coronavírus é composto por pesquisadores das áreas de saúde, administração, comunicação, gestores de ensino, pesquisa e extensão, representantes de dirigentes de unidades e campi, além de representação estudantil, sob a presidência da professora Rita Medeiros, infectologista do Hospital Universitário João de Barros Barreto (HUIBB).

Trabalho, determinou no dia 19 de março de 2020, preventivamente, a suspensão das atividades acadêmicas e administrativas presenciais em todos os seus *campi*.

Inicialmente as atividades ficariam suspensas até o dia 12 de abril deste mesmo ano, mais diante do cenário pandêmico vivenciando no Brasil e no Estado do Pará, as aulas encontram-se suspensas até o presente momento³. Durante a semana de 17 e 21 de abril de 2020, ocorreram reuniões do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPA para deliberar a respeito das regras que norteariam a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Assim, foi aprovada a Resolução N° 5.294, de 21 de agosto de 2020, do CONSEPE/UFPA que instituiu o ERE nos diferentes níveis de ensino para os cursos ofertado pela UFPA, em decorrência da pandemia (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2020a). O referido documento contém 24 artigos, dentre estes destacaremos alguns pontos que acreditamos relevantes para fazer a discussão a respeito do ERE na Universidade, em especial no Campus de Cametá (lócus da pesquisa).

O Ensino Remoto Emergencial compreende um conjunto de estratégias didático-pedagógicas que prescindem do compartilhamento de um mesmo espaço físico entre docentes e discentes (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2020a). Para viabilizar o ERE, é necessário, dentre outras coisas, o acesso de qualidade à internet e a tecnologias digitais que permitam discentes e docentes compartilharem experiências e conhecimentos no espaço online. Entretanto, em um país onde as desigualdades sociais e a consequente exclusão digital de muitos estudantes aumentaram durante este período pandêmico, o ensino foi ainda mais precarizado (MORAN, 2020; FARIAS *et al.* 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Assim, para minimizar os impactos no ensino, tornou-se necessário a adoção de programas de Inclusão Digital de discentes, professores e técnicos, de forma a garantir a qualidade na formação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2020a). Neste sentido, a UFPA por meio da Superintendência de Assistência estudantil (SAEST) publicou no dia 31 de julho de 2020, o Edital n° 06/2020/SAEST/UFPA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2020b), que regulamentou o processo seletivo para Auxílios de Apoio à Inclusão Digital⁴,

³ Este artigo foi finalizado em dezembro de 2021, quando as atividades presenciais na Universidade Federal do Pará – UFPA/Cametá encontravam-se suspensas.

⁴ O auxílio era composto por duas modalidades: A Modalidade I, visava o fornecimento de pacotes de dados móveis de Serviço Móvel Pessoal; e a Modalidade II, concedeu auxílio financeiro no valor de R\$1.200,00 para aquisição de equipamentos tecnológicos (notebook, desktop, all-in-one ou tablet) que possibilite o acesso à internet.

destinados a discentes de cursos Presenciais de Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

O Ensino Remoto Emergencial na UFPA é desenvolvido por meio de Atividades Acadêmicas síncronas e/ou assíncronas. As atividades síncronas entendidas como as que permitam a interação simultânea entre os participantes (os quais se encontram em espaços físicos diferentes), conectados via internet, para estudos de conteúdos diversos e demais atividades de ensino-aprendizagem. Por outro lado, as atividades assíncronas são desenvolvidas por meio de plataformas, ferramentas digitais e outras estratégias de interação não digital, que possibilitem a comunicação não simultânea entre participantes que se encontram em espaços físicos diferentes (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2020a).

A Resolução N° 5.294 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2020a) lista uma série de plataformas que podem ser utilizadas nas atividades síncronas, tais como: Conferência Web RNP, Google Meet, Microsoft Teams, Chat (bate-papo) do SIGAA e do Moodle, WhatsApp, Telegram, YouTube, entre outros recursos. As atividades assíncronas podem ser desenvolvidas por meio da postagem e organização de materiais e tarefas em Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA) ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) disponíveis na UFPA, tais como: SIGAA, Moodle e Google Classroom, além do uso de ferramentas de fóruns (espaços de discussão) dos AVA, correio eletrônico, questionários, planilhas, agendas, videoaulas, portarquivos virtuais (Google Drive, Dropbox) e outros recursos digitais.

Compreendemos que a utilização dessas ferramentas tecnológicas demandam uma formação de professores e alunos para que se efetive uma educação com qualidade satisfatória durante o período de ensino remoto. A própria Universidade garantiu que ofertaria aos “docentes, discentes e técnicos(as), sempre que houver demanda, durante o ERE, atividades de formação para o uso de tecnologias e metodologias apropriadas ao Ensino Remoto Emergencial”, através do ART. 16° (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2020a, p. 10).

Na educação, a temática formação de professores no contexto da pandemia ganha novos contornos, uma vez que os docentes foram empurrados para a realidade online sem um preparo mínimo e condições estruturais para realização das atividades. A pesquisa da Associação dos Docentes da UFPA (MEDEIROS *et al.*, 2021), realizada com cerca de 232 professores de graduação, pós-graduação, educação básica, técnica e tecnológica-EBTT em 10 *campi* da UFPA (Altamira, Ananindeua, Abaetetuba, Belém, Breves, Bragança, Castanhal, Capanema e Cametá),

revela que 78% desses professores encontrava-se parcialmente capacitado ou sem capacitação em relação ao uso de tecnologias digitais para trabalhar no ERE, apenas 22% se consideravam completamente capacitados (MEDEIROS *et al.*, 2021).

De acordo com o artigo 11 § 1º (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2020a) para os componentes curriculares ofertados no ERE, os órgãos colegiados dos cursos e professores precisaram elaborar um novo plano de ensino, incorporando o uso de tecnologias de informação e comunicação no cumprimento dos objetivos pedagógicos, destacando: **1-** procedimentos didáticos, incluindo, sistema de comunicação (princípios de interação entre docentes e discentes), relação numérica entre docentes e discentes de forma a permitir condições de comunicação efetiva; e o acesso a toda e qualquer informação sobre a disciplina; materiais didáticos para as atividades de ensino, além das mídias e os recursos tecnológicos; **2-** formas de avaliação, incluindo critérios de avaliação; **3-** frequência (na graduação, exclusivamente com base em atividades assíncronas, trabalhos e exercícios avaliativos domiciliares); **4-** bibliografia básica e bibliografia complementar; **5-** docente(s) responsável(is).

Outro ponto, o mesmo artigo 11 § 4 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2020a) destaca que na definição das bibliografias básica e complementar, o(a) docente deverá indicar e facilitar o acesso às referências bibliográficas que possam ser consultadas pelos(as) discentes de modo remoto.

A oferta do Período Letivo Emergencial da UFPA buscou ser flexível, considerando as dificuldades advindas do cenário atual de emergência sanitária em decorrência da pandemia de Covid-19, oferecendo aos seus campi e coordenação de cursos, alternativas para decidirem quais componentes curriculares ofertariam e quais metodologias didáticas-pedagógicas adotariam durante este período. Além disso, houve previsão de os alunos optarem por cursar as disciplinas ou aguardar a oferta na modalidade presencial, quando retomadas as atividades presenciais.

3 Especificidades da formação do pesquisador na pós-graduação

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 207, estabelece que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre *ensino, pesquisa e extensão*” (BRASIL, 1988, grifo nosso). A Universidade organizada com base na tríade Ensino, Pesquisa e Extensão contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e consciência crítica do

aluno, despertando a capacidade de questionamento e sua consequente intervenção na realidade social (DEMO, 2003).

Para Pardo e Colnago (2011), dentre as principais missões das Instituições de Ensino Superior, encontra-se a de difundir o conhecimento historicamente acumulado através do ensino e a produção de novos conhecimentos pela pesquisa. Igualmente necessário é a devolutiva dos conhecimentos produzidos na academia e na pesquisa para/com a comunidade através da extensão, fortalecendo a relação Universidade-Sociedade na construção de mudanças na realidade social.

O Ensino, a Pesquisa e a Extensão são atividades inerentes à universidade e, embora cada uma dessas atividades tenham um objetivo própria, devem ser articuladas entre si. Contudo, no âmbito universitário, considerando a natureza específica de seu processo, a educação superior precisa ter na pesquisa o ponto nodal de suas outras duas tarefas, o ensino e a extensão. Desse modo, para Severino (2007, p. 24), “na Universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja: só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa”.

Para Silva *et al.* (2020), a universidade é um lócus onde se vivência a cultura universal. Esse espaço, além da própria pesquisa, envolve o ensino e a extensão, o que implica diretamente na formação de profissionais que atuarão na sociedade. Ademais, é compreendida como uma instituição social, pois exige-se da pesquisa científica uma contribuição não somente para a área de conhecimento na qual a mesma se insere, mas para a sociedade de um modo geral. Segundo Ander-Egg (1978 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 155), pode-se definir a pesquisa como um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou leis, em qualquer campo do conhecimento”. Nesse sentido, a pesquisa científica é requerida para produzir e socializar o conhecimento e envolve um conjunto de métodos, procedimentos e técnicas científicas.

A pesquisa, como processo de construção de conhecimento, tem um tríplice dimensão: uma dimensão propriamente epistêmica, uma vez que se trata de uma forma de conhecer o real; uma dimensão pedagógica, pois é por intermédio de sua prática que ensinamos e aprendemos significativamente; uma dimensão social, na medida em que são seus resultados que viabilizam uma intervenção eficaz na sociedade através da atividade de extensão. (SEVERINO, 2007, p. 26).

A pesquisa no âmbito acadêmico tem contribuído para a formação crítica, reflexiva e autônoma dos alunos e do próprio corpo docente envolvido neste espaço. A docência na

universidade necessita da pesquisa para (re)construir o conhecimento junto aos(as) estudantes. Assim, consideramos que os espaços do ensino superior devem ser perpassados pela postura e pelas práticas investigativas (SEVERINO, 2007).

Na pós-graduação *stricto sensu*, a pesquisa científica ganha contornos ainda mais acentuados, visto que, nessa modalidade, a ênfase recai na formação de pesquisadores. Antes de avançar, é necessário diferenciar a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Para Saviani (2006), a pós-graduação *lato sensu* destina-se ao aperfeiçoamento e especialização da formação profissional, constituindo-se como uma forma de prolongamento da graduação. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de Mestrado e Doutorado, possuem objetivo próprio, de formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores.

Dessa forma, além do ensino, a pós-graduação *stricto sensu* tem como seu elemento central a pesquisa. Por isso, a literatura tem utilizado o termo Programa de Pós-Graduação para abarcar tanto as atividades de ensino como de pesquisa (SAVIANI, 2006). O amadurecimento e consolidação das experiências dos programas de pós-graduação no Brasil tem oferecido subsídios para refletir as problemáticas educacionais, qualificação de profissionais e pesquisadores críticos.

Nesse contexto, mais do que formar profissionais qualificados/especializados para atuar em determinada área, a pós-graduação visa despertar e aprofundar o conhecimento para formar o pesquisador. Mesmo diante das profundas contradições derivadas das exigências de produtividade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em relação aos prazos exíguos para defesa de dissertações e teses e a oferta de número restrito de bolsas, que no período de pandemia agravaram as dificuldades teóricas e metodológicas e adoecimento entre os pesquisadores em formação, a pós-graduação tem se configurado como locus privilegiado para a formação do pesquisador e para a produção de conhecimentos teóricos e práticos no país.

Nos espaços da pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), o objetivo principal reside na formação acadêmica do pesquisador, visto que o elemento definidor da pós-graduação é a própria pesquisa (SAVIANI, 2006; SEVERINO, 2007).

A realização de uma pesquisa científica está no âmago do investimento acadêmico exigido pela pós-graduação e é o objetivo prioritário dos pós-graduandos e seus professores. Até mesmo o processo de ensino/aprendizagem nesse nível é marcado por essa finalidade: desenvolver uma pesquisa que realize, efetivamente, um ato de criação de conhecimento novo, um processo que faça avançar a ciência na área. (SEVERINO, 2007, p. 213).

Os programas de pós-graduação são organizados em dois níveis hierárquicos: Mestrado e Doutorado. Saviani (2006), ao discorrer sobre a organização da pós-graduação, entende que o primeiro nível (mestrado) tem o sentido de iniciação à formação do pesquisador, e segundo nível (doutorado) teria a incumbência de consolidar essa formação.

Considerando que para muitos alunos a realização de um trabalho de investigação completa (pesquisa), abrangendo todas as etapas exigidas pela comunidade científica da área correspondente, será realizado de fato pela primeira vez no mestrado, o aluno com o auxílio de seu orientador deverá realizar a escolha do tema, formular o problema, delimitar o objeto a ser pesquisado, definir a metodologia e os procedimentos adequados para análise, redigindo um texto com uma estrutura lógica adequada à compreensão plena, por parte dos leitores, do assunto tratado (SAVIANI, 2006).

O texto referido constitui o que se convencionou denominar de dissertação de mestrado. Supõe, pois, um trabalho relativamente simples, expresso num texto logicamente articulado, [...] dando conta de um determinado tema. De fato, dissertar significa discorrer, expor, abordar determinado tema. Distingue-se de tese, denominação reservada ao trabalho de doutorado, já que tese significa posição, sugerindo que a defesa de uma tese é a defesa de uma posição diante de determinado problema. A tese pressupõe, em consequência, os requisitos de autonomia intelectual e de originalidade, já que são para que alguém possa expressar uma posição própria sobre determinado assunto. (SAVIANI, 2006, p. 154-155).

Desse modo, compreendemos que para o mestrado a originalidade e autonomia intelectual se constituem no ponto de “chegada” da formação do pesquisador, em contrapartida, para o doutorado esses requisitos são o ponto de “partida”, como condições prévias para a realização da etapa final da formação do pesquisador. Entretanto, tanto da dissertação quanto da tese, como trabalho final, devem retratar “um exigente processo de pesquisa e de reflexão, sustentado em referências teóricas e praticado de acordo com procedimentos metodológicos e técnicos apropriados” (SEVERINO, 2006, p. 73). Sendo assim, a realização de uma pesquisa de cunho acadêmico-científico caracteriza-se pelas exigências epistemológicas, metodológicas e técnicas para interpretar/produzir conhecimento.

O trabalho de pesquisa precisa ser minuciosamente planejado. Por isso, é necessário que o pesquisador inicie com um Projeto de Pesquisa, que se configura como uma peça de registro do planejamento. Para elaborar o projeto, o pesquisador precisa ter clareza do objeto a ser pesquisado, como ele se coloca, como está problematizado, quais as hipóteses que está levantando para resolver o problema, com que elementos teóricos pode contar, de quais recursos

instrumentais dispõe para levar adiante a pesquisa e quais as etapas pretende percorrer (SEVERINO, 2007).

Os programas de pós-graduação são organizados por meio de Linhas de Pesquisas, as quais se constituem em referências essenciais para a organização do trabalho docente, para definição dos núcleos de estudos, para delineamento das dissertações e teses, para a produção científica dos docentes e discentes (SEVERINO, 2006). No entender de Severino (2006), as linhas de pesquisas são constituídas por um sujeito coletivo, por isso, os programas de pós-graduação devem ser organizados em poucas linhas envolvendo vários pesquisadores (docentes e discentes), com competências e interesses que permitam uma atividade conjunta, integrada e convergente, produzindo coletivamente o conhecimento no seu âmbito temático.

O ser pesquisador é um exercício constante, o que exige sempre uma postura crítica, reflexiva e problematizadora, sustentada pela formação teórica e metodologia permanente, voltadas para a problematização da realidade.

Em tempos de ataques e cortes orçamentários às universidades públicas, a pesquisa se constitui mais do que nunca em um ato político e de resistência frente ao avanço do capital sobre a educação superior. A educação, em especial a educação superior, que nos últimos anos vem sofrendo um processo de mercantilização ocasionando impactos no princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, pilares basilares da universidade brasileira.

A expansão das Instituições de Ensino Superior Privada tem mostrado claramente um projeto de universidade voltada apenas para o cumprimento de disciplinas (valorização do ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão) e acelerada formação para o mercado de trabalho. Nesse projeto de universidade o reducionismo pedagógico é evidente: a educação é convertida apenas em ensino (FRIGOTTO, 2006).

4 Reflexões sobre o ensino remoto no contexto da pandemia no PPGEDUC - CUNTINS - UFPA

O Câmpus Universitário do Tocantins/Cametá, fundado em 1987, é fruto do Projeto Norte de Interiorização da UFPA. O Câmpus de Cametá, constituído por outros quatro polos nos municípios de Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará, vem contribuindo para a formação profissional em nível superior no interior da Amazônia Tocantina. Além disso, por meio de seus cursos, projetos de extensão e de pesquisas científicas, constitui-se em um centro

privilegiado de investigação para o enfrentamento dos principais problemas sociais e educacionais dessa região (SILVA *et al.*, 2020).

Atualmente, o Câmpus da UFPA/Cametá oferta 10 (dez) cursos de graduação: Agronomia, Ciências Naturais, Educação do Campo, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Pedagogia e Sistema de Informação; diversas especializações (pós-graduação lato sensu); além do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), que oferta um curso de Mestrado em Educação e Cultura.

Para analisarmos a formação do pesquisador em tempos de pandemia da COVID-19, realizamos uma pesquisa com a turma de 2020 do PPGEDUC, visto que, como discutimos na seção anterior, a pós-graduação tem como objetivo a formação do pesquisador.

O PPGEDUC do CUNTINS/UFPA foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) via Resolução do Curso N. 4.515, de 20 de maio de 2014. A Proposta Curricular do Mestrado em Educação e Cultura abarca duas linhas de pesquisa: Culturas e Linguagens e Políticas e Sociedades. A produção do conhecimento decorrente das pesquisas realizadas por docentes e discentes no interior das linhas, fortalece o campo epistemológico dos estudos em educação, cultura, políticas e sociedades, tomando como campo de problematização as diferentes realidades socioeducacionais e contextos culturais da Amazônia (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2020c).

O Programa, em 7 (sete) anos de existência, titulóu 113 (cento e treze) mestres e mestradas, o que tem favorecido um amplo impacto acadêmico e social na formação de pesquisadores e na qualificação de quadros profissionais da gestão e docência da educação básica e superior na região amazônica. Segundo o Relatório de atividades do UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (2020c), o quadro docente do Programa conta com 20 docentes permanentes, sendo 09 da linha Cultura e Linguagens e 11 da linha Políticas e Sociedades, além de 05 docentes colaboradores e 01 docente visitante.

No mês de setembro de 2021, enviamos um questionário de pesquisa construído na plataforma Google Forms para os alunos(as) do Mestrado em Educação e Cultura, turma de 2020. O questionário aplicado contém 16 questões abertas e fechadas; para preservar o anonimato da análise dos dados, retiramos a coluna correspondente à questão nº 1, contendo a identificação dos(as) estudantes, restando, assim 15 questões de pesquisa.

A turma 2020 do PPGEDUC do CUNTINS/UFPA é constituída por 28 alunos(as), deste total, 18 responderam ao questionário, sendo que 56% são da linha Culturas e Linguagens e 44% da linha Políticas e Sociedades. Os dados mostram que o quantitativo de discentes mais expressivo é representado por mulheres, perfazendo um percentual de 78%. Segundo os dados, conseguimos identificar que o quantitativo de mulheres no programa vem sendo contínuo, representando assim, a força das lutas sociais voltadas a inclusão das mulheres dentro do espaço formativo das universidades e nos programas de pós-graduação no Brasil.

Os alunos e alunas que responderam ao questionário são de 4 (quatro) municípios paraenses: Cametá (13), Abaetetuba (3), Baião (1) e Pontas de Pedras (1). Isso evidencia que o Programa tem contribuído para formação de profissionais e pesquisadores da educação no Estado do Pará, em especial nos municípios próximos ao Baixo Tocantins⁵, onde o câmpus está inserido.

A turma de 2020 do PPGEDUC possui a sua especificidade por ter iniciado e vivenciado sua formação no Ensino Remoto, cerca de 94% dos discentes cursaram mais de 05 disciplinas do Programa durante o ERE. Assim, consideramos pertinente realizar a pesquisa, visto que decorrido um ano da implementação do Ensino Remoto Emergencial na Universidade, docentes e discentes veem desenvolvendo cada vez mais experiências amadurecidas e críticas diante do contexto tecnológico que transformou o seu processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere à faixa etária dos(as) discentes, estes se encontram entre 23 a 30 anos (8 alunos[as]), 31 a 40 anos (6 alunos[as]) e 44 até 61 anos (4 alunos[as]). Podemos perceber a presença de uma grande diversidade de tempo entre as faixas-etárias dos(as) discentes, podendo contribuir no compartilhamento de experiências e saberes entre diferentes períodos da vida dos mestrandos.

Considerando que, para a implementação do Ensino Remoto é necessário atender determinadas condições – tais como: o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; familiaridade com as tecnologias e, no caso de docentes, também para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2021) – buscamos compreender quais os principais dispositivos utilizados para ter acesso às aulas durante o ERE, as plataformas mais utilizadas, formação para utilizar tais plataformas e as principais dificuldades enfrentadas neste período.

⁵ O Baixo Tocantins é formado por 11 municípios: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia.

Conforme evidenciado na pesquisa, os(as) discentes do Mestrado em Educação e Cultura, turma 2020, utilizaram principalmente Notebook (56%) e Smartphone (44%) para ter acesso às aulas no Ensino Remoto. Assim, um percentual significativo de 44% não teve os equipamentos adequados para ter acesso às aulas, o que pode ter acarretado dificuldades no processo formativo durante o ERE.

Sobre a plataforma mais utilizada pelos professores(as) para a realização das aulas durante o ERE, todos responderam Meet. A UFPA aderiu uma parceria com a Google para utilização gratuita dos seus serviços. Nesse particular, perguntamos ainda se os(as) discentes haviam recebido alguma formação de como utilizar tal plataforma ou como aprenderam a utilizá-la. Os resultados demonstram que os alunos não tiveram formação específica voltada para utilização dessa plataforma e aprenderam no decorrer das aulas e com a ajuda de colegas e familiares, como explicitados na fala da aluna E:

Não tivemos formação específica voltada para essa plataforma. Aprendi com meu sobrinho que também está cursando geografia pela UFPA e divide o notebook comigo. (Aluna E, do PPGEDUC)

Relevante destacar no discurso da Aluna E que nem todos os atores envolvidos no processo educacional apresentam o mesmo nível de acesso e competência para utilizar os recursos tecnológicos como suporte à educação; a aluna, além de ter de se adaptar rapidamente ao uso de recursos tecnológicos, precisou compartilhar seu instrumento de estudo (notebook) com o sobrinho, para que ambos tivessem condições de acompanhar as aulas neste período.

Em relação às principais dificuldades enfrentadas durante o período de ensino remoto, os alunos e alunas do Mestrado em Educação e Cultura relataram de forma recorrente o acesso à internet de qualidade para assistir às aulas como a principal dificuldade vivenciada neste período, além da falta da relação de proximidade com seus colegas e professores, conforme expõe a aluna A:

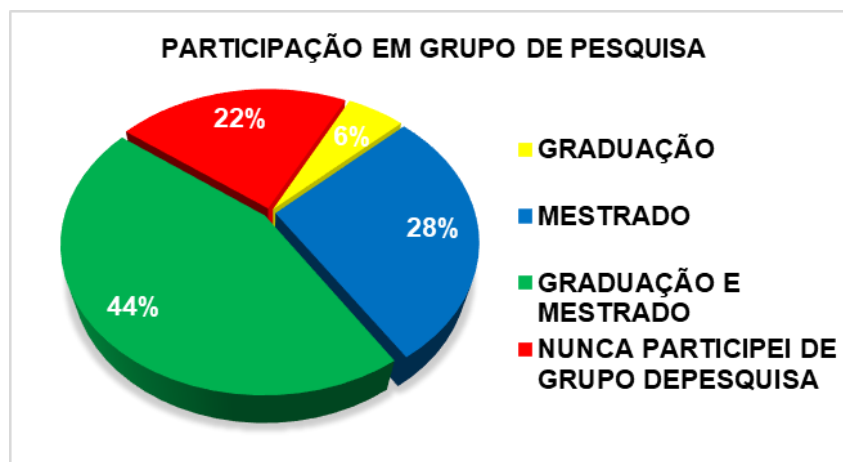
A relação humana de esta próxima dos colegas de turma, as aulas online com uma Internet precária, a dificuldade no processo de desenvolvimento da pesquisa por conta da paralisação das escolas no contexto pandêmico. (Aluna A do PPGEDUC)

No entender de Arruda (2020), as tecnologias tornaram-se as principais referências potencializadoras de iniciativas voltadas para a manutenção da conexão educacional durante a pandemia. Entretanto, como demonstra o próprio Arruda (2020), além de, Saviani e Galvão (2021) e Moran (2020), a pandemia revelou de forma mais evidente as desigualdades sociais,

excluindo diversos alunos e alunas do acesso à educação em nosso país. Em especial, na Amazônia, onde historicamente as desigualdades sociais e econômicas se fazem presentes, o ensino remoto excluiu muitos estudantes, da educação básica ao ensino superior.

Considerando a relevância dos grupos de pesquisas na formação acadêmica e científica dos(as) mestrados(as), questionamos em que momento os(as) discentes participaram de grupos de pesquisas dentro da Universidade.

Gráfico 1 - Momento em que o(a) Discente se Envolveu em Grupo de Pesquisa.



Fonte: Elaboração própria.

Conforme o gráfico, 1, 44% dos(as) discentes vem participando de grupos de pesquisa desde a graduação e continuam o seu envolvendo com a pesquisa no mestrado, muitos foram bolsistas de Iniciação Científica (PIBIC) ou voluntários. Isso demonstra que o envolvimento dos alunos em grupos de pesquisa desde a graduação contribui não apenas para a formação à nível profissional como apoia o aluno para a pós-graduação. Em seguida, observa-se que 28% dos(as) entrevistados(a) começaram o seu envolvendo com grupo de pesquisa ao adentrarem no mestrado. Há, ainda, um número significativo (22%) de alunos que estão no mestrado e nunca participaram de grupo de pesquisa.

Atualmente, uma das formas de divulgar e sistematizar o conhecimento é através de publicação de artigos científicos em periódicos, assim, perguntamos aos alunos e alunas se publicaram trabalhos em Revistas Indexadas durante o período de Ensino Remoto Emergencial. Mas percebemos que o contexto pandêmico provocado pela COVID-19 impactou na produção científica dos(as) discentes, que, afastados de seus objetos de estudos, encontram dificuldades em

realizar suas pesquisas e publicar seus trabalhos nesse período. Houve 22% de publicações durante o ERE em revistas indexadas consideradas referências na área, como: E-curriculum/PUC, Espaço do Currículo, Revista Brasileira de Educação do Campo, Revista Signos, Revista Linha Mestra e Arquivos Analíticos de Políticas Educativas.

As referidas publicações têm relação direta com o objeto de pesquisa dos(as) mestrandos(as). As publicações específicas nas áreas de seus projetos de pesquisas são de grande relevância para as respectivas linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, pois afirmam a importância do Programa para a pesquisa científica, além de demonstrarem as ações contínuas dos pesquisadores em realizar suas atividades de pesquisa mesmo com os problemas evidenciados no contexto pandêmico.

Na universidade, em especial na pós-graduação, professores(as) e alunos(as), precisam ampliar os espaços e os processos de produção do conhecimento, indo além do cumprimento das atividades curriculares exigidas pelo curso. Por isso, é importante o envolvimento e participação em eventos científicos e culturais, nos quais estudiosos e pesquisadores, independentemente de sua origem acadêmica, apresentam e discutem teses de suas áreas, promovendo a divulgação e o debate de suas ideias (SEVERINO, 2007). Sobre a participação em eventos científicos promovidos pela UFPA e outras instituições durante o ERE, todos os(as) discentes responderam ter participado de eventos, sendo que 44% dos(as) discentes publicaram trabalhos em Anais de pelo menos um desses eventos⁶.

Na pandemia, a relação professor(a)/aluno(a), além de envolver uma ação educativa, precisou de um lado mais humano, de entender as dificuldades enfrentadas pelos alunos e alunas nesse período de pandemia. Mediante isso, destacamos a fala da aluna J, retratando a realidade e dificuldade no contexto de suas orientações:

Tenho um bom relacionamento com os professores e com meu orientador, mas estabelecer diálogo com os mesmos tornou-se muito restrito devido à distância provocada pela pandemia, devido às instabilidades de conexão, devido o aparelho celular travar no momento da conversa. Devido à demora nos retornos dos feedbacks. Devido não haver feedbacks dos trabalhos que enviamos como atividades avaliativas que somente são entregues... Tem sido desafiador a vida de pesquisadora na pandemia entre outros distanciamentos. Pesquisador e objeto de estudo. São acúmulos de situações que se tornam desesperadoras em alguns momentos. (Aluna J do PPGEDUC)

⁶ Em tempos de pandemia da COVID-19, os eventos como Congressos, Palestras, Seminários, Simpósios, etc., ocorreram de forma online através das *lives*, continuando o processo de divulgação e debates dos assuntos de interesse dos pesquisadores de diferentes áreas.

A orientação é um processo dialético de construção de conhecimento, por isso orientador(a) e orientando(a) precisam manter um diálogo permanente para estabelecer uma relação educativa. Na pós-graduação, não é somente o aluno ou aluna que se envolve com a construção da dissertação de mestrado, mas o orientador também contribui no processo de construção do problema e objeto de estudo, assim como no planejamento metodológico da pesquisa, tendo em vista que a dissertação de mestrado é um trabalho orientado, pois o mestrando ainda se encontra em uma fase de iniciação a ciência (SAVIANI, 2006).

Assim, percebemos que muitos educadores buscaram estar presente junto a seus orientados e orientadas na construção da pesquisa, mesmo em um cenário tão adverso causado pelo distanciamento social e dificuldades de acesso à internet. Por outro lado, é relevante destacar a falta de interação e diálogo vivenciado no ensino remoto, o que foi destacado na fala da aluna, que se tornou um desafio em sua formação enquanto pesquisadora e construção de sua pesquisa final (dissertação) de mestrado.

Diante dos dados analisados, são 72% dos(as) discentes tiveram que alterar/adaptar o método da pesquisa durante a pandemia para poder prosseguir desenvolvendo suas pesquisas e coletando os dados necessário para a escrita de suas respectivas dissertações. Com relação às alterações e adaptações necessárias, os alunos relatam que foi preciso adaptar as formas de coleta de dados, visto que não puderam ter contato direto com os seus objetos de estudo, necessitaram utilizar principalmente o uso das tecnologias digitais, como relatam as alunas A e C.

O projeto foi transformado de modo a se adequar ao novo contexto que estamos vivendo. Tendo em vista isso, minha metodologia que antes era voltada as visitas de campo no território a ser pesquisado agora tornam-se voltadas apenas em entrevista online e estudo de conteúdo documental. (Aluna A do PPGEDUC)

Tive que mudar os procedimentos metodológicos da pesquisa para atender a nova realidade, tais como: fazer uso dos recursos da netnografia. (Aluna C do PPGEDUC)

Finalizamos o questionário perguntando aos(as) discentes como analisam o Ensino Remoto Emergencial vivenciado no PPGEDUC. De um modo geral, os mestrandos e mestrandas analisam de forma positiva o ensino remoto ofertado pelo PPGEDUC, devido ao compromisso dos(as) docentes e alunos(as) com uma formação crítica e reflexiva. Os sujeitos da pesquisa ressaltam em seus discursos que se sua formação ocorresse nos espaços presenciais os momentos formativos seriam mais produtivos.

Nesse sentido, para que ocorra um efetivo processo educativo é necessário atender às dimensões formativas essenciais (produção crítica e criativa do conhecimento); a vivência que

possibilita o diálogo entre educador e educando; a experimentação de pesquisa, extensão, monitoria e outras ações político-pedagógicas, possíveis apenas na modalidade presencial (ANDES, 2020).

5 Considerações finais

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), implementado nas universidades como forma a dar continuidade às suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, acarretou em vários impactos para docentes e discentes, que necessitaram rapidamente se adaptar a uma nova realidade. Pensar a formação do pesquisador em um formato de ensino remoto requer um olhar crítico e reflexivo frente os desafios epistemológicos inerentes à práxis da pesquisa em um curso de Mestrado de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

A pandemia e o ensino remoto acarretaram inúmeras consequências para formação do pesquisador. No ensino presencial, docentes e discentes podem manter um diálogo permanente e sanar dúvidas que eventualmente surjam, movimento que muitas vezes não é possível no online, visto que a câmera desligada e a falta de interação dificultam aos alunos construir as condições de apropriação e efetivação do arcabouço teórico, metodológico e técnico intrínseco à indissociável relação estabelecida entre a teoria e a prática na pesquisa científica, além de dificuldades de acesso às tecnologias e à internet que muitos estudantes enfrentam.

Nesse sentido, os mestrandos e mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura vivenciaram a falta de interação com seus professores(as) e colegas, dificuldades de acesso às tecnologias e internet de qualidade, dentre inúmeros outros desafios que impactaram diretamente em seus percursos formativos enquanto pesquisadores.

Referências

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação: o ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**. Brasília: ANDES, 2020. v. 4. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/setembro/cartilha%20ensino%20remoto.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 114, p. 62, jun. 2020.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: autores associados, 2003.

FARIAS, M. A. de F. *et al.* De ensino presencial para o remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação. **Revista Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 180-193, 2020.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDEIROS, L. M. *et al.* **Ensino remoto emergencial na percepção de docentes da UFPA**. Belém: ADUFPA, 2021. E-book. Disponível em: <https://adufpa.org.br/2021/08/11/ensino-remoto-emergencial-na-percepcao-dos-docentes-da-ufpa/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MORAN, José. **A culpa não é do on-line: contradições na educação evidenciadas pela crise atual**. São Paulo: Porvir, 2020. Disponível em: <https://porvir.org/a-culpa-nao-e-do-online-contradicoes-na-educacao-evidenciadas-pela-crise-atual/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialógica**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. de 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Histórico da pandemia de COVID-19**. Estados Unidos: OPAS, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 12 ago. 2021.

PARDO, M. B. L.; COLNAGO, N. A. S. Formação do pesquisador: resultados de cursos de pós-graduação em educação. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 237-246, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8nQkbQw5jLCCLSRHpcgBJpn/?lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2021.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedas, 2020.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. *In:* BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 148-176.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 31, n. 67, jan. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. Revisada e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 67-87.

SILVA, B. M. V.; SILVA, J. B. C.; FERREIRA, M. S. Educação básica no estado do Pará em tempos de pandemia: uma análise crítica da legislação. *In*: LACERDA, Tiago Eurico de; TEDESCO, Anderson Luiz (org.). **Educação em tempos de Covid-19**: desafios e possibilidades. Curitiba: Bagai, 2020. v. 2, p. 155-171.

SILVA, J. B. C. *et al.* Universidade e pesquisa: os desafios teóricos-metodológicos da investigação. *In*: SILVA, J. B. C. (org.). **Universidade, formação e trabalho**: implicações do isolamento social na rotina dos (as) estudantes do curso de pedagogia. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. p. 6-16.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Resolução N° 5.294, de 21 de agosto de 2020**. Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus –COVID-19, e dá outras providências. Belém, PA: UFPA-CONSEPE, 2020a.

Disponível em:

http://proeg.ufpa.br/images/Artigos/Normas/Resolucao_5294_2020_CONSEPEAprovaoERenaUFPA.pdf.

Acesso em: 30 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Edital N° 06/2020 – Retificado – SAEST/UFPA**. Auxílios Emergenciais de Apoio à Inclusão Digital. Belém, PA: UFPA, 2020b. Disponível em:

<https://www.saest.ufpa.br/portal/images/Editais/2020.06.AUXILIOS.DE.INCLUSAO.DIGITAL.pdf>.

Acesso em: 05 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da Universidade Federal do Pará. **Relatório de atividades**. Cametá, PA: PPGEDUC/CUNTINS/UFPA, 2020c.