
O ensino remoto e as práticas pedagógicas: vivências do estágio supervisionado de Ciências em uma escola pública na região Sul do Amazonas

Remote Teaching and Pedagogical Practices: Experiences of the Supervised Science Internship in a Public School in the South of Amazonas

Matheus Mendes Nina
Crisna Pereira dos Santos
Rubia Darivanda da Silva Costa
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Humaitá-AM/Brasil

Resumo

A formação inicial de educadores perpassa o estágio supervisionado, compreendendo atividades de construção e aperfeiçoamento profissional que contribuirão com a consolidação da futura prática pedagógica. Contudo, mesmo em um contexto atípico, o estágio mostrou-se desafiador e enriquecedor. Com isso, o presente artigo visa analisar e compreender a importância de como as práticas pedagógicas em tal contexto pode ser desenvolvidas de forma satisfatória e, ainda entender a importância e as dificuldades na utilização de anteparos tecnológicos durante as atividades realizadas de forma não-presencial. Apropriando-se de métodos compreendidos como pesquisa-ação, foi possível constatar que as dificuldades se concentram na falta de conhecimentos sobre ferramentas tecnológicas utilizadas durante o processo de ensino-aprendizagem e na impossibilidade técnica e econômica relacionada a conectividade.

Palavras-chave: Estágio de Ciências; Educação Básica; Pandemia.

Abstract

The initial training of educators goes through the supervised internship, comprising activities of construction and professional improvement that will contribute to the consolidation of the future pedagogical practice. However, even in an atypical context, the internship proved to be challenging and enriching. With this, this article aims to analyze and understand the importance of how pedagogical practices in such a context can be developed in a satisfactory way, and also understand the importance and difficulties in the use of technological barriers during activities carried out in a non-presential way. Appropriating methods understood as action research, it was possible to verify that the difficulties are concentrated in the lack of knowledge about technological tools used during the teaching-learning process and in the technical and economic impossibility related to connectivity.

Keywords: Science Internship; Basic education; Pandemic.

Introdução

A atividade de estágio supervisionado é adotada como medida fundamental para a formação do professor, em especial em vista do atual contexto social. O contato com a sala de aula é também essencial para nortear e compreender que tipo de professor o graduando venha tornar-se. Com isso, Martins e Tonini (2016), afirmam que, a interação do docente em processo de formação com a prática profissional faz com que se desenvolva a experiência com a docência, vivencie-se a regência e conheça a realidade das salas de aula, formando saberes fundamentais para identidade docente.

Do latim medieval, a palavra *stagium*, tem como significado fase ou período preparatório. E, nesse sentido, pode ser compreendido como um tempo dedicado as práticas, onde há a preparação do indivíduo para uma etapa futura (PIMENTA, 2010). Desta forma, o estágio, corresponde ao período em que a universidade disponibiliza para que o profissional em formação some a sua formação, teorias e competências práticas para que possa desempenhar o exercício de sua capacitação.

Nas licenciaturas, em especial nas disciplinas de estágio supervisionado, há necessidade de se desenvolver atividades que possibilitem principalmente formas de analisar, conhecer e refletir sobre o trabalho docente nessa fase do processo formativo, bem como sobre suas ações, suas dificuldades e seus impasses, afim de garantir uma visão ampla do contexto escolar (SUBJECTIVITIES, 2006).

Para Carvalho et al. (2003), ao longo do projeto pedagógico de uma graduação em licenciatura, práticas de componente curricular e estágios supervisionados devem ser adotados e visualizados como oportunidades particulares de desenvolvimento para o desempenho e exercício de um futuro profissional de educação, e ainda em se tratando do estágio, sendo que é nesta fase em que o acadêmico tem uma oportunidade única para expandir sua compreensão da realidade da educação e de ensino já que possui uma relação direta com os alunos e o ambiente escolar com um todo.

Enquanto ferramenta de emancipação profissional, o estágio, favorece para com a compreensão sobre a indissociação entre a formação teórica e a formação prática. Desta forma, Freire (2001) enfatiza que o estágio engrandece os processos de desenvolvimento cognitivo e pessoal dos envolvidos que se relação com o ensino com a aprendizagem.

Para Pimenta e Lima (2012) o ato de adquirir esse conhecimento relaciona-se diretamente com os atos de estudar, analisar, problematizar, refletir e propor soluções às situações que envolvem o ensinar e o aprender. Envolve ainda, experienciar ocasiões onde se ensina, se aprende, se elabora, se executa e se avalia propostas de ensino nos diferentes espaços da escola, e não somente nas salas de aula. Além disso, o estágio valoriza os processos de desenvolvimento pessoal e cognitivo das pessoas envolvidas na relação de ensino e de aprendizagem, considerando fundamental formar um profissional coerente com a totalidade da práxis vivenciada e de seu campo de conhecimento (MARRAN, 2011).

Januário (2008), diz que o futuro professor, ao estagiar, passa a ter uma nova visão sobre educação, levantando-se a procurar novos meios de intervir sobre o ambiente escolar, sala de aula e sociedade, fazendo uma nova leitura do ambiente (escola, sala de aula, comunidade), procurando meios para intervir positivamente. Dessa forma, o estágio supervisionado é considerado como objetivo de estudo e reflexão da formação do educador.

Nessa fase são apresentados que um dos objetivos principais é constituir um espaço de aprendizagem significativa na formação docente que tem início no momento onde se discute e se teoriza experiências vividas no espaço escolar (CARVALHO, 1987). É nesta etapa que o futuro docente terá contato direto com a realidade vivida na escola, sendo este contato tanto em aspectos ligados as práticas institucionais e pedagógicas, quanto questões ligadas a associações e os sindicatos desta categoria de profissionais (BARREIRO; GEBRAN, 2006; PIMENTA, 1995; SPOSITO, 2009).

Em contrapartida, Gandin (2008) afirma que no Brasil, estágios supervisionados e suas práticas são vistos como atividades pouco prestigiadas nos currículos. De modo geral, aparecem de forma tardia no percurso, contribuindo para a ideia de que é chegado o momento de se aplicar a teoria aprendida nas disciplinas de conteúdos específicos e/ou pedagógicos.

De acordo com Pimenta (2005), alunos e professores compreendem a atividade de estágio como uma etapa responsável por trazer elementos da prática para serem refletidos, discutidos, a fim de contribuir com o conhecimento da realidade em que irão atuar.

Tendo isto em mente, quando se inicia um curso de licenciatura, por vezes há uma certa insegurança e receio de não se desenvolver um bom trabalho nas salas de aula. Muitos temem não darem conta em dominar a classe, e outros tem a preocupação de não saber por inteiro o conteúdo que acreditam ser o necessário, uns tem dúvidas em qual ao método que adotarão e há, ainda, uns que se quer pensam em lecionar (JANUARIO, 2008).

É comum que indivíduos que não atuam no âmbito escolar, possuam conhecimentos superficiais da realidade vivenciada em seu interior. E, o estágio quando amparado em fundamentos teóricos, por sua vez, proporciona aos futuros profissionais da educação o entendimento transparente das situações que podem ocorrer no interior das salas de aulas da escola e, por consequência, vem a possibilitar uma adequada abordagem da realidade educacional (PELOZO, 2007).

Pesquisas atuais evidenciam a necessidade de se investir em averiguações sobre a formação inicial de professores, bem como na formação de formadores de professores que atuam no ensino básico e ainda, o investimento no conhecimento que há nas relações que são decorrentes destes processos (STAHL; SANTOS, 2012).

O estágio também é fundamental para o discente em vista de sua futura profissão que contribuirá com a construção de saberes de outras pessoas, uma vez que, o ambiente universitário apesar de propiciar contato com as práticas pedagógicas, detém-se mais a teoria. Sendo que, por vezes, o único contato direto com o contexto escolar ocorre durante o estágio supervisionado, que representa a oportunidade do professor em formação desempenhar as funções consolidadas da área educacional (ALBUQUERQUE, 2010).

Desta forma, o estágio supervisionado pode proporcionar aos futuros professores uma imensa troca de experiências, visto que, nos encontros da disciplina de estágio, que ocorrem no ambiente universitário, surgem vários diálogos na turma sobre os mais variados acontecimentos vivenciados pelos estagiários durante as atividades desenvolvidas nas escolas, o que enriquece a discussão sobre as realidades distintas, ou seja, entre o que se aprende na formação inicial e o que se vive no ambiente escolar.

Contudo, recentemente as atividades educacionais foram impactadas diretamente pela Pandemia do novo Coronavírus, SARS-CoV-2, agente responsável pela COVID-19 (CORONAVIRUS DISEASE 2019 – em inglês). Devido a situação pandêmica, que

surgiu no início do ano de 2020, diversas instituições de ensino no Brasil, e no mundo, passaram por momentos nunca antes vivenciados antes. Com isso, houve a necessidade de seguir as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para conter o avanço da doença, adotando, a partir de março de 2020, medidas de isolamento social - vertical e horizontal - que não eram adotadas desde a Gripe Espanhola que matou, aproximadamente, 50 milhões de pessoas até o fim de 1918 (SENHORAS, 2020). Portanto, tais medidas impactaram diretamente hábitos sociais, familiares, culturais, profissionais, bem como, diversos setores como a indústria, o turismo, o esporte, além de inúmeras instituições de ensino presencial.

Diante disso, para as instituições de ensino foram recomendadas alternativas de continuidade para o processo de ensino e aprendizagem, dentre elas o ensino remoto por meio de plataformas digitais. Ao mesmo tempo em que tais alternativas trouxeram novas perspectivas de trabalhos pedagógicos, foram também as responsáveis por desencadear novos desafios, principalmente, no que diz respeito a tecnologia nunca antes utilizadas no ensino básico como aquelas envolvendo plataformas digitais de comunicação.

Frente a essa nova conjuntura mundial, o sistema educacional precisou se adaptar das formas que foram possíveis para minimizar na educação os impactos causados pela pandemia. Com isso, apesar das ferramentas tecnológicas presentes no cotidiano escolar, o ensino presencial de certa forma foi privado aos estudantes, para, justamente evitar a disseminação do SARS-CoV-2. Levando em consideração que as salas de aula do país contam com um número, por vezes, excessivos de alunos, justificada pelo artigo 25 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996 que não especifica um número exato de alunos por sala de aula (BRASIL, 1996).

Percurso metodológico

Com o paradigma ocasionado pela pandemia, educadores se viram em uma nova realidade de utilizar tecnologias, até então, pouco utilizadas e até mesmo, desconhecidas por professores do ensino regularmente presencial. Com isso, surgiu novamente a discussão que engloba a necessidade de uma alfabetização digital, que, de acordo com Costa (2014), diz respeito a ter domínio funcional das tecnologias de leitura e de escrita com o acesso ao conhecimento eminente das novas tecnologias da informação. Isso foi o que, em parte auxiliou a continuidade e alavancou o ensino remoto, envolvendo as

chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's). Sendo que:

As TICs correspondem às tecnologias que mediam os processos informacionais e comunicativos das pessoas, como, por exemplo, o Jornal, Rádio ou TV. Já as TDICs englobam equipamentos digitais, tais quais computadores, lousa digital, dentre outros. A Internet é uma das principais TDICs e possui uma vasta amplitude de usos. Com isso, o estudante pode facilmente divagar pela web, causando distrações (BENEDETTI, 2020, p. 2).

Plataformas como: *YouTube, WhatsApp, Telegram, Google Classroom, Google Meet, Zoom* e canais interativos de TV, foram as principais subsidiárias para o desenvolvimento de alternativas para o processo de ensino-aprendizagem em tempos de isolamento social. Contudo, com essa imersão significativamente abrupta nas TIC's e TDIC's ficou perceptível que a formação inicial e continuada dos docentes apresenta lacunas que fazem necessárias medidas que sanem tal deficiência no ensino, fazendo-se necessária uma imediata iniciativa que objetive solucionar esses problemas também entre os alunos, orientando-os a boas práticas com essas tecnologias.

Desta forma o artigo aqui apresentado tem por objetivo identificar as principais dificuldades observadas e vividas por alunos e professores, do ponto de vista dos estagiários do Curso de Licenciatura Dupla em Ciências: Biologia e Química da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, *Campus Humaitá-AM*, ao longo da disciplina de Estágio Supervisionado de Ciências realizado na Escola Estadual Duque de Caxias, em Humaitá-AM.

O trabalho aqui exposto foi possibilitado a partir das experiências vividas ao longo das aulas remotas nas turmas de 5ª e 6ª etapas do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e de 8º Ano do ensino regular da Escola Estadual Duque de Caxias durante a disciplina de Estágio Supervisionado de Ciências no semestre letivo 2020/1 (ano civil 2021/1) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM-IEAA), onde ocorreram as práticas de observação (20 horas), participação (20 horas) e regência (20 horas), conforme o que está previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Para o desenvolvimento desse trabalho foram utilizadas as ferramentas TIC's e TDIC's que já estavam em uso pelos professores e alunos da educação básica, além disso, foi realizada a revisão bibliográfica sobre o desenvolvimento de práticas educacionais envolvendo tais ferramentas, bem como sobre Estágio Supervisionado de Ciências, os

quais foram fundamentais para a discussão e descrição dos relatos pessoais vivenciados no cotidiano da prática pedagógica durante o contexto pandêmico.

No entanto, adotamos a pesquisa-ação para a solidificação do trabalho, pois, entendendo, de acordo com Baldissera (2001), pesquisa-ação como a interação entre pesquisadores e envolvidos na pesquisa, com isso, houve a constante busca da participação de todos os agentes ao longo do percurso e desenvolvimento do estágio, ocorrendo a interlocução entre a professora supervisora da escola onde ocorreram as atividades; a professora orientadora da UFAM; 25 alunos da escola (5 alunos das turmas do EJA e 20 alunos do 8º ano do ensino regular) e 2 estagiários/licenciandos.

Vivências do Estágio Supervisionado: Observação e Participação

Em um primeiro momento, já sabendo do contexto de aulas remotas, foram realizados planejamentos com o professor supervisor ao longo das primeiras semanas de março de 2021 para que pudéssemos atuar no segundo trimestre letivo da escola, onde foram repassadas as orientações sobre os métodos utilizados com suas turmas. Nessa oportunidade a professora supervisora nos orientou a acessarmos o ambiente virtual (Figura 1) com conteúdo produzido e hospedado pelo Governo do Estado do Amazonas, de uma iniciativa denominada “Aula em Casa”.

Figura 1. Ambiente virtual.



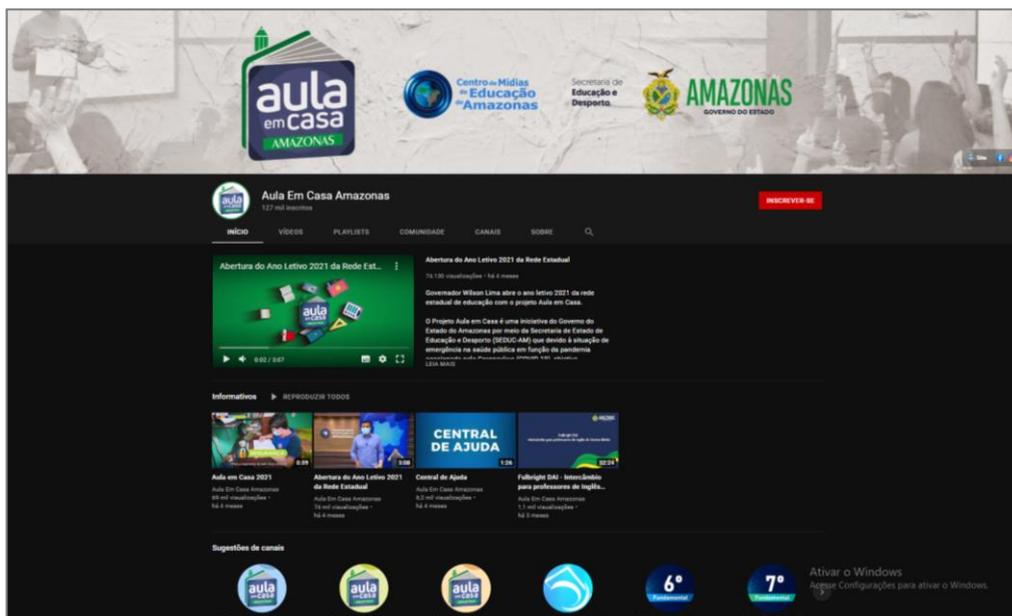
Fonte: Acervo dos autores (2021).

Como medida de enfrentamento à propagação do novo Coronavírus (COVID-19) no Amazonas, o Ano Letivo 2021 da rede estadual e municipal iniciou no dia 18 de fevereiro, com o retorno da “Aula em Casa”. Este projeto, que já tinha sido aplicado em 12 estados brasileiros, no ano de 2020, consistindo na transmissão de videoaulas pela TV

aberta e internet. A iniciativa teve a intenção de dar continuidade às atividades letivas da Educação Básica, com um calendário reorganizado dividido em blocos, propondo garantir uma educação de qualidade e, principalmente, preservando a vida da comunidade escolar (SEDUC, 2021).

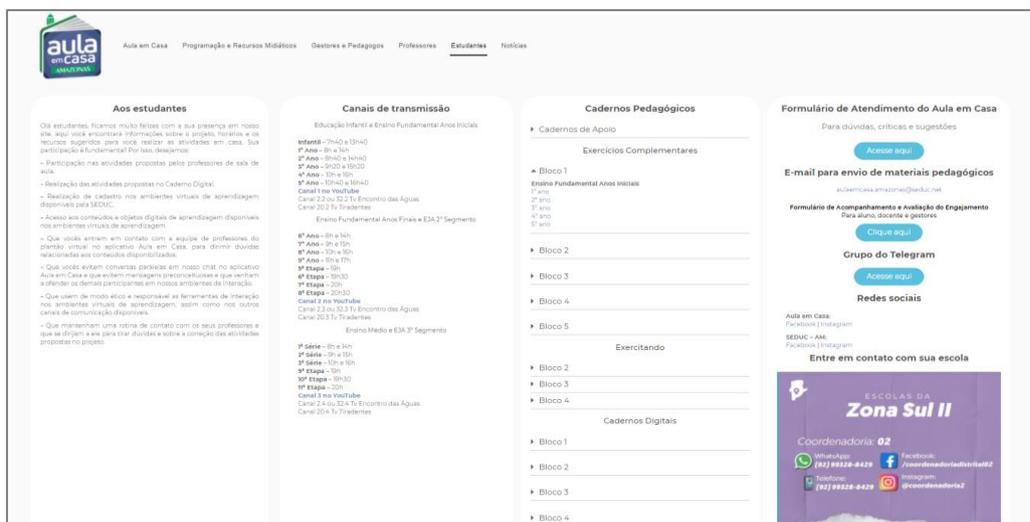
Nessa perspectiva, as aulas eram gravadas por professores da rede estadual de ensino e hospedadas no YouTube (Figura 2), sendo posteriormente, disponibilizadas para os educandos através do link www.aulaemcasa.am.gov.br (Figura 3).

Figura 2. Canal no YouTube do Aula em Casa.



Fonte: Acervo dos autores (2021).

Figura 3. Ambiente virtual da Iniciativa Aula em Casa, desenvolvida pelo Governo do Estado do Amazonas.



Fonte: Acervo dos autores (2021).

Além desse material, os alunos também tinham acesso a todos os conteúdos que seriam trabalhados, portanto, em formato PDF receberam os cadernos pedagógicos digitais (Cadernos de Digitais, Cadernos de Apoio e Exercícios Complementares) e caso surgissem dúvidas em relação ao conteúdo, foram estabelecidos meios de comunicação com os professores, tais como: Formulário para preenchimentos com as dúvidas, críticas e sugestões (hospedado por *Google Forms*); E-mails para envio de atividades; Links para meios de comunicação alternativos por aplicativos de mensagens instantâneas (*Telegram*) e mídias sociais (*Instagram* e *Facebook*); bem como a disponibilização de números telefônicos para comunicação instantânea (*WhatsApp*) e ligações por voz. Tudo isso, apenas no ambiente para alunos, pois o *site* ainda possuía ambientes para professores, gestores, pedagogos, *feed* de notícias para a comunidade do ensino público do Estado.

O primeiro contato com o *site* foi visualmente satisfatório, pois de forma sucinta já oferecia opções determinantes que dirigiam o usuário para a área desejada. Nesse sentido, Joly (1996) apresenta a imagem com um fator positivo que proporciona um certo prazer estético e comunicativo durante sua visualização, ressaltando que uma imagem bem construída permite aguçar o sentido da observação e do olhar, aumentando o interesse por suas informações.

Portanto, o *site* Aula em Casa (Figura 3) foi elaborado de forma a permitir que alunos, pedagogos e gestores encontrassem com facilidade a programação e os recursos midiáticos, facilitando, assim, a dinâmica e mediação dos componentes curriculares, afim de conduzir a apresentação dos conteúdos na mesma sequência que seriam abordados nas aulas presenciais.

As aulas do *YouTube* apresentaram aspectos ricos no quesito explicação e conteúdo, pois, de forma dinâmica e desenvolta os professores que estavam expondo o conteúdo fizeram um bom uso de apresentações em slides, recursos sonoros e até mesmo de vídeos, no intuito de facilitar a compreensão dos alunos, os quais puderam fazer do seu ambiente domiciliar, o lugar de estudo.

Dessa forma, a plataforma do *YouTube* passou a ser não somente um meio de entretenimento para os estudantes, mas também a proporcionar o intermédio entre o professor e seus alunos por meio de métodos que facilitassem um melhor entendimento.

Assim sendo, essa plataforma foi e continua sendo uma ferramenta significativa no processo de ensino e aprendizagem de todos aqueles que acessam e se esforçam para assimilar os conteúdos propostos na escola.

Portanto, por serem as aulas gravadas e destinadas aos alunos de todo o estado do Amazonas - tanto da rede municipal, quanto estadual - é difícil estimar quantos alunos de cada escola tiveram acesso e visualizaram as aulas. Contudo, em conversa com a professora supervisora a mesma relatava que os resultados das avaliações, aplicadas aos alunos, eram sempre positivas. O canal da Aula em Casa do Amazonas no *YouTube* conta atualmente com 126 mil inscritos. Algumas aulas hospedadas no canal, por exemplo, o vídeo da aula sobre a Nutrição: Alimentos e Nutrientes, têm mais de 1700 visualizações e 59 “curtidas”. O que nos permitiu concluir que apesar do alto número de inscritos, há vídeos com baixo número de visualizações.

O site Aula em Casa (Figura 3) proporcionou uma oportunidade enriquecedora, pois, nesse momento foi perceptível que havia um aparato tecnológico, fornecido e subsidiado pelo Estado, que permitia de maneira simples e intuitiva o acesso aos conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo. Ainda, nesse momento ficou evidente que as práticas pedagógicas ocorriam da melhor forma possível, permitindo que os alunos tivessem acesso ao material audiovisual, visto que os vídeos selecionados eram na maioria vezes curtos - que se justifica pela deficiência relacionada a conexão com a internet em muitos municípios do Amazonas (ELANDER, 2020) e ainda pelo alto índice de pessoas sem energia elétrica em casa (AMBIENTE, 2019).

Assim, levando em consideração esses problemas, a professora supervisora nos orientou a preparar e gravar aulas explicando alguns dos conteúdos que estavam sendo trabalhados na disciplina naquele semestre letivo (2020/01, ano civil 2021), para posteriormente disponibilizarmos em formato de vídeo para os alunos, que corresponderia a parte final do período do estágio (regência), após as etapas de observação e participação.

De fato, a opção em utilizar vídeos pode ser um meio didático, para se usar no ensino, até mesmo fora do contexto remoto, pois, como afirma Moran (1995), os vídeos têm um papel predominante de realizar ligações das pessoas com mundo, em diferentes realidades e desperta diversas faces sentimentais, como: alegria, tristeza, informação e

diversidade; e ainda considerando os meios lúdicos que a imagem propicia, e interagem bem com crianças.

Sobre os períodos de observação e participação foi evidente que a professora supervisora desempenhava um papel de mediadora/articuladora entre a escola e suas ordenanças e os alunos. A comunicação era, na maioria das vezes, via *WhatsApp*, um aplicativo onde eram formados grupos das turmas com todos os alunos (ou pais/responsáveis de alunos) e professores de todas as disciplinas daquela turma.

É importante ressaltar neste momento, que as turmas do EJA eram as que menos tinham alunos presentes e atuantes nos grupos de *WhatsApp*, na 5ª etapa apenas 5 alunos estavam presentes e apenas 2 atuavam efetivamente, já na 6ª etapa apenas 6 alunos estavam presentes no grupo e somente 3 atuavam, isso em turma que tem como mínimo aproximadamente 30 alunos (em caso de turmas do EJA).

De acordo com Nogueira (2012), a evasão em Ensino de Jovens e Adultos é uma das maiores barreiras no desenvolvimento do jovem ou adulto, ocasionada por uma série de fatores, internos ou externos à escola, e que um dos principais problemas dessa evasão não é exclusivamente relacionado a uma determinada localização geográfica, mas sim a uma dificuldade encontrada em todo o país, quando se trata dessa modalidade de ensino. Em relação ao contexto de ensino remoto a situação se agrava ainda mais, uma vez que foi observado que os alunos do EJA estudavam no período noturno e trabalham durante o dia e, ainda somado as dificuldades técnicas no que tange o acesso à internet, bem como a falta de conhecimentos sobre a utilização de ferramentas tecnológicas que contribuiriam para o desenvolvimento das atividades, dificultaram, por exemplo: a visualização das aulas, o *download* dos cadernos digitais e envio das atividades realizadas.

Com relação ao 8º Ano do Ensino Fundamental, a interação entre escola e alunos era semelhante ao do EJA, porém, a diferença dessa turma era que havia muito mais alunos (cerca de 20) no grupo do *WhatsApp* e a maioria era bastante ativa, faziam as atividades propostas e solicitavam ajuda dos estagiários para sanar as dúvidas que surgiam. Por meio de observação, percebemos que essa interação se devia, provavelmente, pelo fato desses alunos terem crescido em um período tecnológico e, por serem jovens (entre 13 e 15 anos) tinham mais contato com as novas tecnologias e familiaridade com os ambientes virtuais (internet), em específico com o uso das diversas

mídias sociais, além disso, possivelmente, esses alunos eram cobrados pelos pais e/ou responsáveis, para que não se esquivassem de suas responsabilidades escolares.

Barcellos (2019) afirma em sua pesquisa que o jovem também está nas redes sociais, principalmente no *Facebook*, *Instagram* e *Snapchat*, além de utilizarem diversos canais sobre *games*. Os profissionais de mídia reconhecem e sabem por meio de ferramentas de pesquisa que a audiência jovem preferencialmente consome esses canais, o que caracteriza ainda mais a afinidade dos jovens com a Internet e seus multiplicadores (Aplicativos) que a retém como sua principal ferramenta.

Contudo, muitos alunos atrasavam, ou não entregavam, suas atividades e de acordo com a professora supervisora a falta de internet era o que determinava os envios, ou não, das atividades. Isso ocorria porque havia alunos que não possuíam condições econômicas para adquirir pacotes de internet e, mesmo aqueles que possuíam esse recurso, geralmente, em muitas oportunidades, ficavam sem conexão de banda para envio das atividades dentro dos prazos estipulados. Esse fato se deve principalmente a qualidade da internet na região Norte, especialmente no Amazonas (ELANDER, 2020).

Vivências do Estágio Supervisionado: Regência

Nesta etapa, apesar de não ter ocorrido presencialmente, foram realizados os mesmos preparativos para como se fosse. Pois, com base no caderno digital fornecido pelo Estado do Amazonas e sobre orientações da professora supervisora foram preparados planos de aula que norteariam a prática.

Nas oportunidades de regência de conteúdos foram realizadas aulas sobre: A Composição Química do Ar – 5ª etapa (EJA); Reino Protista – 6ª etapa (EJA); e Nutrição: Alimentos e Nutrientes – 8º ano. Aulas relativamente simples de serem ministradas com uma certa carga interdisciplinar o que, para ser feita em vídeo (Figura 4) foram bastante exploradas por meio de slides digitais confeccionados no *PowerPoint* (Office), gravados por meio do *software* de vídeo conferências como o *Zoom*, editadas, quando necessário, por meio do *software InShot* e por fim compartilhadas através do *Zoom* com alunos e professores da escola.

Figura 4. Apresentação via vídeo sobre o assunto Nutrição, conteúdo do 8º ano.

Fonte: Acervo dos autores (2021).

Apesar das dificuldades encontradas, durante o ensino remoto em tempos de pandemia, é necessário destacar que a regência é considerada um dos momentos mais especiais para um professor em formação, pois, é quando de fato o futuro professor leciona e ensina, em seu sentido mais tradicional. É justamente nessa fase do estágio que toda a teoria, apreendida durante o processo formativo, será posta em prática sem a ajuda do professor supervisor, pois o estagiário traz do meio acadêmico uma bagagem de novos conhecimentos e aspectos metodológicos e inovadores que podem ser implementados durante sua breve atuação docente na educação básica.

De modo geral, o estágio ocorreu inicialmente com a observação, onde nós, estagiários, buscamos analisar como ocorria o processo do ensino remoto com as turmas disponíveis para esse momento singular do nosso estágio. Tivemos a oportunidade de participar do processo de ensino e aprendizagem, sanando as dúvidas dos alunos pelo aplicativo de conversa (*WhatsApp*). A regência possibilitou nossa ação como professores, analisando conteúdos, planejando e executando aulas por meio de vídeos que, após a avaliação da professora supervisora eram, por ela, enviados aos alunos.

Considerações Finais

O Estágio Supervisionado de Ciências foi uma experiência única que, apesar das dificuldades ocasionadas pela pandemia da COVID-19, trouxe resultados que possibilitaram crescimento pessoal e profissional dos estagiários, permitindo-lhes a obtenção de uma visão do cotidiano das salas de aulas (ainda que em contexto remoto), do perfil de alguns alunos e da prática docente de professores em meio ao contexto pandêmico, possibilitando-nos a compreensão de todos os processos relacionados ao ambiente educacional virtual.

Na observação, pudemos analisar o ritmo dos alunos e professores, quais dificuldades tinham e quais eram os problemas mais comuns, em especial a dificuldade de acesso à internet ou a falta de conhecimentos sobre o uso de recursos tecnológicos, o que ocasionava, por vezes, a entrega atrasada de atividades, e conseqüentemente, além de dificultar que os alunos visualizassem as aulas nas datas previstas. Porém, o fato das aulas ser gravadas ajudou os alunos a terem acesso a esse material em momentos oportunos.

Durante a fase de participação foi necessário entrar em contato (virtual) com os alunos para lhes repassar algumas orientações sobre as atividades que ainda estavam pendentes. Acreditamos que esse foi um momento benéfico para os estudantes, pois, alguns perguntavam-nos se haviam atividades pendentes da disciplina de Ciências e quando havia, tinham a oportunidades de executá-las e enviá-las para correção, mesmo fora do prazo previsto para serem entregues. Pois, este atraso na entrega de atividades, em alguns casos, era devido ao grande fluxo de trocas de mensagens nos grupos de comunicação, onde alguns alunos acabavam não lendo as mensagens postadas pelos professores nos canais, como *WhatsApp*.

Para o desenvolvimento da fase de regência trouxemos todos os aspectos apreciados durante a observação e participação, para então preparar as aulas dos vídeos, como professores. Levamos em consideração os assuntos ministrados no *site Aula em Casa*, ao quais foram minuciosamente revisados, para então podermos abordar os assuntos que pertenciam a cada série do ensino fundamental, das turmas que estávamos acompanhando. Agregando os aspectos da experiência docente vivenciada durante o estágio, tornou-se perceptível que a pandemia não é o único problema presente no sistema de ensino público brasileiro.

E assim, notamos a necessidade da inclusão digital no cotidiano escolar, a fim de que possibilite o acesso, tanto dos jovens e adolescentes, quanto aos adultos que frequentam as turmas da EJA, para que eles possam, por meio da educação, adaptar-se a sua rotina diária, ou seja, conciliando sua jornada de trabalho durante o dia e seus estudos à noite. Mas para isso, é necessário que as TIC's cheguem mais cedo e, de forma disciplinar, e não somente como meio de entretenimento, mas também como ferramenta de aprendizado.

Finalmente, entendemos que é necessária a interferência de políticas públicas para que o acesso à internet seja eficaz tanto na região norte, como nas demais regiões brasileiras, para que assim seja possível o uso eficaz de ferramentas tecnológicas nas escolas, fortalecendo o aprendizado de todos os envolvidos.

Referências

ALBUQUERQUE, Goreth. Estágio como dispositivo de desenvolvimento da pessoa e da instituição museal. In: VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério. História da educação: nas trilhas da pesquisa. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

AMBIENTE, Instituto de Energia e Meio. Um milhão estão sem energia elétrica na Amazônia, mostra IEMA. 2019. Disponível em: <https://energiaeambiente.org.br/um-milhao-estao-sem-energia-eletrica-na-amazonia-20191125>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BARCELLOS, Marilena de Moraes. A internet como mídia publicitária dos adolescentes da nova ecologia dos meios. 2019.

BARREIRO, Iraíde Marques Freitas.; GEBRAN, Raimunda Abou Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BENEDETTI, Thais. A importância das TDICs para a educação. 2020. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/importancia-das-tdics-para-a-educacao/>. Acesso em: 22 dez. 2021.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. et al. Pensando a licenciatura na UNESP. Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano 9, n.9/10, p. 211-232, 2003.

CARVALHO, Anna M.P. Prática de ensino: os estágios na formação do professor. 2ª ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1987.

BALDISSERA, Aldelina. A pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. Sociedade em Debate, 2001, v.7, n.2, p:5-25.

ELANDER, Bruno. Uma em cada cinco casas no AM não tem acesso à internet por falta de cobertura, aponta IBGE. 2020. Disponível em: <https://radioriomarfm.com.br/uma-em-cada-cinco-casas-no-am-nao-tem-acesso-a-internet-por-falta-de-cobertura-aponta-ibge/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

FREIRE Ana Maria. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001.

GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro; AVELINO, Wagner Feitosa. Estágio supervisionado em educação no contexto da pandemia da COVID-19. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 4, n. 10, p. 41-53, 2020.

GANDIN, Danilo. Planejamento na sala de aula. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

JANUÁRIO, Gilberto. Estágio supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: Seminário De Historia E Investigações De/Em Aulas De Matemática, 2, 2008, Campinas. Anais: II SHIAM. Campinas: GPS/FE - Unicamp; 2008. V. Único. P.1-8.

JOLY, Martine. Introdução à Análise da imagem. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

LOBO, Alex Sander Miranda; MAIA, Luiz Cláudio Gomes. O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. Caderno de Geografia, v. 25, n. 44, p. 16-26, 2015.

MARRAN, Ana Lúcia. Estágio curricular supervisionado: algumas reflexões. In: Simpósio Brasileiro e Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. 2011.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. In: Revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECAD – Editora Moderna [2]: 27 a 35 Jan. Abr de 1995.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz W, TONINI, Ivaine Maria. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. Revista Geografia, Ensino & Pesquisa, 2016, n.3, p. 98-106.

NEWS, BBC. 'Nativos digitais' não sabem buscar conhecimento na internet, diz OCDE. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-57286155#:~:text=Mais%20tecnologia%20n%C3%A3o%20equivale%20a%20mais%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20midi%C3%A1tica&text=Os%20resultados%20tamb%C3%A9m%20mostram%20que,tecnologia%20para%20obter%20informa%C3%A7%C3%B5es%20confi%C3%A1veis..> Acesso em: 03 dez. 2021.

NOGUEIRA, Anete Alves da Silva. Educação de Jovens e Adultos na cidade de Natal: Uma reflexão sobre insucesso e sucesso: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº94, p.58-73, ago.1995.

PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2012.

PELOZO, Rita de Cassia Borguetti. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. REVISTA CIENTÍFICA ELETÔNICA DE PEDAGOGIA. Ano V, nº 10, 2007.

SEDUC. *Aula em Casa*. 2021. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas - SEDUC - Amazonas. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/aula-em-casa/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SENHORAS, Eloi Martins. “A pandemia do novo coronavírus no contexto da cultura pop zumbi”. Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 1, n. 3, 2020.

STAHL, Luana Roalie; SANTOS, Camila Fleck dos. O estágio nos cursos de licenciatura: reflexões sobre as práticas docentes. IX ANPED SUL, 2012.

SUBJECTIVITIES, NEW; LA PRÁCTICA SUPERVISADA, EN LA FORMACIÓN; DE, DESAFÍOS A. VENCER Y. CONSTRUCCIÓN. O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. 2006.

SPOSITO, Neusa Elisa Carignato. Estagio supervisionado de Ciências Biológicas: aproximações entre o legal e o real. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Bauru-SP, 2009.

Nota

¹ Devido a pandemia a UFAM suspendeu o calendário letivo do ano de 2020, sendo que as aulas remotas só iniciaram no ano de 2021, com a reposição do calendário acadêmico do ano anterior (2020).

Sobre os Autores

Matheus Mendes Nina

Graduando em Licenciatura Plena em Ciências: Biologia e Química pela UFAM.

E-mail: matheusmn888@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5107-6123>

Crisna Pereira dos Santos

Graduanda em Licenciatura Plena em Ciências: Biologia e Química pela UFAM.

E-mail: crisnap7@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8692-4102>

Rubia Darivanda da Silva Costa

Doutora em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática ? PPGECEM, da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática ? REAMEC / UFMT-UFPA-UEA (2020). Mestra em Ciência, Inovação e Tecnologia para a Amazônia pela Universidade Federal do Acre (2015), com especialização em Educação para o Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal do Amazonas (2008), graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará (2003). Professora do quadro efetivo da Universidade Federal do Amazonas - Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - Campus Vale do Rio Madeira, em Humaitá/Am (2010). E-mail: rubia.dsc@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4373-208X>

Recebido em: 22/01/2022

Aceito para publicação em: 12/02/2022