

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO DE PANDEMIA: reflexões sobre uma experiência de estágio supervisionado

ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING IN A PANDEMIC CONTEXT: reflections on a supervised practicum experience

Letícia Maria Forte¹ - UFERSA
Jeová Araújo Rosa Filho² - UFERSA

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar reflexões de uma professora em formação inicial do Curso de Licenciatura Plena em Letras/Inglês da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) sobre sua experiência de estágio supervisionado em contexto de pandemia. Num âmbito teórico, propomos uma reflexão sobre estágio como práxis docente (PIMENTA, 2012; PIMENTA; LIMA, 2004), bem como sistematizamos conceitos fundamentais para a compreensão do Ensino Remoto Emergencial (ERE) (ALVES, 2020; JOYE et al., 2020; HODGES et al., 2020). Em termos metodológicos, esta pesquisa se configura como uma narrativa de experiência fundamentada na prática de observação de aulas. A partir disso, elaboramos uma reflexão crítica das práticas vivenciadas em um contexto escolar durante o ERE, particularmente atentando para os papéis de professores e alunos, os esquemas de interação e as estratégias didáticas utilizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado; Formação Docente; Língua Inglesa; Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

The present work aims to present reflections of an English Language teacher-to-be in initial education from the Federal Rural University of the Semi-arid Region (UFERSA) during her supervised practicum experience in a pandemic context. On a theoretical stance, we propose a reflection on practicum as a teaching praxis (PIMENTA, 2012; PIMENTA; LIMA, 2004), and we systematize fundamental concepts for the understanding of Emergency Remote Education (ERE) (ALVES, 2020; JOYE et al., 2020; HODGES et al., 2020). In methodological terms, this research is configured as an experience narrative on the bases of classroom observation practices. Based on this we developed a critical reflection of the practices experienced in a school context during the ERE, particularly paying attention to analytical aspects of interest, such as the roles of teachers and students, interaction schemes and didactic strategies approached.

KEYWORDS: Supervised Practicum; Teacher Training; English Language; Emergency Remote Education.

DOI: 10.21920/recei72021724145155
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72021724145155>

¹Graduanda do curso de Licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). E-mail: leticiamariaforte@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2994-4382>.

²Doutor em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em inglês da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGI-UFSC). Mestre em Estudos Linguísticos e Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGI-UFSC). Professor adjunto do curso de Licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). E-mail: jeova.araujo@ufersa.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9334-4747>.

INTRODUÇÃO

O vírus causador da pandemia de COVID-19 atingiu o Brasil em março de 2020 e, desde então, vem gerando grande impacto em diversas áreas da sociedade. A educação é um dos campos que mais vem sendo atingido e, desde a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), temos visto muitas discussões a respeito das dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos da educação básica do Brasil nesse novo contexto de ensino e aprendizagem. Universidades e Escolas tiveram suas aulas suspensas por um período indeterminado quando o vírus começou a se espalhar no país, mas logo implantaram o Ensino Remoto Emergencial como uma alternativa para que os alunos não parassem de estudar, mesmo em meio a uma pandemia. Nesse cenário, nos questionamos se essa alternativa tem garantido experiências efetivas de aprendizagem, buscamos entender qual o papel do professor nesse contexto e quais são os maiores desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Através das práticas de observação de aulas e das reflexões de uma professora de Língua Inglesa (LI) em formação, escrevemos esta narrativa de experiência com o objetivo de fazer uma reflexão crítica das práticas vivenciadas atentando para aspectos analíticos de interesse, como os papéis de professores e alunos, os esquemas de interação e as estratégias didáticas utilizadas, buscando analisar se as práticas observadas correspondem às concepções recorrentes sobre ERE. Por fim, levando em consideração que o professor do ensino remoto é situado em meio a tantas dificuldades, refletimos sobre quais são os aprendizados que conseguimos construir a partir dessa experiência de estágio em um contexto tão excepcional.

Em termos organizacionais, o presente artigo apresenta, primeiramente, um levantamento teórico sobre o conceito de Estágio Supervisionado e suas implicações para a formação inicial docente; em seguida, revisamos considerações sobre o conceito de Ensino Remoto Emergencial; apresentamos uma contextualização geral sobre a prática de estágio desenvolvida e narrativizamos algumas reflexões que emergiram dessa experiência de formação inicial. Por fim, apontamos algumas considerações finais.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DOCENTE

O Estágio Supervisionado Obrigatório é comumente compreendido como a etapa prática dos cursos de graduação, através da qual os professores em formação inicial têm o primeiro contato com o seu futuro ambiente de trabalho. No entanto, essa concepção tende a separar a teoria da prática. É como se os conteúdos vistos nas disciplinas da graduação fossem a teoria que preparam para a prática, gerando, assim, uma hierarquização entre ambas e uma lógica de aplicabilidade. Em relação a isso, Pimenta e Lima (2004) apontam que os cursos de formação têm se configurado como um conjunto de disciplinas isoladas, sem qualquer explicitação de suas correlações e das realidades que lhes originam. Nesse sentido, as autoras sugerem que nem sequer poderíamos denomina-las teorias, uma vez que se tratam de saberes disciplinares que, em geral, estão distantes dos campos de atuação profissional.

Além dessa crítica, Pimenta e Lima (2004) questionam a visão dissociada entre teoria e prática pedagógica que habita o senso comum do que significa formar-se professor. A separabilidade entre teoria e prática, para as autoras, é vista como um fator que resulta no empobrecimento das práticas nas escolas. Para compreendermos melhor essa implicação, é importante observarmos que a nossa atividade docente é, ao mesmo tempo, prática e ação. Para Sacristán (1999), a prática se refere às formas de educar em contextos institucionalizados. É o

que compõe a tradição das instituições, ou seja, o conteúdo e o método da educação. Já as ações pedagógicas são a materialização da nossa atividade docente, a saber, as interações entre professores, alunos e conteúdos; as interações que estruturam os processos de ensino e aprendizagem; bem como as interações nas quais ocorrem processos de reorganização e ressignificação dos diversos saberes pedagógicos.

Tendo em vista que nem sempre temos consciência sobre os objetivos que orientam as nossas ações no contexto escolar, Pimenta e Lima (2004) afirmam que é importante investirmos no exercício de reflexão nas e das ações pedagógicas. É justamente nesse processo que situamos a importância da teoria, uma vez que só dispomos de instrumentos e esquemas de análise fundamentados a partir das contribuições teóricas que iluminam o nosso olhar para a realidade.

A busca pela compreensão da realidade através de uma dialética entre teoria e prática nos proporciona a agência de transformação social. Isso quer dizer que, sem a teoria, a nossa prática corre o risco de ser uma mera reprodução de modelos experienciados por uma aprendizagem da observação, do mesmo modo que sem a prática, o estudo teórico carece de propósito. É nesse sentido que Pimenta (2012) sugere compreendermos a formação docente e a nossa prática pedagógica a partir de um viés Marxista, como atitude teórico-prática.

Para Marx, práxis é a atitude humana de transformação social. Isso implica dizer que não nos basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso agir sobre ele (práxis). É, portanto, a partir dessa chave conceitual que compreendemos a experiência de estágio supervisionado como um processo formativo que nos impele a um ciclo de ação e reflexão no qual teoria e prática são ambas indissociáveis e interdependentes para a compreensão e para a ação transformadora numa realidade escolar específica. É justamente por isso que, na seção seguinte, nos orientamos para uma discussão sobre o conceito de Ensino Remoto Emergencial, partindo do pressuposto de que não nos bastaria viver essa realidade ingenuamente, sem um conhecimento teórico que pudesse fundamentar as reflexões emergentes das vivências de estágio nesse contexto particular.

COMPREENDENDO O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi implementado por escolas e universidades como uma alternativa para garantir que a educação acontecesse durante o período de isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19. Esse modelo educacional é comumente confundido com a modalidade de Educação à Distância (EaD). Porém, é importante atentar para diferenciações particulares de cada modelo educacional, uma vez que o ERE não é regido por uma legislação específica e, como o próprio nome já sugere, trata-se de uma medida emergencial.

Embora pareçam similares, o ERE e a EaD são duas modalidades que se diferenciam principalmente por uma questão muito problemática - a acessibilidade. Segundo o Artigo 1º do Decreto Lei n.º 9.057/2017, a Educação à Distância é considerada a modalidade educacional na qual os processos de ensino aprendizagem ocorrem por mediação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, além disso, conta “(...) com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolve atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos” (BRASIL, 2017, p. 3).

Uma parcela significativa dos alunos de educação básica e universitários não têm acesso aos dispositivos digitais mais utilizados durante a Educação Remota Emergencial, como smartphones, tablets, computadores e até mesmo o acesso à internet. Muitos deles fazem parte de famílias de baixa renda, vivem em espaços pequenos e ambientes caóticos, com familiares de

baixa escolaridade incapazes de ajudar os filhos nas tarefas escolares, sendo que muitos desses parentes passam a maior parte do tempo trabalhando, seja em regime home office ou arriscando suas vidas nos serviços essenciais que não pararam durante a pandemia.

Por outro lado, existe a crença de que crianças e adolescentes são experts em tecnologias e aprendem rápido porque passam muito tempo utilizando esses dispositivos para jogos, mas a realidade é que o uso desses dispositivos se torna desprazeroso quando é voltado para a educação remota, tendo em vista que a alta exposição às telas tem sido bastante cansativa, tanto para os alunos quanto para os professores, mesmo que seu uso aconteça de forma didatizada (ALVES, 2020). Com isso, o processo de aprendizagem, que deveria ser algo dinâmico, acaba se tornando estressante, burocrático e monótono.

Frente a essa problemática, Hodges et al. (2020) defendem que o objetivo do ERE não é recriar uma nova modalidade educacional, mas sim permitir um acesso temporário aos conteúdos escolares de forma a amenizar os efeitos do distanciamento social durante o período de crise sanitária. Enquanto os alunos de EaD (geralmente adultos) têm autonomia e motivação para aprender, os alunos em ERE (inclusive jovens e crianças) encontram-se obrigados a se enquadrarem em telas para estudar em meio a uma situação de crise pandêmica.

A fim de sistematizar as características gerais do ERE e, ao mesmo tempo, elaborar uma comparação com a modalidade EaD, Joye et. al. (2020) organizaram um quadro comparativo bastante ilustrativo, através do qual temos como enfoque analítico aspectos históricos, metodológicos e formativos. Apresentamos o quadro abaixo, com o objetivo de construirmos uma compreensão mais aprofundada sobre ERE e desmistificamos o senso comum que existe ao se igualar ERE e EaD.

Quadro 1 - Principais diferenças entre a EaD e as atividades educacionais remotas.

| | Atividades Educacionais ou Educação Remota emergenciais | Educação a Distância no Brasil |
|--------------------------------------|---|---|
| Histórico no Brasil | Com a pandemia da COVID-19 e situações emergenciais específicas previstas em lei. | Não há consenso na literatura sobre sua origem. No Brasil, os primeiros cursos datam da década de 1930. |
| Uso da tecnologia educacional | Presente de forma efetiva. Adaptada com a realidade domiciliar. | Presente de forma efetiva de acordo com as necessidades discentes. Há um forte investimento tecnológicos na estrutura física, nos polos com acessos a computadores e Internet. |
| Papel do professor | Transmissor do conteúdo. O professor deve estar à disposição do aluno para tirar dúvidas. | Docência compartilhada com outros especialistas, como professores tutores a distância e professores formadores, a depender do modelo pedagógico adotado na instituição. Em alguns casos, há a figura do tutor presencial como parceiro. |
| Papel do aluno | Reprodutor do conteúdo. Baixa interação com professor | Aprendizagem colaborativa. Alta interação com seus pares (alunos-alunos) e professores. |

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| Interação | <p>Síncrona por meio de videoconferências. Unilateral: professor-aluno. Assíncrona: por meio de envio de tarefas, podendo ser adotado o impresso ou virtual.</p> | <p>Híbrida com momentos presenciais e não presenciais, com ferramentas síncronas (bate-papos) e assíncronas (fóruns, tarefas). Pode adotar o modelo interativo de ecossistema de aprendizagem, como junção de ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais.</p> |
| Planejamento | <p>Não há planejamento coletivo. Quando ocorre, é em um formato micro, ou seja, o professor planeja de forma solitária, com pouca orientação. Curadoria: seleção de conteúdo educacional produzido por outra pessoa. Elevada preocupação com a carga horária virtual de forma a equiparação com o presencial.</p> | <p>Adota um modelo macro de planejamento pedagógico, como capacitação prévia dos docentes e planejamento prévio das atividades com prazos. Participação do design educacional como profissional que contribui para o planejamento. A carga horária é adaptada ao modelo a distância, conforme previsto no projeto pedagógico.</p> |
| Perfil do aluno | <p>Indicado para todos os alunos em situações emergenciais, como conflitos bélicos, calamidades, e pessoas com necessidades educativas especiais que não</p> | <p>Direcionado aos adultos, com viés andragógico. No Brasil, é adotado no ensino superior e técnico, podendo ser adotado no ensino fundamental e médio, em casos específicos previstos em lei.</p> |
| Conteúdo educacional | <p>Transposição do ensino presencial para a distância. Aulas expositivas em formato de videoaulas ou aulas ao vivo (lives), baseado em horas-aulas. Uso de televisão educativa. Uso de material impresso. Uso do rádio. Em alguns casos podem usar sites ou ambientes virtuais de aprendizagem, como Google Sala de Aula e o Moodle como repositórios de conteúdos e atividades.</p> | <p>Não se prende a modelos fixos de produção de conteúdo. Cada instituição cria o seu modelo pedagógico de criação de conteúdo e estratégias pedagógicas. No Brasil, os cursos nessa modalidade devem ter minimamente 20% de atividades presenciais, como estágios e avaliações. Participam da produção de conteúdos, profissionais especializados como designers educacionais, ilustradores e revisores. Além de os professores produzirem conteúdos digitais, há a presença de profissionais que colaboram na gestão da aprendizagem, como tutores presenciais e a distância, podendo contribuir na sugestão de atividades. Adotam massivamente os AVAs como forma de controle acadêmico.</p> |
| Avaliação | <p>Igual ao modelo presencial, como provas e atividades Ou também as avaliações que ocorreram, a apresentação das atividades propostas pós- pandemia.</p> | <p>Apresenta estratégias variadas, conforme o modelo pedagógico dos cursos, os quais podem adotar um modelo mais tradicional ou com uso de metodologias mais ativas, como ensino híbrido e aprendizagem baseada em problemas, dentre outras.</p> |
| Formação docente | <p>Não obrigatória, mas é recomendada. Ocorre de forma aligeirada.</p> | <p>Obrigatória na EaD pública (UAB), sendo altamente recomendada.</p> |

| | | |
|-----------------|--|---|
| Foco | Educação básica e ensino superior em situações de complementação de aprendizagem. Em alguns casos substituição ou reposição de aulas presenciais. Caráter temporário, não é modalidade educativa. Não emite certificação. | Ensino superior e pós-graduação. Cursos livres e extensão. Ensino técnico e profissional. Educação continuada. Caráter permanente. Modalidade educativa prevista na LDBEN. Emite certificação ao final do processo. |
| Eficácia | Não há estudos suficientes sobre a sua eficiência no contexto brasileiro. Contudo, educação emergencial ocorre em países em conflito, como Afeganistão e Bósnia, com muito sucesso. | Área com mais de 100 anos de atuação e com pesquisa consolidada. |

Fonte: JOYE *et. al.* (2020, p. 15).

A partir do quadro acima, podemos observar diversos aspectos que distanciam aquilo que, num primeiro olhar, parecia se tratar do mesmo modelo educacional. Em termos metodológicos, chamamos a atenção para o uso da tecnologia, para os papéis performados por professores e alunos, bem como a lógica interacional dos atores de sala de aula. Diferentemente da EaD, na qual há um grande investimento de equipamentos e de acesso à internet nos espaços físicos onde acontecem as aulas, no ERE há uma adaptação ao ambiente domiciliar, e os investimentos são escassos.

Além disso, como já dito anteriormente, o ERE não se trata de um novo paradigma educacional. Essa observação parte do princípio de que, em termos metodológicos, a dinâmica de uma sala de aula presencial é simplesmente transposta para um meio digital, isso quando há uma realidade de acessibilidade compatível. O processo de ensino e aprendizagem é centrado no conteúdo e os esquemas de comunicação são, em sua maior parte, bidirecionais, um professor (transmissor de conteúdos) para muitos alunos (receptores de conteúdos). Em linhas gerais, o que tem sido observado a respeito do ERE é que o remoto se refere apenas a uma mudança nos espaços de aprendizagem, os quais outrora eram físicos e presenciais e agora encontram-se temporariamente digitais.

Durante o ERE, os esquemas de interação mudam. As aulas são centradas na figura do professor que passa a ministrá-las através de vídeos postados em plataformas como Google Classroom de forma assíncrona, ou através de videochamadas em plataformas como o Google Meet ou Zoom de forma síncrona no mesmo horário em que as aulas presenciais costumavam acontecer. Grande parte desses professores não têm a preparação nem o conhecimento necessário para o uso dos recursos digitais e isso acaba resultando em materiais didáticos de pouca qualidade que irão impactar na aprendizagem dos estudantes. Enquanto na Educação a Distância o material é produzido previamente e vários profissionais dão suporte ao professor para que as aulas aconteçam, como designers educacionais, produtores multimídia, ilustradores, entre outros, na Educação Remota o professor precisa fazer tudo sozinho e o mais rápido possível sem os recursos necessários (JOYE *et. al.*, 2020).

Na educação remota, o professor é, na maioria das vezes, o responsável por tudo, desde a seleção de conteúdos, produção de videoaulas, implementação de aulas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) (se houver), dentre outros. Novas habilidades são requeridas e os professores incorrem no risco de se tornarem “MacGyvers instrucionais” (Hodges et al. 2020), haja vista a cobrança de apresentar soluções educacionais de forma rápida sem as condições ideais, como acesso igualitário, estrutura tecnológica e formação docente (JOYE et al, 2020 p. 14).

Essa crise pandêmica tem contribuído para a exposição de um problema que já existe a algum tempo: a falta de formação docente para o uso de tecnologias digitais na educação básica. (JOYE et. al., 2020; ALVES, 2020). Além da falta de formação, ainda existe o problema da falta de acesso às tecnologias devido à grande desigualdade social nesse país. Então, como garantir que a aprendizagem dos nossos alunos seja de qualidade se não garantimos o básico que é a preparação dos professores e o acesso aos meios de transmissão dos conteúdos? E quando esses conteúdos chegam aos alunos, como garantir que eles cheguem de forma efetiva e não apenas o conteúdo por si só? Como transformar os esquemas de interação a fim de descentralizar a figura do professor e focalizar mais na aprendizagem efetiva dos alunos? E como fica o processo de ensino-aprendizagem quando sairmos do Ensino Remoto e retornarmos para o ensino presencial? Essas são algumas reflexões que foram persistentes durante a prática de estágio que veremos a seguir.

CONTEXTUALIZANDO A PRÁTICA DE ESTÁGIO

A experiência de observação que contribuiu para a escrita deste trabalho ocorreu remotamente em uma turma de primeiro ano do ensino médio de uma escola estadual no município de Caraúbas - RN. A turma era composta por 45 alunos matriculados e as aulas de Língua Inglesa aconteciam quinzenalmente através de vídeos postados na plataforma SIGEduc. Foram observadas três aulas e todas essas aulas aconteceram de maneira assíncrona. O professor gravava um vídeo de, em média, 30 minutos e fazia o upload na plataforma a cada quinze dias para os alunos assistirem e realizarem as tarefas. Outro recurso digital bastante utilizado era o grupo de WhatsApp da turma. O grupo tinha como participantes os próprios alunos, os professores de todas as outras disciplinas e a direção da escola. Esse recurso servia como um grupo de avisos através do qual os professores colocavam os links das aulas síncronas, avisavam quando uma tarefa era postada, faziam o controle de quem entregava as tarefas facilitando a comunicação e o acesso dos alunos a esses conteúdos.

Nas aulas de língua inglesa, que foi o foco dessa pesquisa, o professor utilizava bastante o livro didático. Todas as aulas observadas consistiram basicamente na leitura e resolução de atividades do livro. As aulas eram centradas no professor que exercia o papel de transmissor de conteúdos ao ler e traduzir o que estava no livro e também ao responder as atividades sem nenhuma interação com os alunos. Isso automaticamente fazia com que o papel dos alunos fossem o de receptores de conteúdo. Não houve nenhuma atividade lúdica que facilitasse a autonomia ou estimulasse a criatividade dos estudantes. As atividades e tarefas propostas consistiam em enviar uma foto ou um arquivo de texto com as respostas das atividades do livro didático, atividades estas que o próprio professor já respondia durante a videoaula e os alunos só precisavam transcrever.

Foram encontrados muitos desafios durante essa experiência, mas o maior e mais significativo, sem dúvidas, foi a dificuldade de comunicação com o professor. A prática do estágio deveria ter acontecido com a observação e regência. No entanto, quando entramos em contato com para combinarmos a data para regência, o professor demorou semanas para responder e quando respondeu o período de estágio já havia se encerrado. Então não houve práticas de regência, apenas observação.

Contudo, a nossa intenção ao apresentar essas dificuldades, não é a de culpabilizar o professor, mas sim relatar quais os desafios que foram potencializados através da lógica de comunicação remota. As tecnologias digitais podem agilizar a comunicação, mas nesse caso foi percebida uma dificuldade que provavelmente não ocorreria no modo presencial. Porém, isso não impediu que pudéssemos aprender com essa experiência e são esses relatos e reflexões que serão expostos a seguir.

REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM CONTEXTO DE PANDEMIA

A adaptação ao ERE tem sido um desafio para todos que foram atingidos de alguma maneira, sejam alunos, professores, pais, funcionários da escola, além da população em geral. Esse foi o meu primeiro estágio em contexto de Ensino Remoto Emergencial e apenas a observação dessas aulas já contribuiu bastante para a compreensão de como tem funcionado esse “lugar” de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento de um olhar reflexivo sobre esse contexto. Não tem sido fácil para os professores planejarem momentos de interação mais elaborados, atividades lúdicas com recursos tecnológicos diferentes para várias turmas de quarenta alunos em média e com pouco suporte, pouco preparo e ainda com restrições relacionadas à acessibilidade. Essa experiência adversa já tem sido notada e discutida por pesquisadores que têm tentado compreender o conceito e funcionamento do ERE:

Esses professores estão tendo que customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades. Contudo, nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados (ALVES, 2020 p. 358).

Nas aulas observadas, o professor gravava vídeos na sala de estar de sua residência. Algumas vezes dava para ouvir os familiares e vizinhos conversando e aparecendo no vídeo e ele continuava a aula ainda assim. Como não eram aulas síncronas, elas aconteciam através de postagens no sistema da escola, então o professor gravava previamente o vídeo e os alunos podiam assistir no horário da aula ou em outro momento. Não havia slides e nem recursos visuais. Era apenas o professor e o livro didático. É importante destacar que as escolas ficaram fechadas por um tempo e surgiu a necessidade da implementação do ERE o mais rápido possível, não havendo um treinamento intensivo para os professores da educação básica. Como foi visto anteriormente, no ERE os professores precisam adaptar todo o plano de ensino para esta nova modalidade. O objetivo é muito mais fazer com que os conteúdos cheguem até os alunos do que como esses alunos irão aprender os conteúdos e isso foi bastante perceptível durante o estágio.

A metodologia utilizada pelo professor era centrada na transmissão de informações e reprodução do que também acontece no ensino presencial, que é a leitura do livro didático. Mas diferentemente do modo presencial, não havia uma interação com os alunos, ou seja, a tecnologia

não foi utilizada como recurso para potencializar a mediação do conhecimento ou para criar esquemas de interação coparticipativos. Pelo contrário, foi apenas um elemento instrumental, como Alves (2020) descreve em sua definição sobre ERE. Isso acontecia porque não havia como o professor acompanhar se os alunos estavam compreendendo as informações que ele estava transmitindo a partir do esquema de interação assíncrono e os recursos digitais eram mais utilizados para a transmissão do conteúdo da aula e não para facilitar a aprendizagem. Como eu tinha acesso à plataforma de aulas pelo login do professor, pude observar que esse mesmo professor, além de ministrar aulas de Língua Inglesa em 7 turmas, também dava aulas na disciplina de Artes em outras 6 turmas, na mesma escola e todas as turmas tinham na faixa de 25 a 46 alunos. Ou seja, uma carga horária bastante excessiva.

Levando em consideração esses desafios enfrentados durante o contexto de ERE na sala de aula da educação básica, é imprescindível que desenvolvamos um olhar empático para além do olhar crítico, pois estamos falando de formação docente em um contexto totalmente novo para todos nós e o estágio supervisionado é muito mais do que uma simples prática. O estágio, como já foi falado anteriormente, é práxis e ela acontece a partir do momento em que transformamos o mundo através do conhecimento e da interpretação desse mundo. Para Pimenta (2012), a práxis pode ser compreendida como a “relação dialética entre teoria e prática” e jamais devemos isolar uma da outra quando tratamos de estágio para formação docente.

Quando compreendemos o estágio como práxis passamos a enxergar diversas possibilidades. A observação das aulas possibilitou o desenvolvimento de um olhar crítico-reflexivo e não uma mera imitação de modelos. (PIMENTA; LIMA, 2004). A teoria foi e tem sido fundamental desde o início do curso e até o momento atual. Em nenhum momento a teoria ficou de fora dessa experiência. As discussões sobre os textos teóricos nos momentos de reunião com o grupo de estágio foram fundamentais para a compreensão do que estamos vivenciando nos espaços escolares durante o período de pandemia. Mas é claro que a vivência nesses contextos é essencial para compreendermos a realidade.

Portanto, quando eu percebi que não seria possível realizar a regência naquele momento, resolvi pensar em como aproveitar a experiência de observação para transformar um pouco a realidade. Poder desenvolver uma postura reflexiva também me preparou para o próximo estágio que acontecerá de forma remota, assim como me permitiu entender quais os problemas que precisam ser enfrentados, como a dificuldade de comunicação e interação com os alunos. Isso tudo tem colaborado com a minha formação profissional de uma maneira que me faça pensar em como eu posso agir na sociedade, porque “(...) não basta apenas conhecer e interpretar o mundo. É preciso transformá-lo.” (PIMENTA, 2012 p. 99). E para transformar o mundo é preciso transformar a nós mesmos desenvolvendo novas formas de pensar e de agir, e como professores formados ou em formação, é esse o nosso papel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente narrativa de experiência teve como objetivo central fazer uma reflexão crítica sobre uma prática de Estágio Supervisionado em contexto de Ensino Remoto Emergencial, levando em consideração a concepção de estágio não apenas como uma prática isolada da teoria, mas como práxis transformadora. Para tanto, realizamos um levantamento teórico sobre os conceitos de Estágio Supervisionado (PIMENTA, 2012; PIMENTA; LIMA, 2004) e Ensino Remoto Emergencial (ALVES, 2020; JOYE et al., 2020; HODGES et al., 2020), discussões que serviram de base para as reflexões críticas aqui levantadas. A narrativa apresentada teve por base uma experiência de estágio numa turma de primeiro ano do ensino médio no interior do Rio

Grande do Norte, e através desse enquadramento contextual pudemos comparar o que tem sido definido como ERE com uma realidade escolar local.

Ao longo da minha experiência de estágio nesse contexto de ERE, pude observar que a carência de formação docente no que diz respeito às tecnologias digitais é um problema que ficou ainda mais evidenciado durante a pandemia e isso parece afetar diretamente o processo de ensino-aprendizagem que, na realidade observada, se materializa através de telas. Com isso, o professor da educação básica se encontra cada vez mais sobrecarregado tendo que lidar com tipos de trabalho e letramentos que não faziam parte de sua atividade docente quando no modo presencial e sem contar com uma rede de apoio para elaboração de materiais, suporte tecnológico, mediação com os alunos, dentre outras demandas particulares.

De modo geral, pude observar que a metodologia utilizada para o desenvolvimento de aulas no contexto de ERE observado corresponde às características gerais apresentadas pela literatura, a saber, aulas centralizadas no professor, o qual assume o papel de transmissor de conhecimento e alunos como receptores de conteúdo. A interação aconteceu de maneira assíncrona por meio da postagem de atividades no sistema SIGEduc e avisos no grupo de Whatsapp, já o conteúdo educacional foi cumprido através de aulas expositivas em formato de videoaulas correspondendo bem o que Joye et al. (2020) diz sobre o Ensino Remoto Emergencial. De modo geral, os esquemas procedimentais de sala de aula virtual seguem os mesmos parâmetros do contexto presencial, uma observação que também coincide com o que foi partilhado com os autores revisados neste artigo.

Mesmo com todas as dificuldades narradas, acredito que pude construir importantes reflexões para a minha formação inicial docente. Em um primeiro momento achei que não conseguiria concluir o meu estágio devido à falta da regência, mas a observação e as discussões dos textos teóricos com o orientador foram imprescindíveis para que eu pudesse desenvolver um olhar crítico-reflexivo e acima de tudo empático sobre o contexto de sala de aula observada. A teoria foi muito importante para que eu pudesse compreender a realidade e a prática de observação foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. A principal reflexão que eu carrego é: como eu posso agir através da minha prática docente para poder transformar as pequenas realidades que estamos lidando dentro da sala de aula, seja ela virtual ou presencial? É preciso problematizar sobre a sociedade em que vivemos e acima de tudo conhecê-la para poder transformá-la.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade.** Interfaces Científicas, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503 . Acesso em: 15 jul. 2021.

HODGES, Charles et al. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.** Educause Review, 2020.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. **Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial:** em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development* 9, (7): 2020.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência.** São Paulo. Cortez. Editora. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Parte II: Práxis - Ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente. In: PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática?** São Paulo: Cortez Editora, 2012. (p. 93-111)

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

Submetido em: julho de 2021

Aprovado em: novembro de 2021