

REFLEXÕES SOBRE VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

EVELINE MAX DA SILVA SANTOS

Graduanda do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Pernambuco-IFPE, mikaelelima.bl@gmail.com;

BRUNA MIKAELE SANTOS LIMA

Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, evelinemax96@gmail.com;mikaelelima.bl@

SIMONE DE MELO OLIVEIRA

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, docente do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, simonemelo@ipojuca.ifpe.edu.br

1. INTRODUÇÃO

As práticas docentes devem ter como um de seus fundamentos o processo de reflexão que consistirá, segundo Freire (1996, p.38), em “pensar para fazer” e o “pensar sobre o fazer” de modo que o sujeito possa sempre refletir sobre as suas experiências e buscar caminhos para aperfeiçoá-las. Ele destaca também a importância de que o aprendiz de educador reflita sobre a sua prática, desde o início, para que seja possível transformar a curiosidade ingênua em pensamentos críticos.

O processo de reflexão não é algo mecânico mas sim, uma capacidade de olhar para nossas ações sobre uma perspectiva de construção social acerca das intenções, representações e estratégias de intervenção. De acordo com Rodrigues (2016), essa capacidade de refletir desenvolve conhecimentos na medida em que os mesmos vão sendo produzidos e são capazes de enriquecer e modificar a sua realidade juntamente com as representações, intenções e as maneiras de se conhecer e assim criar condições para que o sujeito se torne um “professor mais ativo, autônomo e crítico” (CARVALHO; DAVID, 2015, p. 158) em sua prática profissional.

Atividades que pedem para que licenciandos (as) pensem sobre o que está sendo feito, elencando pontos positivos e negativos e possíveis melhorias, também se constituem como responsáveis por consolidar a autonomia profissional do docente, pois o pensar sobre sua própria prática é um dos caminhos para melhorias no ensino (CARVALHO; DAVID, 2015).

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O componente curricular Estágio Supervisionado propicia aos discentes a possibilidade de vislumbrar a prática docente e sair do âmbito formal dos conteúdos teóricos. Dentro do contexto pandêmico, todo o corpo escolar se viu na necessidade de passar por readaptações para dar continuidade às reflexões do ensino-aprendizagem da mesma.

Uma das propostas apresentadas pelo componente Estágio Supervisionado III, do curso de Licenciatura em Química, do IFPE - Campus Ipojuca, foi a construção de minicursos para os três anos no Ensino médio, no intuito que os discentes pudessem passar pela vivência de serem professores no ensino remoto (construção da matriz curricular; organização de planos de aula; preparação de materiais didáticos; estudo de conteúdos; ministração de aulas (síncronas e assíncronas); aplicação e correção

de atividades; entre outros). Dessa forma, em atenção ao prescrito na Lei nº 11.788/2008, o estágio almeja o exercício das habilidades próprias da profissão e a descrição contextualizada do currículo, a fim de que o avanço do lecionando seja aparente em sua vida cidadã e profissional (BRASIL, 2008).

Sendo assim, a turma foi orientada a formar duplas de estagiários, e cada dupla ficou responsável por planejar e abrir uma sala de aula virtual utilizando a ferramenta do *Google Classroom* com o conteúdo correspondente ao seu respectivo ano de ensino. No total foram 9 salas abertas, sendo 3 salas do 1º ano do Ensino Médio; 3 salas do 2º ano do Ensino Médio e 3 salas do 3º ano do Ensino Médio. Cada dupla de estagiários vivenciou a experiência com o perfil docente na sua sala, como também com o perfil discente nas demais salas criadas pelos outros colegas de turma.

Anterior a adição dos discentes as turmas formadas, os docentes deveriam estar com o seu cronograma pronto e um plano para uma aula inaugural, que ocorreu de forma síncrona (simultânea). Nesta aula, cada dupla apresentou atividades e conteúdos a serem feitos pelos estudantes do minicurso (que contou com carga horária de 20h/a), bem como a apresentação do *layout* da sua sala e o tema do curso. Logo após a abertura, os professores começaram a interagir no mural da sala do *Google Classroom*, dando instruções de como as atividades deveriam ser feitas, os prazos de entrega e a forma como eles poderiam tirar suas dúvidas e localizar dentro do *layout* da sala cada conteúdo.

Os docentes também ficaram responsáveis por avisar aos alunos os dias e horários em que ocorreriam os momentos síncronos (ao vivo) de aula por meio do *Google Meet*, bem como disponibilizar minutos antes do horário marcado o link de acesso à plataforma. Também ficou sendo função dos professores, dar *feedbacks* (retorno do desenvolvimento dos alunos com relação às atividades propostas) e estimular a interação virtual entre os discentes.

Ao final da conclusão do cronograma proposto, os docentes foram orientados pela professora de Estágio Supervisionado a comentar no mural de cada sala aspectos positivos que os mesmos puderam observar e levariam consigo para aplicar futuramente em suas aulas, como também foram instruídos a deixarem sugestões de melhorias para que pudessem refletir sobre suas práticas e assim aperfeiçoá-las.

Ao analisarmos esta vivência de ensino no contexto remoto pudemos perceber que discentes e docentes apresentaram dificuldades como

a falta de acesso à internet; necessidade de cursos preparatórios para o uso das ferramentas digitais no ensino; desmotivação de alunos; perda do contato físico e visual que facilitam a relação entre professor e aprendiz; entre outros. E assim nos encontramos na perspectiva de Pimenta e Lima (2017, p.216), que nos falam que a prática educacional parte do princípio da projeção da realidade, uma vez que as adversidades estão frente a frente com o concreto e a partir do mesmo podem ser desencadeadas soluções. Quando não existe movimento, os sujeitos ficam impedidos de transcender aos desafios e o espaço escolar passa a ser menos atrativo e por consequência, acaba perdendo sua essência.

Sendo assim, a ação desenvolvida por estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado III, em conjunto com a docente que ministra o componente curricular, se adequou aos olhares de Pimenta e Lima, quando os mesmos encorajaram a movimentação e a inovação da informação em suas diversas fases.

3. RESULTADOS

A priori, os discentes da disciplina de Estágio Supervisionado III ficaram apreensivos com a demanda de atividades que deveriam realizar no componente curricular. Como os mesmos tiveram que participar das 09 (nove) salas criadas e corrigir as atividades realizadas por todos os seus colegas, os graduandos sentiram o peso dessa responsabilidade e puderam perceber como o trabalho docente demanda um conjunto de fatores que implicam na sua realização. Contudo, apesar das dificuldades, os estagiários tiveram a oportunidade de associar e colocar em prática aquilo que estavam aprendendo durante o curso da disciplina. De acordo com as discussões feitas com a turma, esta foi uma experiência bastante proveitosa, que rendeu boas vivências para todos.

Essa atividade criou possibilidades para “a reflexão sobre a reflexão na ação”, que segundo Schön (1997) faz com que seja possível pensar sobre o que foi feito, atribuindo significados a essa experiência. O autor argumenta também, que por meio da observação das práticas docentes, realizadas por seus colegas ou outros participantes, são criadas possibilidades que contribuíram para “tomadas de decisões, compreensão e troca de conhecimento e experiências” (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 4) que geraram melhorias para as suas práticas de ensino.

A criação dos minicursos também propiciou aos estudantes analisar as competências, problemáticas, situações e ameaças ao ensino que

foram/estão sendo vividas durante o contexto remoto. No momento em que as aulas presenciais tiveram que ser interrompidas, para conter o avanço da COVID-19, o ambiente prático em que acontecia a prática, passou a ser um lugar virtual e isso fez com que a diversidade das soluções revelasse as desigualdades inseridas no caminho da aprendizagem em ser professor (FLORES; GAGO, 2020), mas também fomentou as descobertas do potencial digital, ampliou os olhares para as diferentes plataformas *on line* de comunicação e demonstrou como professores e alunos poderiam exercitar o ensino-aprendizagem de uma forma mais interativa no contexto atual.

As análises das ações que foram executadas foram efetivas, pois permitiram que fossem reestruturados tanto o planejamento quanto o fazer docente dos professores estagiários. É importante enfatizar, também, que o cenário do ensino remoto promoveu e continua a promover a necessidade de se encontrar alternativas e novas configurações para os cursos de formação de professores.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes.

Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 28 Set. 2021.

CARVALHO, Ramires Santos Teodoro; DAVID, Alessandra. **Saberes docentes e o professor reflexivo: reflexões na prática escolar.** Debate em Educação, Maceió, vol. 7, n. 13, jan./jun, 2015.

DORIGON, Thaísa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **A reflexão em Dewey e Schön.** Revista Intersaberes, nº 3, 2008.

FLORES, M. A.; GAGO, M. Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical. **Journal of Education for Teacher**, v. 46, n. 4, p. 507–516, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. **O estágio na formação de professores**: 8. ed. Ver., atual e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

RODRIGUES, Daniela Silveira. **O professor reflexivo**. Tese (Conclusão de curso - Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.