

O ESTÁGIO DOCENTE EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

THE TEACHING INTERNSHIP IN TIMES OF REMOTE TEACHING

LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN TIEMPOS DE ENSEÑANZA A DISTANCIA

Deiviti Gustavo Moreira de Candia¹

Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC)

Cristiano da Silva Buss²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Campus Pelotas - Visconde da Graça (CaVG)

Angelita Hentges³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Campus Pelotas - Visconde da Graça (CaVG)

Resumo

Neste texto é apresentada a experiência de estágio supervisionado docente de licenciatura em Física, durante o período de ensino remoto imposto pela pandemia de Covid-19. Trata-se de um relato reflexivo sobre o desenvolvimento das atividades desse tempo de aprendizado, a partir de relatório apresentado ao término do período de docência, ocorrido num Instituto Federal de Educação, numa turma de ensino médio integrado. Ampara-se teoricamente na perspectiva da

¹ Licenciado em Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL). Mestrando em Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e membro do Grupo de pesquisa: Comunidade de Indagação em Ensino de Física Interdisciplinar (CIEFI). Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: deiviti.gmc@gmail.com. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0418798607518770>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3381-0037>.

² Licenciado em Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Especialista em Ensino de Ciências e Matemática pela UFPEL. Mestre em Educação pela UFPEL. Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professor de Física II, História da Física, Metodologia do Ensino de Física II, Física Experimental I e II, Práticas Pedagógicas e Estágios Supervisionados na Licenciatura em Física do CaVG/IFSul. Professor e pesquisador do PPGCITED/CaVG/IFSul. Membro do Grupo de Estudos Avançados em Pesquisa e Ensino de Ciências (GEAPEC). Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: cristianobuss@ifsul.edu.br. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2058573871341332>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5164-8016>.

³ Licenciada em Pedagogia pela Unicruz. Mestre em Educação pela UPF e doutora em Educação pela UFPEL. Professora de Fundamentos da Educação, Práticas Pedagógicas e Estágios Supervisionados nas Licenciaturas em Ciências Biológicas, Física e Química do CaVG/IFSul. Professora e pesquisadora do PPGCITED/CaVG/IFSul. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Cultura, Imaginário e Educação (GPCIE). Coordenadora do curso de Formação Pedagógica EAD/UAB/IFSul. Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: angelitahentges@ifsul.edu.br. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9026558448518034>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0200-6209>.

formação de professores reflexivos, e no entendimento da prática pedagógica sob forma de estágio supervisionado como oportunidade de construção de saberes experienciais. Integra-se à narrativa as dificuldades e desafios inerentes ao período adverso da pandemia, com o desenvolvimento das Atividades Pedagógicas Não Presenciais. Apresenta-se densa descrição do desenrolar da experiência de estágio remoto, com reflexões e questionamentos do processo. Por fim, questiona-se sobre a falta de preparo dos docentes para o ensino de forma virtual, e o aumento considerável da jornada de trabalho.

Palavras-chave: docência; estágio supervisionado; ensino remoto; pandemia.

Abstract

In this text, the experience of supervised internship teaching for a degree in Physics, during the period of remote teaching imposed by the Covid-19 pandemic, is presented. This is a reflective report on the development of activities during this learning period, based on a report presented at the end of the teaching period, which took place at a Federal Institute of Education, in an integrated high school class. It is theoretically based on the perspective of training reflective teachers, and on the understanding of pedagogical practice in the form of a supervised internship as an opportunity to build experiential knowledge. Difficulties and challenges inherent to the adverse period of the pandemic are integrated into the narrative, with the development of Not-Presential Pedagogical Activities. A dense description of the development of the remote internship experience is presented, with reflections and questions about the process. Finally, there is a question about the lack of preparation of teachers for teaching online, and the considerable increase in working hours.

Keywords: teaching; supervised internship; remote teaching; pandemic.

Resumen

En este texto se presenta la experiencia de la docencia en prácticas supervisadas para la licenciatura en Física, durante el período de enseñanza a distancia impuesto por la pandemia Covid-19. Se trata de un informe reflexivo sobre el desarrollo de las actividades durante este período de aprendizaje, a partir de un informe presentado al final del período lectivo, que se llevó a cabo en un Instituto Federal de Educación, en un aula integrada de Bachillerato. Teóricamente se basa en la perspectiva de la formación de profesores reflexivos y en la comprensión de la práctica pedagógica en forma de prácticas supervisadas como una oportunidad para construir conocimientos vivenciales. Las dificultades y desafíos inherentes al período adverso de la pandemia se integran en la narrativa, con el desarrollo de Actividades Pedagógicas No Presencial. Se presenta una descripción densa del desarrollo de la experiencia de pasantía remota, con reflexiones y preguntas sobre el proceso. Por último, surge la duda sobre la falta de preparación del profesorado para la docencia online y el considerable aumento de la jornada laboral.

Palabras clave: enseñanza; prácticas supervisadas; enseñanza a distancia; pandemia.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a rotina das nossas vidas foi impactada abruptamente. A necessidade de distanciamento social imposta em decorrência da pandemia do Covid-19 trouxe desafios em todos os âmbitos sociais e, especialmente, no campo do ensino. Professores/as e estudantes viram suas práxis e seus costumes perderem, temporariamente, a validade. Precisaram enfrentar a necessidade de se embrenhar velozmente em outros formatos de ensino, a fim de promover a aprendizagem e de manter o vínculo entre todos os atores da cena educacional. Com o ensino remoto, um novo

formato pedagógico foi adotado suscitando questões educacionais carentes de aprofundamento

Neste contexto, considerações sobre aulas à distância retomaram o fôlego e passaram a virar temática obrigatória nas reflexões pedagógicas. A caracterização do ensino remoto já estava regimentada a partir do Parecer Nº 5 de 2020, do Conselho Nacional da Educação, em abril de 2020, destacando que as atividades pedagógicas não presenciais (APNP) poderiam ser ministradas por meios digitais, como videoaulas, em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, pelas redes sociais, por correio eletrônico, por blogs. Também poderiam ser utilizados programas de televisão ou rádio, adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e/ou seus pais ou responsáveis e orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020). Sobre o desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais, o Ministério da Educação recomendou que as escolas orientassem “alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares” (BRASIL, 2020, p. 9). Ou seja, o ensino tornou-se individual e a distância, e de algum modo solitário.

O presente texto traz reflexões sobre a experiência do Estágio III, do oitavo semestre do Curso de Licenciatura em Física do Campus Pelotas Visconde da Graça (CaVG), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL). Convém explicar que a Licenciatura em Física tem quatro estágios, sendo os dois primeiros desenvolvidos no ensino fundamental, o terceiro em turmas de ensino médio e o quarto em Educação de Jovens e Adultos. Logo, os/as licenciandos/as já tinham experiência da docência presencialmente e tiveram que se adaptar ao ensino remoto em função da pandemia. Em outras palavras, o distanciamento colocou-nos diante da necessidade de adaptação, afinal a tão desejada oportunidade de estar em sala, do modo presencial, com os/as alunos/as descobrindo a docência, e se descobrindo como docente, não seria mais possível.

O desenvolvimento do estágio de forma remota, e aqui descrito, ampara-se na concepção de que a formação de professores reflexivos compreende a reflexão na prática como um processo contínuo, e sem um tempo definido, ocorrendo em diferentes momentos do desenvolvimento da carreira docente. A partir de Zeichner (2008) entendemos o relatório de estágio, bem como as reflexões registradas após a realização das aulas, como orientações frutíferas na formação inicial. O que está descrito neste texto é oriundo do

relatório de estágio produzido ao seu término, e que trouxe desde o planejamento das aulas até a descrição de como elas se desenvolveram, proporcionando compreensão da prática e tornando-a reflexiva.

O diálogo para elaborar essa narrativa é carregado do desejo de produzir conhecimentos pedagógicos, nos sentidos de ação e de reflexão da prática, colocando a práxis como um ponto relevante na formação de professores. Afinal, concordamos com Tardif (2010, p. 37) quando afirma que “é, sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação”. E justamente nessa perspectiva que entendemos e valorizamos os saberes adquiridos pela experiência e a importância da divulgação dessa prática. O Estágio Supervisionado não é uma simples inserção no campo de trabalho, mas uma oportunidade de construção de saberes experienciais que constituirão modelos de excelência profissional para a sua futura profissão (TARDIF, 2010). Por isso como experiência construída a várias mãos, tanto a prática docente quanto a elaboração deste texto são uma das possibilidades de reflexão e registro que o atual momento nos trouxe.

No decorrer deste texto relataremos o planejamento, a realização e os questionamentos advindos da experiência deste estágio em formato remoto.

O ENSINO REMOTO E O DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO

Conforme já comentamos, a pandemia do Covid-19 impactou a vida de todas das mais diferentes formas. A contaminação pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) provoca uma doença infecciosa que ainda não está perfeitamente entendida pelas autoridades de saúde. O contágio é rápido e os infectados podem ser assintomáticos ou ter manifestações que vão desde febre e cansaço até o comprometimento de sistemas vitais do organismo como, por exemplo, o respiratório e o cardíaco. Campanhas de higiene pessoal com o uso de máscaras, álcool em gel e medidas de isolamento social foram tomadas para conter o avanço do vírus, dando tempo para que a ciência pudesse estudar a doença e produzir vacinas. Mesmo assim, nosso país chegou ao triste número de meio milhão de óbitos pela doença em junho de 2021 (GONZATO, 2021).

Assim como o comércio, bares, restaurantes e algumas indústrias, o ensino presencial foi suspenso temporariamente. No Rio Grande do Sul, a orientação foi de que a retomada das aulas ocorresse por meio da implementação das aulas remotas. Na rede de ensino, o início desse modelo deu-se a partir do dia 1º de junho de 2020, por meio da plataforma Google Classroom (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020). Mais especificamente, no

Campus Pelotas – Visconde da Graça (CaVG) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), a situação foi tratada com muita ponderação. Com um longo passado dedicado ao ensino agrícola e ao atendimento de estudantes de baixa renda, o campus atualmente atende nos três turnos a uma parcela muito diversa de estudantes que frequentam os Cursos de Ensino Médio Técnico, Cursos Superiores em Tecnologia, Licenciaturas e Pós-Graduação lato e stricto sensu.

Devido a essas múltiplas possibilidades de formação, os/as discentes são oriundo/as de Pelotas e de cidades vizinhas, compondo um largo espectro territorial e etário que abarca desde adolescentes até adultos. O campus conta com o sistema de Internato para os estudantes do Ensino Médio Técnico que vêm de outros municípios e das áreas rurais. Por tudo isso, os debates em relação ao ensino remoto na Instituição foram muito acalorados. Pelas dúvidas que existiam no início da pandemia e na perspectiva de que uma boa parte do/as aluno/as não conseguem acompanhar as atividades, seja por falta de acesso à internet ou pela falta de equipamentos (computador ou smartphone), o início das aulas foi adiado.

Ao todo, foram várias Instruções de Serviço (10/2020, 12/2020, 13/2020 e 16/2020) e Resoluções do Conselho Superior do Campus (011-2020, 019-2020, 021-2020, 023-2020 e 028\2020) que trataram da manutenção da suspensão das atividades presenciais em função da pandemia. A possibilidade de retomada das aulas na modalidade a distância no Instituto só começou a tomar forma em vinte de agosto deste mesmo ano em virtude da aprovação pelo Conselho Superior do documento ‘Diretrizes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais no IFSul adotadas em razão da pandemia (COVID-19)’. A partir de tal texto, foi autorizada a retomada das atividades de Ensino nos catorze campus do IFSul. Especificamente para o Campus Pelotas–Visconde da Graça, e em virtude das diferentes demandas já comentadas, a opção foi pela adoção de um Calendário Extraordinário cuja prioridade era a manutenção do vínculo com os estudantes. Dessa forma, em treze de outubro iniciam as Atividades Pedagógicas Não Presenciais do CaVG. Alguns computadores foram emprestados aos estudantes e outros receberam chips de acesso à internet fornecidos pelo IFSul.

Em meio às incertezas sanitárias e educacionais do período, as discussões tratavam do compromisso de primar por um ensino e aprendizagem que garantisse satisfatoriamente a qualidade das aulas e a formação dos/as estudantes. Não faltavam críticas aos modelos de ensino remoto que estavam sendo estabelecidos, especialmente em função das

dificuldades de acesso às condições estruturais (internet, computadores, ...), enfrentadas tanto pelos/as estudantes, quanto pelos/as professores/as, além da carência de estudos sobre metodologias de ensino mediadas pela virtualidade. Com a pandemia fora de controle no país, a continuação dos estudos dos/as acadêmicos/as, especialmente os/as que se encontravam em período de estágio supervisionado, parecia cada vez mais distante. Corroborando com isso, a novidade absoluta do tema, paralisava e, porque não dizer, amedrontava em alguma medida a todos/as.

Como condição imprescindível e experiência necessária à formação inicial de licenciandos/as, o estágio precisava de algum modo continuar. Muito mais que prerrogativa legal, a prática se torna locus de formação indispensável no decorrer da licenciatura, pois possibilita adentrar na escola básica, com instrumentais teóricos capazes de promover a reflexão. De acordo com Zeichner (2008), é durante os estágios supervisionados, que os licenciandos tem a oportunidade de colocar em prática as orientações recebidas e de testar as idealizações elaboradas durante a formação. No entanto, a total novidade do contexto, colocou-nos diante do desafio de dar continuidade ao processo. Para tanto, amparamo-nos no que Zeichner pondera acerca do/a professor/a reflexivo/a, afinal, ainda que o/a estudante não consiga agir sobre os resultados da análise, o fato de refletirem “possibilita que atinjam um nível de consciência que os ajuda a enxergar possibilidades” (ZEICHNER, 2008, p. 544). Assumimos que o contexto exigia continuidade, e que a experiência do período remoto, poderia render entendimentos e compreensões sobre a prática pedagógica.

As redes de ensino, municipal, privada e estadual, deram respostas ao momento, de acordo com suas possibilidades, porém, sua capacidade de absorver os/as estudantes em estágio era mínima, e de pouca probabilidade. Tais instâncias também estavam se adaptando à situação e, por isso, igualmente tinham dificuldades em seus sistemas pedagógicos. Ao mesmo tempo, a Instituição formadora também carecia de auto-organização.

Com vistas ao exposto, inúmeras reuniões virtuais foram construindo as possibilidades de docência para os/as acadêmicos/as em estágio. O referido campus tornou-se o próprio campo de estágio, através do Ensino Médio Integrado, como já ocorria no formato presencial, o que facilitou por ser espaço já conhecido, tanto nos aspectos documentais, como no projeto pedagógico e nos regimentos, quanto nos aspectos relacionais. Dessa forma, construiu-se o formato de estágio docente como Atividades

Pedagógicas Não Presencias, de forma remota, nas turmas do Ensino Médio Integrado.

O formato de oferta dos componentes curriculares na escola campo de estágio, já apresentada acima, foi de oferecer em períodos concentrados, e com cargas horárias adaptadas para encontros síncronos e atividades assíncronas. Os professores/as estagiários/as precisaram se adaptar ao formato. Para fins de compreensão dos termos que referem aos papéis das pessoas, é preciso esclarecer que a designação de professor/a supervisor/a se refere aos docentes da instituição que é campo de estágio e que são responsáveis pela turma em que ocorrerá o estágio. Já professor/a orientador/a é o/a docente da licenciatura responsável pelo componente curricular do estágio supervisionado.

Um dos primeiros desafios foi o fato de ensinar em um mês, de forma concentrada, conteúdos que eram trabalhados ao longo de um semestre inteiro. Esse fato decorre da forma como o curso, técnico em Agropecuária foi organizado. Para cada semestre letivo, os componentes curriculares foram distribuídos em quatro blocos, para que as aulas fossem ministradas de modo aglutinado. Cada bloco tinha duração de quatro semanas e a expectativa era proporcionar aos estudantes do Ensino Médio Integrado um número reduzido de atividades e componentes simultâneos devido às dificuldades de acesso e acompanhamento. Dessa forma, a Física III para o Ensino Médio Integrado do Curso de Agropecuária ficou disposta para ser ministrada no mês de abril de 2021 estruturada semanalmente com duas horas de encontro síncrono, uma hora de atendimento de apoio discente e demais atividades assíncronas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Para a preparação das aulas, foram feitas reuniões com os professores supervisores, a fim de entender a organização das aulas planejadas pelos docentes.

No que se refere à experiência relatada neste trabalho, as aulas aconteceram em uma plataforma chamada Google Meet. De uma forma simples, poderíamos caracterizar essa plataforma como uma sala de reuniões online. O estagiário não possuía a autorização para gravar as aulas e disponibilizar no AVA como material de apoio. Então, os professores supervisores abriam a sala virtual na plataforma e gravavam a aula, ficando na responsabilidade deles (professores supervisores) de fazer o upload desses materiais para o AVA.

O período de regência foi organizado em uma semana de observação e três de prática pedagógica. Na observação da turma houve a oportunidade de compreender efetivamente a proposta e a perspectiva organizativa que os professores supervisores

havam optado para conduzirem a Física III.

Tratava-se de uma turma de terceiro ano (turma 302) do Ensino Médio Integrado do curso Técnico de Agropecuária. Além disso, caracterizava-se como uma classe extremamente diversa, tanto do ponto de vista das condições de acesso ao ambiente virtual e às aulas síncronas, quanto da localização geográfica em que os estudantes se encontravam naquele momento. Uma das tradições do campus no período anterior a pandemia era fornecer um espaço em suas dependências onde os estudantes menores de idade pudessem morar para conduzir seus estudos na Instituição. Nesse contexto, muitos alunos que residiam em outros municípios podiam estudar no campus com direito à moradia e à alimentação. Com a suspensão das atividades acadêmicas, muitos desses alunos não residentes na cidade de Pelotas, retornaram para seus municípios de origem e tiveram que buscar meios para manter suas atividades escolares a partir das suas casas. De certa forma, isso potencializou as desigualdades de acesso, construindo um ambiente extremamente diverso, uma vez que a turma era constituída de estudantes de moravam em Pelotas, em cidades vizinhas e em outras mais afastadas. Por outro lado, tinham estudantes que residiam no perímetro urbano e estudantes que residiam na zona rural. Havia aqueles que possuíam sinal de internet de boa qualidade e aqueles que possuíam apenas os dados móveis do celular. Assim, todos esses fatores: geográficos, sociais e econômicos criaram um ambiente com sujeitos vivenciando situações e realidades distintas, cada um com suas limitações e características peculiares, que não só deveriam como foram levadas em consideração na hora do planejamento da regência, com a preparação de materiais, propor atividades e avaliar os estudantes.

Sobre o planejamento, três pontos são destacados nessa experiência de aula remota. O primeiro deles é pensar o conteúdo a partir do cotidiano do/a estudante, ou seja, abordá-lo de forma contextual, fazendo com que este/a consiga compreender os assuntos levando em conta situações, eventos e objetos que estejam a sua volta. Por exemplo, ao utilizarmos situações da realidade como elemento basilar para ensinar determinado conteúdo, foi interessante aportar por situações de suas rotinas. Se estiver sendo utilizado um objeto como exemplo para explicar um dado assunto, todos/as deveriam ter esse objeto, ou ao menos conhecer bem o que é. Na perspectiva de construir uma aula remota, pensar no/a estudante a cada momento da aula é uma atitude que possibilitará a elaboração de uma proposta mais efetiva. É interessante ressaltar esse ponto, dado que ele pode ser um fator de exclusão dentro da aula, podendo até levar o/a estudante a sentir-se inferiorizado socialmente caso não o tenha ou não o conheça. O segundo ponto é fazer um planejamento

extremamente cuidadoso para que a proposta pensada funcione na aula, e fora dela, isto é, nos momentos síncronos e assíncronos. Sem um planejamento rigoroso o componente curricular vira uma floresta e todos se perdem nela, inclusive o/a professor/a! O planejamento realizado para ministrar essa disciplina de Física III foi feito de forma a organizar o mês, e os encontros semanais.

Essa organização não se restringiu somente a execução das aulas, mas também ao AVA. Quando se propõe uma tarefa, uma leitura ou um questionário, é imprescindível exprimir com bastante nitidez o que queremos que o/a aluno/a faça, pois sem essa compreensibilidade, o/a estudante pode sentir-se seduzido a desistir antes mesmo de começar a tentar realizar as tarefas. O recurso da explicação imediata ao aluno, feita com naturalidade no presencial, reformulada quantas vezes for necessária dependendo da demanda que o aluno traz ao/a professor/a numa situação dialógica da aula, não é fácil no ensino remoto. Assim, se o texto ou o vídeo que o/a professor/a elaborou para apresentar uma atividade não tiver clareza e objetividade nos argumentos, o entendimento do estudante fica comprometido.

Nesse sentido, foi imprescindível a construção de um bom guia didático, em que o/a estudante entendesse o que deveria ser feito, quais aulas eram destinadas para cada assunto, quais eram os materiais que poderiam consultar e quais as datas limites para a submissão da atividade (concluída) na plataforma. O guia didático, como a designação já diz, possibilitaria aos/as estudante construir o seu planejamento a partir da organização do/a professor/a. Portanto, poderíamos dizer que no contexto digital de ensino, planejamento, clareza e objetividade são mais do que regras, são três leis!

As atividades propostas foram construídas e pautadas nesses três critérios. Obviamente, o primeiro deles, o planejamento, contém os outros dois como indispensáveis na elaboração das atividades, ou seja, norteavam a construção destas. Duas preocupações devem fazer parte do horizonte do/a professor/a ao elaborar uma atividade remota. Ela deve fornecer ao/a estudante quais são os objetivos aos quais elas se propõem. Ainda nessa perspectiva, outra preocupação é a clareza dessa atividade. Clareza pode ser entendida em um sentido mais amplo, no entanto, aqui vou abordá-la no aspecto linguístico. De forma simplificada, poderíamos dizer que a linguagem é o meio pelo qual se estabelece uma comunicação. Essa premissa ganha relevância ainda maior quando se busca estabelecer remotamente uma comunicação. As escolhas linguísticas (narrativas) adotadas pelo docente não podem ser uma barreira, um empecilho para o estabelecimento dessa

comunicação. Muito pelo contrário, ele (o material) deve ser um ponto em comum entre quem propõem (docente) e a quem esta proposta é dirigida (estudante). Nesse contexto, a simplicidade da estrutura narrativa é um facilitador para que determinado material seja entendido.

Na área das Ciências Exatas o desafio da linguagem é ainda maior. A Física, por exemplo, se constitui em certa medida de uma linguagem técnica, com conceitos que, embora sejam construções histórico-sociais e estejam constantemente sujeitas a alterações, são trabalhados como entes estabelecidos. Nesse sentido, o/a professor/a não é somente aquele que conhece quantitativamente mais conceitos, mas também aquele que os conhece com maior profundidade técnica. Esse fator é imprescindível na hora de construir uma atividade remota. O/A estudante é aquele que está tendo uma introdução a Física, um primeiro contato com os entes desta ciência. Portanto, quando ele/a acessa a atividade no ambiente, ele/a o/a faz como alguém que está sendo introduzido/a à Física, e não como um/a especialista. Aqui reside um cuidado que não só deve como foi levado em conta na construção dos materiais. Referimo-nos a árdua tarefa de se colocar no lugar do outro. Fazer constantemente a si mesmo a pergunta: para quem eu estou construindo isto? E a resposta deve ser: para um/a estudante do Ensino Médio. Isso se configura como uma linha tênue, o desafio de avançar no conteúdo, introduzir o novo, mas sempre mantendo no horizonte: o quão acessível o novo é para quem irá acessá-lo (estudante)?

O terceiro ponto a destacar na experiência deste estágio diz respeito a outro aspecto da área de Ciências da Natureza: as limitações laboratoriais. O componente curricular de Física III além de ter várias aplicações práticas, também pode utilizar muitos experimentos que venham a contribuir no aprendizado dos conceitos estudados. No laboratório é possível montar circuitos elétricos, construir experimentos com materiais alternativos para estudar processos de eletrização, além de apresentar e utilizar equipamentos como amperímetro (medidor de corrente elétrica), voltagem (medidor de tensão elétrica), e outros.

Pois bem, uma vez que se tinha no horizonte o projeto de estágio, que é a concepção macro, organizou-se o planejamento semanal através do plano de ensino com o caminho que seria trilhado ao longo dessas três semanas. Nesse momento, algumas metas já estavam estabelecidas. A primeira delas era que para cumprir esse objetivo geral teria que se abordar cinco grandezas físicas: Energia Elétrica, Potência Elétrica, Corrente Elétrica, Diferença de Potencial e Resistência Elétrica. Na aula observada, ou seja, a primeira aula de Física III nessa modalidade intensiva, os professores supervisores trabalharam Energia

Elétrica e Potência Elétrica. Nesse ponto inicial, esperava-se que os/as alunos/as soubessem calcular o consumo de energia elétrica de um equipamento levando em consideração a potência desse equipamento e o tempo que este ficaria conectado na tomada. Era uma situação que eles conheciam, uma vez que o aumento ou a diminuição do valor da tarifa da energia elétrica é um assunto que está constantemente sendo discutido em jornais e veículos de informação, inclusive, um assunto que por vezes é pauta de conversas familiares. A tarefa do cálculo do consumo de energia elétrica a partir da conta de energia de suas casas foi motivo de curiosidade de boa parte dos/as estudantes. Por outro lado, a tarefa abria possibilidades para uma ampliação que conduziria a discutir praticamente toda a disciplina. Se eu conheço o consumo de energia da minha residência e conheço os equipamentos que uso, bem como aqueles que mais consomem energia, isso me possibilita consumir energia elétrica de uma forma mais inteligente.

Além disso, a tarefa abriu espaço para que novas perguntas fossem surgindo entre os/as alunos/as, tais como: por que o chuveiro consome mais energia que o carregador do meu celular? Será que os equipamentos elétricos que ficam conectados na tomada por um intervalo de tempo maior durante o dia gastam mais que outros que ficam conectadas à tomada por um tempo menor? Dentro do chuveiro tem uma peça chamada resistência ou resistor? Essa tarefa permitiu que o professor/estagiário tomasse a própria casa dos/as estudantes como ponto de partida para construir as discussões sobre os fenômenos e conceitos estudados em eletricidade.

Tendo em vista a ideia de ensinar o conteúdo a partir do contexto do/a aluno/a, foi possível criar um engajamento maior e motivá-los/as a participarem da aula. Em outra tarefa de aula buscamos investigar o porquê de algumas residências desarmar o disjuntor quando ligamos o chuveiro. Muitos/as alunos/as se identificaram com a situação, dizendo que isso acontecia na sua casa; ou seja, se valer de instrumentos e situações que fazem parte da realidade dos/as alunos/as contribui para que eles/as atribuam mais significado ao conhecimento que está sendo estudado. Sendo assim, as tarefas de aula síncronas eram situações cotidianas que envolviam fenômenos elétricos, a partir das quais, o professor/estagiário conduzia as discussões do conteúdo trabalhado. Vale a pena destacar que esta estratégia despertou o interesse dos/as estudantes em entender mais sobre a sua casa, ou melhor, sobre os equipamentos elétricos que são usados nela.

As atividades propostas nos momentos assíncronos buscaram propor uma recapitulação das questões discutidas na aula. Em cada uma das semanas foi

disponibilizado no AVA um questionário que incluía questões de múltipla escolha, de verdadeiro ou falso e, na maioria, questões dissertativas. No entanto, cada um dos questionários abarcou somente o conteúdo abordado na semana em questão. Eles ficaram disponíveis para resolução durante sete dias após a data de liberação aos/as alunos/as. Embora as dificuldades de acesso já mencionadas, a turma se empenhou em responder os questionários.

Do projeto de estágio, que é o planejamento macro, foi preciso elencar semanalmente a abordagem de quatro grandezas físicas ao longo de três semanas. Então, na segunda semana optou-se por uma retomada, discutindo Processos de Eletrização e Lei de Coulomb. Isso foi planejado porque na primeira semana, na aula observada, os professores proporcionaram uma discussão mais prática. A retomada proporcionaria a compreensão de como esses fenômenos acontecem a nível microscópico, facilitando a abordagem dos próximos assuntos. Sendo assim, além desses dois tópicos, na segunda semana definiu-se o conceito de Corrente Elétrica.

Na terceira semana foi abordado o cálculo da Corrente Elétrica, Diferença de Potencial e Resistência Elétrica. Na quarta e última semana foi realizada uma revisão geral, retomando todos os assuntos e buscando tocar em sutilezas que pudessem ter passado despercebidas. Sutilizas como, por exemplo, as unidades de medida que acompanham uma grandeza física. Outro ponto importante e que também norteou os momentos síncronos foi uma preocupação do professor/estagiário em estar constantemente resgatando conceitos já estudados nas semanas anteriores, buscando enfatizar como eles se relacionam. Mesmo partindo da premissa que os conceitos tratados em cada uma das três semanas já estavam pré-estabelecidos no planejamento macro, buscou-se valorizar uma unidade. Nessa perspectiva, semanalmente eram abordados conceitos específicos, mas sempre almejando não perder de vista o todo. E o todo era justamente compreender como estas grandezas físicas se relacionam e como elas explicam boa parte dos fenômenos elétricos que ocorrem diariamente nas nossas residências.

O encontro semanal dava-se nas aulas síncronas, que eram às segundas-feiras das quatorze às dezesseis horas. Na quinta feira ficávamos disponíveis na sala do Google Meet das onze horas da manhã até ao meio-dia. Era um espaço destinado para que os/as estudantes pudessem tirar dúvidas sobre o conteúdo ou as atividades propostas. Na turma em questão, nos encontros síncronos, a sala estava sempre cheia (se é que essa frase faz sentido nas salas virtuais). Os trinta alunos sempre se fizeram presente. A rotina das aulas

foi estruturada em quatro momentos: recados gerais, recapitulação dos pontos principais da aula anterior, desenvolvimento da aula e apresentação dos conteúdos que seriam abordados no próximo encontro.

No primeiro momento da aula o professor/estagiário apresentava alguns recados gerais, como: quais seriam os conteúdos abordados ao longo da semana e quais materiais seriam disponibilizados no AVA, também os prazos de abertura e encerramento das atividades da semana. Num segundo momento, já ingressando no conteúdo, era feita uma recapitulação dos principais pontos já estudados na semana anterior, objetivando que os/as alunos/as relembassem o que já haviam construído anteriormente, tendo em vista que aquela aula era uma continuação do que já vinha sendo desenvolvido, e não uma abordagem totalmente nova e desconexa. O terceiro momento se constituía do que o professor/estagiário havia preparado para abordar naquele momento, em que novos conceitos seriam desenvolvidos de acordo com o planejamento inicial. No quarto momento, fazia-se o fechamento das discussões e apresentava-se os conteúdos que seriam trabalhados na próxima aula. Caso o aluno tivesse interesse, poderia ele mesmo adiantar seus estudos, ou ao menos, se preparar para as discussões do momento síncrono da próxima semana.

Percebia-se que alguns/mas estudantes eram mais participativos do que outros/as. Abriam o microfone e interagiam, outros só se manifestavam através do chat. Ao serem questionados, respondiam. Uma das grandes vantagens em construir a aula a partir de elementos e situações presentes na realidade do/a aluno/a é que ele/a se sente mais confiante para interagir e propor soluções. Como já mencionado anteriormente, tratava-se de uma turma com realidades bem distintas, então, alguns/as eram mais participativos/as e outros/as menos. Também tivemos que ponderar as diferentes condições de acesso que os/as estudantes possuíam. No que tange a estrutura dos questionários propostos no AVA, estes continham o número máximo de seis questões. Eles eram compostos de ao menos três formulações distintas de perguntas, sendo que as dissertativas tinham certa prioridade. As questões escolhidas ou formuladas para compor a tarefa dos momentos assíncronos tinham um enunciado claro e objetivo, da mesma forma, eram priorizadas aquelas que exploravam um maior número de conceitos físicos.

No começo de cada aula, quando indagava se tiveram dificuldade em responder o questionário, a maioria mencionava que não tiveram grandes problemas. Quando havia, já se aproveitava esses momentos iniciais para tentar esclarecer essas dúvidas. A

participação nas aulas era muito importante para que se fizesse uma avaliação da aprendizagem. Nestes momentos as indagações e imprecisões deles/as redirecionavam as explicações, ou seja, a partir das dúvidas que surgiam com a tarefa assíncrona da semana anterior era possível identificar em quais conceitos os/as estudantes tinham dificuldades e, a partir disso, o segundo momento (recapitulação) assim como o terceiro momento (desenvolvimento da aula) já eram direcionados pelo professor/estagiário de forma a contemplar e sanar essa demanda que os/as estudantes traziam da semana anterior. Nesse sentido, embora tenhamos insistido aqui que a aula estava contida em um planejamento maior, ela era dinâmica. Buscava se adaptar também às dúvidas, não apenas resgatando os questionamentos trazidos para o momento síncrono, mas também tentando explicá-los com o intuito de contemplar outro enfoque que talvez fizesse mais sentido para os/as estudantes.

Uma das questões a destacar é o fato de que todo/as mantiveram as câmeras fechadas em todas as aulas. As justificativas possíveis para isso são várias, desde problemas de conexão, tentativa de poupar o pacote de dados de internet, necessidade de se manter anônimo/a e desejo de não se expor ou de expor o local onde está assistindo a aula. A questão aqui era entender o período que vivíamos, e a necessidade de empatia, mesmo sem ter certeza do que acontecia com cada um/a. Poderíamos nós, professores, exigir veementemente a abertura das câmeras? Essa é uma das questões que ficaremos carentes de explicação nesta experiência, afinal, o que permanece é a desconfiança de que a virtualidade não substitui por completo o face a face, o contato e o olho no olho. A interação para além do diálogo audiovisual é um dos elementos constituintes da relação pedagógica.

Outro questionamento interessante de se fazer sobre as aulas de estágio aplicadas no modelo remoto é a respeito do comportamento relacionado a atenção dedicada pelos/as alunos/as às aulas. Antes da pandemia, era comum dizer que havia muitas distrações concorrendo com a aula. As conversas entre os discentes e o uso do celular em sala de aula talvez fossem os artifícios mais protestados nas reclamações dos/as professores/as. Quem nunca presenciou ou ouviu falar de estudantes que foram colocados em espaços separados da sala para não conversar? Ou de professores que proibiam o uso de celulares na aula?

Em relação ao uso do celular, antagonicamente agora ele passa a ser obrigatório! Era o meio pelo qual a maioria dos/as estudantes acessavam as aulas. Mas, quem pensa

que as distrações terminaram, está enganado. O Ambiente Virtual de Aprendizagem e o programa de transmissão das aulas (Google Meet) são apenas mais dois aplicativos (Apps) dentro do menu do dispositivo móvel dos alunos. Portanto, se estabelece aí uma relação de hierarquia e prioridades para eles/as. A questão da liberdade de escolha entre os diversos aplicativos disponíveis coloca a autonomia em destaque, afinal o que o impedirá de estar assistindo uma série, conversar com os/as amigos/as nas redes sociais, ou ouvir música concomitantemente à aula?

É por estes aspectos que a habilidade do/a professor/a em buscar recursos para atrair seu público também é necessária nestes tempos, pois influenciará diretamente nas ações dos/as estudantes, fazendo com que estes/as reservem um tempo do seu dia para assistir as aulas e fazer as tarefas. Em certa medida, o ensino remoto tem demonstrado que requer um/a aluno/a mais organizado/a e mais autônomo/a, e um/a professor/a ainda mais atento/a à tarefa educativa.

As colocações anteriores emergiram nas experiências vividas no estágio. Foi constatado que na primeira semana as tarefas atrasaram ou até mesmo foram esquecidas. O mesmo ocorreu com o horário da aula, que também não foi rigorosamente obedecido. Mas, aos poucos, percebemos que os/as estudantes foram planejando seus próximos passos, suas próximas semanas, até que em um determinado período não houve mais atrasos em atividades e horários. Pensando não somente na experiência adquirida com o estágio, mas nos/as estudantes que vivenciaram este período de uma forma geral, acreditamos que há uma tendência decorrente do ensino remoto: os momentos de estudos começaram a fazer parte das suas rotinas, tornando-se algo mais habitual, com demonstrações de maior efetividade no planejamento, na disciplina e na experiência adquirida em suas práticas de estudos. Numa comparação, o planejamento é o mapa para escalar o Everest, enquanto a disciplina e a experiência é o que fará eles/as chegarem o topo!

Ainda sobre o ensino remoto, uma coisa é tácita: não podemos ser taxativos. Todos nós ainda estamos aprendendo as potencialidades e limitações desse sistema. Sabemos pouco, ainda estamos na fase de lidar com os fatos desse modelo, não com as consequências dele. Em relação aos/as professores/as, um fator latente é o aumento na jornada diária de trabalho. Construir uma aula remota requer um planejamento muito maior. Planejamento este, que é duplo. O/A professor/a constrói a aula síncrona e as atividades assíncronas que devem ser objetivas e extremamente explicitadas quanto ao que se propõe

aos/às estudantes. No contexto remoto, quanto maior a clareza das aulas e dos materiais, talvez, menos sejam as dúvidas que os/as estudantes possam vir a ter. Essa é uma preocupação constante dos/as professores/as.

Além disso, a questão da aprendizagem é fundamental. Na sala de aula presencial, um gesto ou uma expressão, por vezes, eram suficientes para que o/a professor/a entendesse que deveria explicar aquele conteúdo novamente, ou, ao contrário, poderia avançar aos próximos tópicos. Como fazer isso em uma sala online, onde todos/as fecham as câmeras e microfones se expressando somente quando lhes é conveniente?

Esse estágio foi uma experiência que não buscou alcançar os méritos do presencial, da mesma forma que não deveria carregar em sua bagagem a lamentação por não estar presencialmente com os alunos. Nele, se buscou esse novo horizonte que a pandemia ofereceu, e que cabe a nós desbravá-lo. Nele, foi experimentado um pouco de futuro, futuro este que não sabemos quanto tempo irá durar e o quão radical será em suas transformações. Também não sabemos se ele (o futuro) permitirá que algum dia voltaremos àquilo que conhecíamos como normal. E se o cenário atual for a nova normalidade? É uma questão que se coloca a todos nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, evidenciamos que essa nova forma de ensino que se desenhou ao longo da pandemia, representou uma grande ruptura com o modelo presencial, da mesma forma, acreditamos que o seu caráter emergencial possuiu certas limitações e descompassos que não se fazem presentes no contexto do ensino remoto bem estruturado, como já existia em várias instituições públicas antes da pandemia. O caráter emergencial em que tudo se desenvolveu contou com professores/as e estudantes que não estavam preparados para atuarem naquela realidade, mas foram impelidos a isso. O estágio docente aqui relatado ocorreu nesse cenário, sendo inevitavelmente afetado direta ou indiretamente por isso. A primeira grande constatação decorrente dessa realidade foi o aumento considerável da jornada diária de trabalho. De repente não era mais somente preparar uma aula, mas para que isso acontecesse era preciso dominar um programa para montar a aula, era preciso aprender como se utilizava uma sala online ou um Ambiente Virtual de Aprendizagem, uma lousa digital e tantos outros programas e periféricos. O grande desafio não era mais os conteúdos trabalhados em aula, mas sim a forma como discutir e apresentar estes conteúdos num contexto digital.

Esses fatores exigiram tanto de estudantes quanto de professores/as que desenvolvessem duas habilidades necessárias para obterem sucesso no ensino remoto emergencial. A primeira delas era construir um planejamento, no caso dos/as alunos/as, que lhes permitissem participar das aulas, estudar os materiais disponíveis no ambiente e produzir ou resolver as atividades propostas. Sem esse planejamento, abordado anteriormente, aos poucos as obrigações acadêmicas se acumulavam e perder o controle da situação seria o próximo passo. Esse é um dos motivos pelos quais aumentou a carga horária de trabalho. No caso dos/as professor/as, não era somente ensinar, mas também reaprender a ensinar em uma realidade totalmente diferente. A segunda habilidade necessária era o que chamamos de primazia da disciplina. Se o planejamento garantia a estudantes e professores/as saber quando cada evento iria acontecer, a disciplina, enquanto método e organização, iria garantir que eles/as cumprissem todos estes eventos nos prazos e condições adequadas. Optamos aqui pela expressão genérica evento, no entanto, ela se refere a horários de aulas, construção e resolução de atividades do AVA, montagem de materiais etc.

Por fim, adaptação é o que caracterizou o estágio remoto aqui descrito. A pandemia nos restringiu a possibilidade de um contato mais direto. A oportunidade de o estagiário estar em sala com os alunos descobrindo a docência, se descobrindo enquanto docente foi moldada às circunstâncias. À medida em que fomos descobrindo que a pandemia se alongaria e que estar no mesmo ambiente físico que os alunos não era possível, restou-nos adaptar-se, conciliar-se às conjunturas dessa nova realidade. À prática de estágio relatada, não foi dada a oportunidade da lamentação, mas sim, o ensejo de desbravar uma nova paisagem. Não sabemos se a pandemia nos adiantou tempos futuros ou futurísticos, pois questões de interação social, aprendizagem e formação pessoal no ensino remoto terão que ser investigadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 nov. 2021.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 03 fev. 2021.

GONZATTO, Marcelo. Brasil chega a 500 mil mortos por coronavírus. **Gaúcha ZH**, 19 jun. 2021. Saúde. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/saude/noticia/2021/06/brasil-chega-a-500-mil-mortos-por-coronavirus-ckq2w93it00av018m332sb2pv.html>. Acesso em: 21 jun. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGNvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2021.

Endereço para contato:

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia (PPGE)
Campus José Ribeiro Filho, Sala 110-C, Bloco 4A
BR-364, Km 9,5 (sentido Acre) – CEP: 76815-800
Porto Velho/RO, Brasil