



ESTÁGIO EM ENSINO DE BIOLOGIA: UMA ANÁLISE DAS AULAS REMOTAS OBSERVADAS NO ENSINO MÉDIO

Juann Aryell F. de H. Abreu¹

Túlio Freire Xavier

Micheline Barbosa da Motta

Resumo: Diferente dos estágios anteriores, as atividades presenciais escolares foram paralisadas devido a pandemia pelo Sars-Cov-2, sendo adotado o ensino remoto para o prosseguimento das aulas. Entretanto, esse tipo de ensino se diferencia das abordagens tradicionais, o que destaca a necessidade de contato formativo para essa modalidade. Esse relato deriva do Estágio em Ensino de Biologia 4 e busca apresentar algumas notas observadas no ensino remoto do CAP-UFPE a partir do acompanhamento das aulas de duas turmas do 1º ano do Ensino Médio. Além das aulas de Biologia, as disciplinas Ed. Física e Inglês também foram observadas. As duas turmas foram bastante contrastantes nas aulas de Biologia, o que refletiu na qualidade da proporção de participação e nas perguntas dos alunos, sendo maior na turma B. Como forma de motivação, observou-se que o professor utilizou perguntas de surpresa (dirigidas ou gerais à turma) que dinamizavam as aulas na turma A e guiavam a participação da turma B. A observação das aulas de Ed. Física e Inglês possibilitaram verificar como a turma A se comporta em outras disciplinas, subsidiando o planejamento de regências que promovam participações mais efetivas. Embora sejam diferentes da Biologia, estas alavancaram maiores participações da turma e o aspecto afetivo e a diversificação na abordagem do conteúdo pode ter contribuído para isso. Essas diferentes atuações docentes nos proporcionaram entender alguns dos aspectos relevantes do ensino remoto.

Palavras-chave: Ensino remoto; Biologia; Docência

Abstract: Unlike the previous stages, classroom activities at school were paralyzed due to the Sars-Cov-2 pandemic, and remote learning was adopted for the continuation of classes. However, this type of teaching differs from traditional approaches, which highlights the need for formative contact for this modality. This report derives from the Internship in Biology Teaching 4 and seeks to present some notes observed in remote education at CAP-UFPE from the monitoring of classes of two classes of the 1st year of high school. In addition to Biology classes, Physical Ed. and English were also observed. The two classes were quite contrasting in Biology classes, What was reflected in the quality of the proportion of participation and in the students' questions, being higher in class B. As a form of motivation, it was observed that the teacher used surprise questions (directed or general to class) that streamlined classes in class A and guided the participation of class B. The observation of Ed. Physics and English made it possible to verify how class A behaves in other subjects, subsidizing the planning of regency that promotes more effective participation. Although they are different from Biology, these leveraged greater participation in the class and the affective aspect and diversification in the approach to the content, which may have contributed to this. These different teaching actions allowed us to understand some of the relevant aspects of remote teaching.

¹ jua2naryell@gmail.com



Keywords: Remote teaching; Biology; Teaching.

INTRODUÇÃO

Segundo Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2005) o estágio é um período de prática, exigido para o exercício de uma profissão, e no caso dos cursos de licenciatura, para o exercício da prática da educação em ensino básico. É a partir dele que os estagiários entram em contato com um leque de oportunidades formativas que amplia suas experiências práticas em complementação ao conhecimento teórico construído ao longo da formação dos futuros docentes (COLOMBO; BALLÃO, 2014). Bizzo (2012) ainda reforça que o estágio trata-se de uma experiência formativa em que há aquisição prática das referências teóricas para a maior aproximação das realidades educacional e social.

Essa articulação entre teoria e prática é regulamentada na legislação e coerente com a orientação dos estágios nos cursos de licenciatura a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (MILANESI, 2012), como também é garantido que o estagiário obtenha referências teóricas mínimas pela chamada Lei de estágio, 11.788/08, diminuindo também os riscos aos alunos e a instituição que os acolhem (BRASIL, 2008).

Além da colaboração histórica das diferentes redes estaduais e municipais do estado de Pernambuco, contamos também com a rede federal de ensino básico, como o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Colégio Militar de Recife e o Colégio de Aplicação (CAp-UFPE). Vale destacar que a UFPE, como outras universidades, utiliza os colégios de aplicação como locais de fomento a novas propostas pedagógicas destinadas a educar os alunos e formar professores através de estágios e programas profissionais para formandos de diferentes licenciaturas e instituições. Servir como campo de estágio compreende um dos objetivos do CAp-UFPE presente no projeto político-pedagógico, contando com um Serviço de Orientação e atendimento ao Estagiário (SOAE) para atender aos licenciandos no estágio de observação e de regência. Com professores bem qualificados, o CAp-UFPE apresenta uma alta qualidade de ensino, sendo refletido nos ótimos índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), incluindo a nota mais alta do Brasil para o Ensino Médio no ano de 2019 (agência de notícias da UFPE: <https://bit.ly/3kNNGUP>).

Com o advento da pandemia da COVID-19 e a necessidade de paralisação das atividades presenciais, o Colégio de Aplicação, como tantas outras escolas, suspendeu em



março de 2020 as aulas presenciais para todos os estudantes dos níveis fundamental e médio, retomando o ano letivo de maneira remota. Logo, esse foi o cenário formativo possível para os alunos da disciplina de Estágio em Ensino de Biologia 4, vivenciada no semestre de 2020.1. A partir dessa nova realidade para as vivências do estágio surgiu uma modalidade de ensino repleta de desafios para a dimensão da prática docente, que passou a exigir experiências formativas que preparassem os futuros professores para os mais diferentes contextos de ensino. Portanto, este trabalho compreende um dos produtos derivados da disciplina de Estágio em Ensino de Biologia 4 e tem como objetivo apresentar alguns aspectos relevantes observados no desenvolvimento do ensino remoto no CAP-UFPE a partir do acompanhamento de aulas de turmas do Ensino Médio.

REFERENCIAL TEÓRICO

Diferente dos estágios anteriores, as atividades presenciais acadêmicas e escolares foram paralisadas, sendo orientado o trabalho à distância pelo Conselho Nacional de Educação como medida para o andamento das aulas e as outras atividades de ensino (BARBOSA; FERREIRA; KATO, 2020; DUARTE; HYPOLITO, 2020). Além dos aspectos sociais que essa modalidade remota evidência, o currículo, a dinâmica e as avaliações precisaram ser adaptados a essa nova realidade, reforçando em grande medida o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em um novo desenho didático. Para Mota e Scott (2014), talvez adaptar abordagens tradicionais não seja o caminho mais adequado no uso dessas tecnologias, uma vez que as abordagens de ensino precisam ser reexaminadas e desenvolvidas considerando a própria tecnologia como parte do processo. Embora a visão desses autores conferida a realidade contemporânea não contemple o caráter emergencial do ensino remoto, é inegável que com a disponibilização dessas novas tecnologias educacionais, as novidades e exigências pedagógicas necessitarão de um melhor entendimento, bem como a própria aprendizagem deverá ser ajustada à esse novo contexto educacional.

Em seu livro “Educando para Inovação e Aprendizagem Independente”, Mota e Scott (2014) chamam a atenção para um rearranjo discursivo a qual permite que o educando deixe de ser passivo, uma vez que possui acesso a uma variedade de referências que possibilita uma discussão complexa em vez da mera instrução. O entendimento sobre esse novo rearranjo discursivo pode ser auxiliado pelas teorias de aprendizagem, nas quais o aluno como sujeito



ativo é algo que já vem sendo discutido, como ocorre no construtivismo, onde o conhecimento é adquirido pelas interações entre o individual e o social, resultantes dos contextos diversos, o que inclui o ambiente virtual. Contudo, mesmo o construtivismo já tendo sido apresentado no séc. XX, esse sujeito ativo nem sempre é trabalhado durante o ensino atual, que mesmo utilizando recursos tecnológicos (como projetores multimídias) ainda estão dentro dos moldes tradicionais que geralmente não despertam interesse nos alunos (BATES, 2017). No ensino remoto onde o "controle" exercido pelo professor no ambiente é perdido, a necessidade desse sujeito ativo é potencializada, e para essa nova forma de aprender que talvez os alunos ainda não tenham tido contato, é demandado novas formas de motivação que os preparem para pensar de forma independente (MOTA; SCOTT, 2014).

Nesse sentido, a aprendizagem independente, embora possa haver outros significados, "indica uma aula em que a responsabilidade pelo conhecimento e pela capacidade de aplicá-lo é gradualmente transferida do professor para o aluno" (LEMOV, 2011, p. 89), e com as tecnologias digitais, essa nova experiência de aprendizagem é possível graças a diversos fatores como: portabilidade, flexibilidade junto a capacidade de estocar e recuperar materiais, transferibilidade, interatividade e acessibilidade a referências mais fáceis e compreensíveis (MOTA; SCOTT, 2014). No entanto, para uma modalidade emergencial talvez não seja sensato assumir esse extremo de responsabilidade por parte do aluno, já que eles podem não responder como gostaríamos, o que foi constatado nos conselhos de classe observados por nós no CAP. Todo esse cenário de novas possibilidades do saber e fazer acrescentam peças ao que Seixas, Calabro e Souza (2017) citam como o quebra cabeça que é a formação docente.

METODOLOGIA

Para esse estudo tivemos como unidade de análise o Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – localizado na Cidade Universitária, Recife – PE, o qual atende às séries finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Dentro do escopo proposto pela disciplina de estágio supervisionado 4, as atividades foram divididas em dois blocos: (1) Observação, que incluiu não só a observância de aulas ministradas pelo professor supervisor (realizadas via *Google Meet*) em diferentes turmas e de diferentes professores da turma escolhida para serem ministradas aulas, mas também a observação relativa à gestão escolar quanto ao acompanhamento de conselhos escolares e,



outras reuniões como, da escola-família e; (2) Regência, subdividida em efetiva (também via *Google Meet*) e ampliada (relativas aos momentos preparatórios para a aula).

O foco deste relato está nas observações realizadas em sala de aula, embora às relativas à gestão, momentos de planejamento e regências efetivas também possam ter de algum modo contribuído para as considerações relativas à análise feita aqui. Desse modo, os sujeitos deste estudo foram aproximadamente 26 alunos de duas turmas do 1º ano do ensino médio. Ao todo foram 9h/a observadas nos 1ºs anos A e B, entre os dias 29 de janeiro à 23 de fevereiro de 2021, sendo destas, 5h/a para Biologia (3h/a para o 1ºB e 2h/a para o 1ºA); com exceção de uma, todas foram ministradas pelo mesmo professor. As duas turmas apresentaram comportamentos diferentes durante as aulas, com o 1ºA sendo mais introspectivo. A fim de verificar como a turma responderia a intervenção didática de outros docentes, duas outras disciplinas foram acompanhadas (Ed. Física e Inglês), selecionadas segundo o regulamento do SOAE. Todas as 9h/a foram síncronas com o tempo de 60 min cada.

Para a análise das aulas assistidas, tomamos como norte aspectos descritos por Lemov (2011) como: gancho, interação, forma de motivação, proporção de participação e avaliação. Para análise da proporção de participação foram elaborados esquemas que demonstram as contribuições do professor e alunos a partir das perguntas realizadas na aula. O círculo azul e central representa o tempo de 60 minutos da aula, tendo as perguntas feitas ao microfone do *Meet* sido registradas por meio de "diários de bordo". As perguntas foram separadas entre as de prosseguimento (servindo apenas para dar prosseguimento a aula ou de resposta rápida), discursiva (a qual houve interação com conhecimentos anteriores) e interativa (quando a discussão envolveu fala direta entre os estudantes). Apenas os dois últimos estão representados, respectivamente, no esquema com as figuras das cores laranja e verde (Figuras 1, 2, 3 e 4), tanto nas aulas de Biologia quanto nas das outras disciplinas observadas. Uma das aulas de cada professor foi esquematizada como representativa para as outras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As turmas A e B mesmo pertencendo a mesma série de ensino foram bastante contrastantes nas aulas de Biologia. Enquanto a turma 1ºA foi muito introspectiva, com poucas intervenções durante a aula, o 1ºB se mostrou uma turma muito receptiva e comunicativa. Essas percepções iniciais para essas duas turmas foram corroboradas por outros professores durante



o conselho de classe, que atribuíram os adjetivos "silenciosa" e "participativa" respectivamente, mas com as duas ainda sendo muito elogiadas como pontuado nos próprios conselhos e na reunião escola-família. Entretanto, mesmo sabendo desse caráter da turma 1ºA, o próprio professor de Biologia se surpreendeu com a baixa participação dos estudantes em aula. Isso poderia estar ancorado tanto pelo fato dessa ser a primeira aula do dia e por alguns deles admitirem não ter realizado o seu desjejum quando perguntados pelo professor, como também se justificar pela envolvimento com o vestibular SSA (Sistema Seriado de Avaliação), já que as duas aulas observadas nessa turma foram ministradas logo após a prova. Nesse caso, podemos ressaltar a necessidade de supervisão da rotina escolar pelos pais e/ou responsáveis por esses alunos, como indicam Grossi, Minoda e Fonseca (2020) e Lunardi et al. (2021), principalmente por serem as semanas finais do ano letivo. De maneira contrária ao que foi observado na aula de Biologia, o 1ºA foi participativo nas aulas de Educação Física (a segunda aula do dia) e de Inglês (a terceira aula do dia), embora esta última, como uma disciplina de línguas, demande bastante interação e participação. Os três professores tiveram atuações bem distintas como será discutido a seguir.

O professor de Biologia é declaradamente conteudista, o que se reflete em sua prática. Em seu trabalho, Cordeiro, Rosa e Freitas (2006) abordam a relação conteudista e o ensino à distância e o definem como "o profissional que possui domínio sobre determinado assunto". Embora eles abordem essa relação na elaboração de materiais *online*, acreditamos que a autodeclaração de conteudista do professor está mais relacionado ao seu tratamento do conteúdo em aula, como o principal objeto em questão. Todavia, isso não impede que novas metodologias e estratégias sejam selecionadas para a melhor relação de ensino-aprendizagem, como parece ser a compreensão do próprio professor que nos orientou para a necessidade de trazer o cotidiano para o envolvimento dos alunos, ou mesmo a possibilidade do desvencilhamento de uma aula centrada em si, como à exemplo do que ele afirmou ocorrer nos 3ºs anos, nos quais ele implementava rodadas de seminários para todo o módulo de zoologia. Mas esse lado conteudista, frente a cotidianização, prevalecia nas aulas dos 1ºs anos devido a necessidade de consolidação de terminologias básicas (conteúdo técnico) que a série exige e que serão resgatadas nos próximos anos. Para isso, a linguagem científica-escolar deve ser adequada para alunos do 1º ano que estão iniciando o ensino médio.



De fato, as aulas do professor sempre foram muito claras (sem uma linguagem muito rebuscada), objetiva e coerente, e embora o caráter conteudista de suas aulas reforçasse a memorização e a reprodução de informações, concordamos ser válido para construção de um repertório conceitual que o ano exige, mas que como afirma Mendonça (2018) também oferece uma condição mínima para que processos mais complexos sejam desenvolvidos, como a formulação de hipóteses. Algo do tipo não foi muito evidente durante as aulas, mas os alunos tinham espaço para fazer suas colocações.

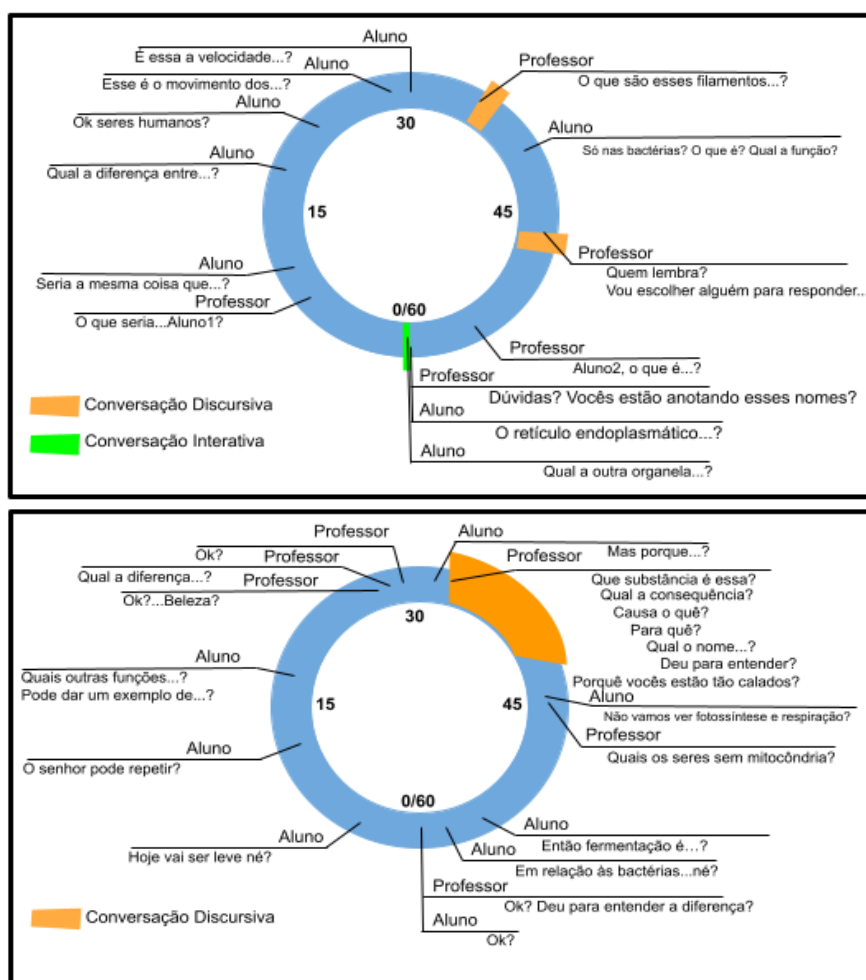
As aulas do professor de Biologia sempre começavam com uma música animada com o intuito de introduzir os alunos na aula ou mandar uma mensagem para turma, como no último dia a qual tocou a canção *"Killing me softly with his song"*. Mesmo que nem todos os alunos participassem desse ritual, até os primeiros dez minutos quase toda turma já estava presente. Nesse momento os alunos costumavam comentar sobre a música (por exemplo, música: Inútil, Aluno: "letra atualíssima") e desejar bom dia. Enquanto a turma estava entrando, o professor aproveitava para conversar com os alunos "como é que foi a prova?", "caiu alguma questão de citologia?" (relativo ao SSA), que geralmente nos dois 1ºs anos incluíam aqueles que não interagem tanto na aula, mas eram os primeiros a chegar. As aulas quando iniciadas não possuíam ganchos, ou seja, uma introdução de estímulo aos estudantes para o assunto, mas como se tratava de uma aula de uma sequência que já havia sido iniciada, talvez por isso não tenham sido observados já que não são obrigatórios para o início de todas as aulas.

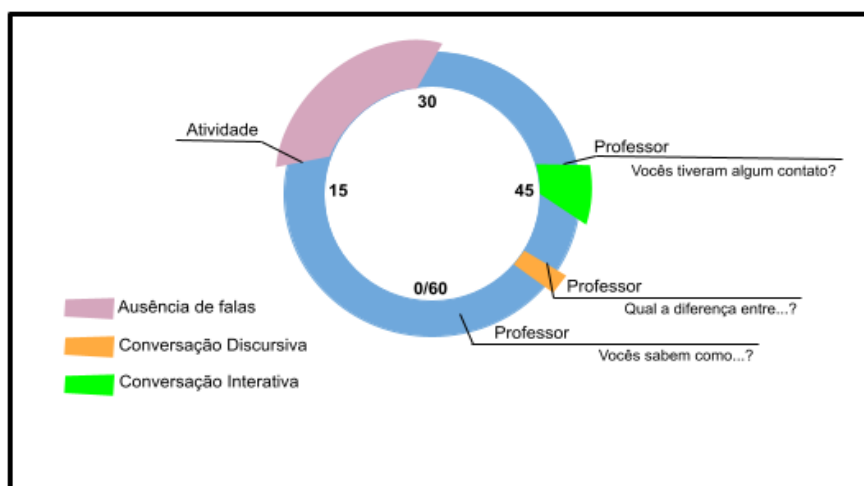
Como o professor não costumava aplicar exercícios avaliativos já que poderiam ser burlados por mecanismos de busca, era por meio de perguntas durante a aula que ele avaliava o grau de entendimento da turma. Secundariamente, as perguntas eram as responsáveis pelo aumento de participação no 1ºA e do ritmo da aula do 1ºB, que por ter alunos espontaneamente participativos deveria ser menos provocada, já que as interações poderiam se estender demais e comprometer a finalização do conteúdo. A forma de motivação utilizada pelo professor é justamente o uso dessas perguntas, podendo ser gerais para toda a turma ou dirigida a algum aluno. Essas perguntas sempre eram de surpresa, o que fazia com que todos prestassem atenção já que poderiam ser chamados a qualquer momento, sendo incitados a responderem a pergunta ao menos mentalmente.

Embora possa parecer uma ação punitiva, fazer perguntas de surpresa é uma das técnicas motivadoras trazidas por Lemov (2011) com vários pontos positivos além da

dinamicidade e a verificação da aprendizagem, como permitir que outros alunos respondam além daqueles que habitualmente levantam a mão. Além disso, as perguntas podem estimular participações de alunos que se sentem mais à vontade ao dividir a responsabilidade com o professor por tê-lo chamado. Em nenhum momento essa técnica foi aplicada pelo professor com o intuito de disciplinar a turma, mas sim com naturalidade e sem gerar qualquer manifestação aparente de desconforto, ao ponto dos alunos parecerem estar acostumados com essa prática. O momento mais interessante dessa técnica se deu quando o professor a utilizou em escada, partindo de uma questão simples e evoluindo para outras complementares com diferentes alunos, resultando numa conversação complexa de várias falas.

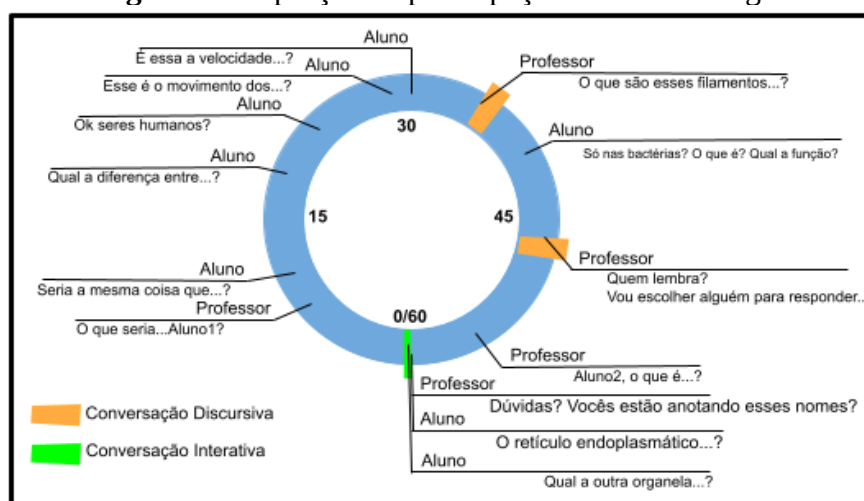
Figura 1. Proporção de participação 1ºA em Biologia.

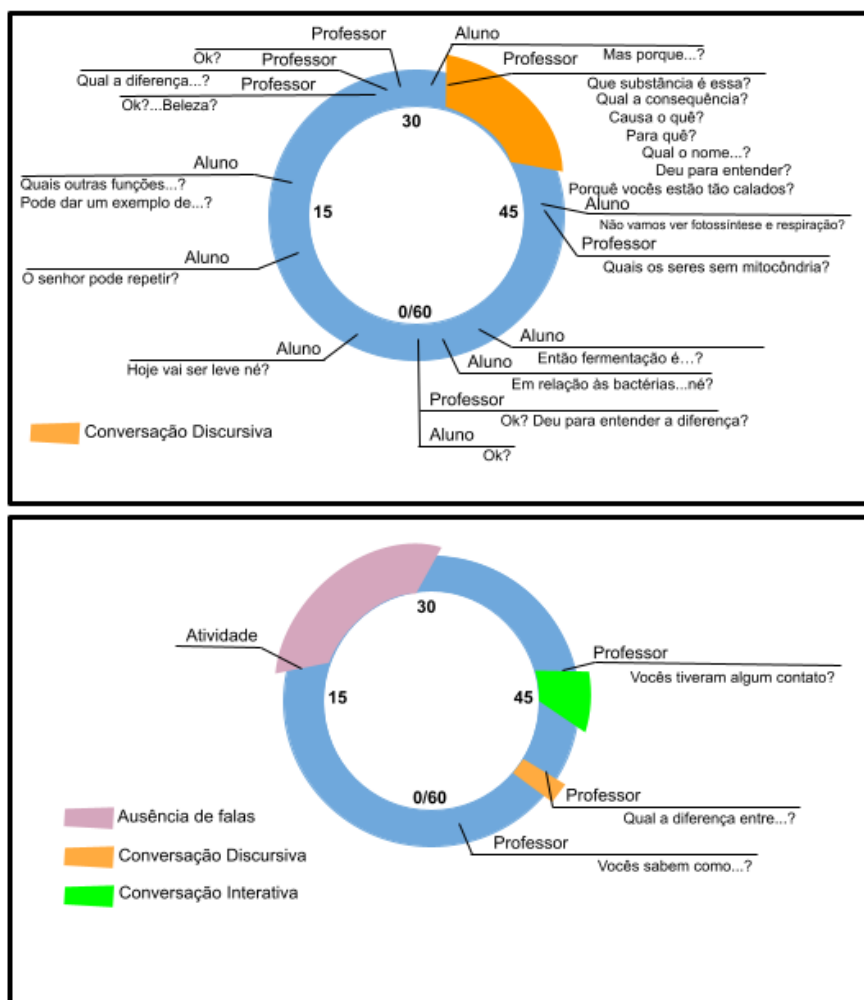




Ao analisar a proporção de participação do 1ºA (Figura 1), o mesmo indica diversos momentos de participação da turma e, relativamente, um grande intervalo de tempo discursivo quando aplicado às perguntas em escada. Entretanto, essa grande proporção de perguntas dos alunos é bastante ilusória, pois na realidade todas elas foram feitas por um único estudante, que inclusive nas aulas de Biologia foi um dos poucos que ligou a câmera. Nessa aula, especificamente, não houve perguntas dirigidas aos alunos, pois o principal direcionamento da aula foi um vídeo do *Youtube* para abordar o conteúdo de organelas citoplasmáticas. Todavia, era comum o professor dirigir sua aula aos mecanismos de busca como *Google Images* e *Youtube*, ao sentir necessidade de demonstrar algo que não estava presente em seus slides e assim reforçar uma ideia. Não foi verificada interação entre os alunos ao microfone quanto ao conteúdo em nenhuma das duas aulas observadas.

Figura 2. Proporção de participação 1ºB em Biologia.





Quanto ao 1ºB (Figura 2), a proporção das perguntas dos alunos chega a ser maior que a do professor. Temos de quatro a cinco estudantes participando de forma constante durante as aulas, mas outros também contribuíram ao menos momentaneamente e através do *chat*. Embora essa participação seja bem vinda, ela costuma tomar grande parte do tempo de aula, resultando em aulas um pouco mais longas para finalização do conteúdo. O horário de Biologia no 1ºB é sempre o último da sexta-feira (10h40min-11h40min), e mesmo cansados, boa parte da turma continua até a conclusão do assunto. O ótimo relacionamento existente entre o professor e os alunos é fruto de uma convivência de anos, pois o professor foi responsável pela turma anteriormente ao ensino Médio e costuma dizer que tem a sorte desses alunos gostarem de Biologia. Para evitar que suas perguntas consumam muito tempo de aula, o professor as utiliza de forma dirigida como "o que seria...Aluno1?" ou "Aluno2, o que é?", e quando o aluno não sabe a resposta ou demora para responder, ele mesmo responde e já segue com a aula. Nas



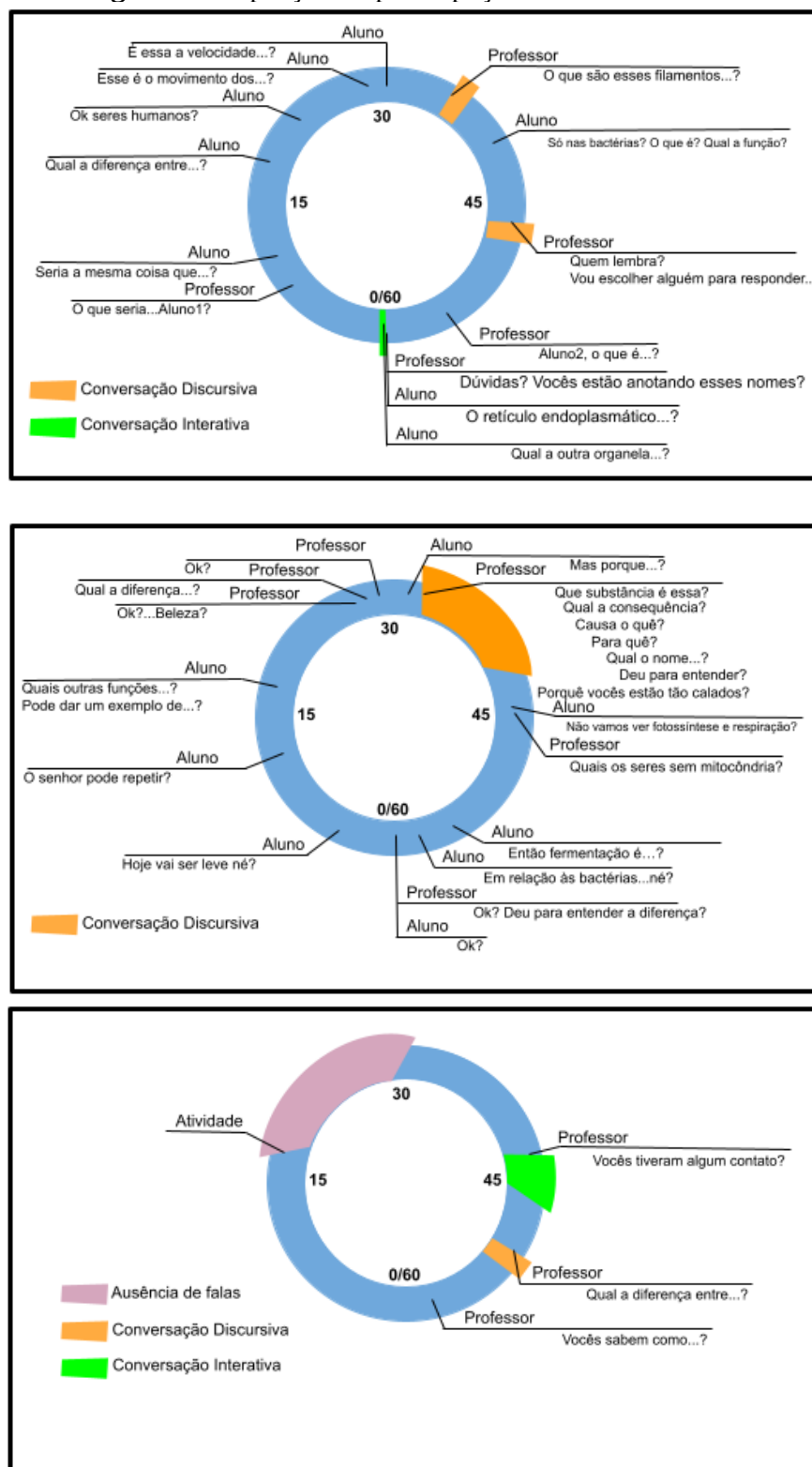
aulas foram observados alguns momentos de discussão e de interação, embora este último tenha ocorrido principalmente no *chat*.

Além das aulas de Biologia, tivemos a oportunidade de acompanhar as aulas de Inglês e Educação Física no 1ºA a fim de mapear o comportamento da turma em diferentes abordagens realizadas por outros professores e, consequentemente, subsidiar o planejamento das regências de Biologia a serem executadas nessa turma. Como matérias de diferente área de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias), elas podem fornecer contribuições importantes para o ensino de Biologia, como habilidades para leitura. Essas habilidades são de decodificar, de fluência, de vocabulário e de compreender aquilo que se lê e aqui também as interpretamos para fala (LEMOV, 2011). Embora Lemov (2011) situe essas habilidades no ensino de literatura, todas em certo nível são proveitosas para a Biologia, pois vale ressaltar que o desenvolvimento de terminologias foi o principal objetivo do professor de Biologia nos 1º's anos, a qual possui uma relação próxima com a decodificação e formação de vocabulário que são bases para a compreensão, sendo uma grande oportunidade acompanhar disciplinas que trabalhem isso.

O professor de Educação Física é bastante afetivo e, junto com as particularidades práticas da disciplina, tem seus problemas com o ensino remoto. As duas aulas observadas foram destinadas à discussão de dois textos tratados a partir da leitura conjunta e individual dos alunos. Na primeira, o texto foi projetado e um aluno se prontificou a ler. O fato do professor permitir que apenas um aluno leia em voz alta durante a aula demonstra confiança dele em relação à turma, já que muitos professores podem considerar essa prática como ociosa para o restante dos alunos. Já na segunda aula (Figura 3) foi reservado um tempo para a leitura individual, e sendo introdutória a outro conteúdo, foi possível verificar o uso de gancho pelo professor. Para isso, ele utilizou experiências próprias para demonstrar a relevância do conteúdo e contextualizá-lo em situações reais, o que ocupou um tempo considerável da aula. Não estamos dizendo que esse tempo foi perdido, até porque essas colocações tiveram grande adesão da turma e também permitiu que assuntos transversais fossem incluídos.



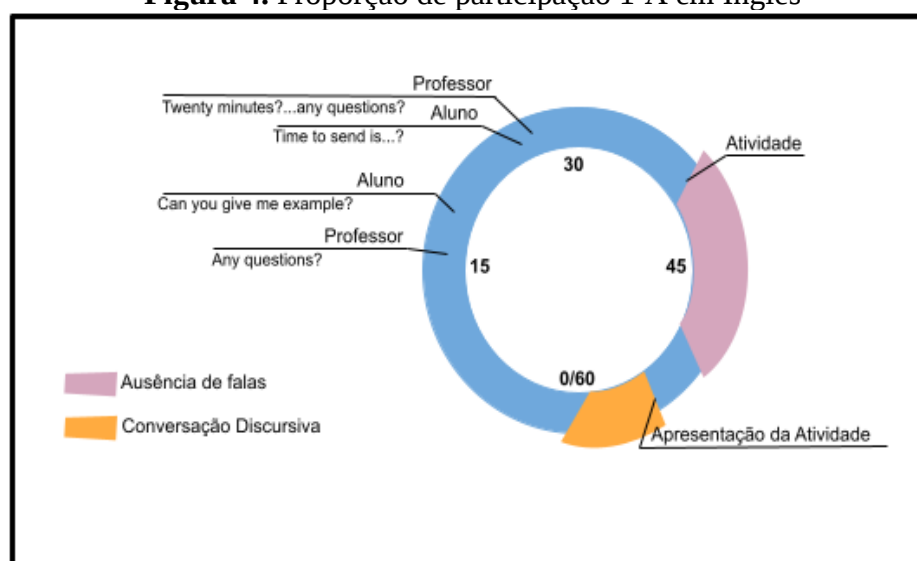
Figura 3. Proporção de participação 1ºA em Ed. Física.



Embora a leitura possa ser utilizada como uma ferramenta motivadora, assim como as perguntas, as colocações do professor destacam o aspecto afetivo nessa abordagem do conteúdo (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010; BENVENUTI; OLIVEIRA; LYLE, 2017), sendo sua principal forma de motivação para discussões em sala, e principalmente interações entre os alunos que foram as maiores do corpo de aulas observadas, valendo ressaltar sua importância na construção de conhecimentos no processo de aprendizagem escolar (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989). O critério avaliativo do professor foi a participação.

Já nas aulas de Inglês foi observado grandes momentos de interação entre o professor e os alunos (Figura 4), principalmente pela dinâmica e características da própria disciplina que possui como foco o exercício da língua inglesa. As aulas assistidas começavam com a recepção dos alunos, seguida por apresentação da atividade, realização da atividade sincronamente e a apresentação de seus produtos. Infelizmente, o gancho não pôde ser identificado na apresentação do tema do dia, pois como toda a comunicação da aula era em Inglês, houve certa dificuldade na compreensão do que era dito em sala uma vez que não estávamos acostumados com a prática. Nem toda a turma do 1ºA cursava a disciplina de Inglês, resultando numa turma mais reduzida com cerca de 10 alunos. O menor número de alunos permite que o professor converse mais diretamente com eles, os motivando a participar.

Figura 4. Proporção de participação 1ºA em Inglês



As aulas de Inglês foram as que mais diversificaram na prática. Na primeira aula observada o professor utilizou um vídeo para incentivar os alunos a construírem um mapa



mental no *Jamboard* (quadro interativo do *Google*) e apresentá-lo ao final da aula. Na segunda, o professor utilizou a plataforma *Learnenglishteens* para abordar o conteúdo *funny captions*, onde oferecia imagens as quais os alunos teriam que se inspirar para formular legendas criativas em Inglês, também utilizando o *Whatsapp* para a socialização. Com essas atividades mais individuais, a disciplina de Inglês foi a que melhor promoveu um espaço para conhecermos os interesses midiáticos da turma, como: *Big Brother* Brasil, filmes de espião e futebol. As atividades serviram como avaliação.

Refletindo sobre todas essas práticas, não podemos deixar de traçar um paralelo com as aulas de Biologia. Relacionada às aulas de Inglês, as de Biologia podem parecer pouco motivadoras, embora a primeira possua particularidades que a torna mais flexível e minimamente difícil de ser comparada. O que podemos traçar são diferentes taxas de mínimo retorno. Essa expressão vem da área financeira e é utilizada para explicar o uso do tempo em sala de aula (LEMOV, 2011). Basicamente, se é possível estabelecer uma taxa mínima de retorno da aprendizagem sobre uma determinada prática, não valeria a pena gastar recursos como o tempo e a atenção dos alunos por alguma outra que não possa exceder essa taxa. Isso pode servir como uma base explicativa para a atuação do professor de Biologia que não vê sentido em arriscar recursos tão finitos, ao contrário do professor de Inglês que se sente mais à vontade em investir em formas novas e alternativas.

Embora esse receio apresentado pelo professor seja compreensível devido ao caráter emergencial em que a modalidade remota foi empregada, é necessário reconhecer a importância de práticas diversas na motivação dos alunos (NICOLA; PANIZ, 2016), inclusive proporcionando maior interesse ao conteúdo e compreensão deste (SILVA et al., 2017; SOUZA, 2007). Um exemplo disso é o maior proveito das aulas assíncronas no 1ºA. A abordagem teórica do conteúdo pode ser destinada a esses momentos, permitindo que os alunos interajam com o assunto a seu ritmo, já que não possuíam tanta facilidade com a matéria, e deixando livre o tempo síncrono para seu tratamento de forma distinta e com espaço oportuno para atividades que incentivem a participação dos estudantes (PIFFERO, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo o CAp como campo de estágio remoto, foi possível notar o quanto a experiência foi proveitosa durante as semanas de observação. No percurso houve a oportunidade de



entender mais sobre o uso desse formato. Uma das ferramentas utilizadas pelos professores observados foi a afetividade que contribuiu no nível de interatividade dos alunos nas aulas, embora possa diferir entre os professores. Para as aulas de Biologia e Inglês, notou-se que os professores utilizavam outros formatos para motivar os alunos a interagirem durante a aula. Nas aulas de Inglês o professor utilizava atividades diversas e a abordagem direta com os alunos como dinâmica própria da disciplina para o exercício da língua, enquanto o professor de Biologia costumava realizar sucessivas perguntas dirigidas para os estudantes, fazendo com que participassem da aula. Algo que também pôde ser notado, foi que tais perguntas foram tratadas de forma diferente para as duas turmas, como para incitar a participação no 1ºA e dar o ritmo de aula no 1ºB. Com a necessidade de consolidar terminologias exigidas para a série, o professor de Biologia foca no conteúdo sem arriscar recursos como o tempo e atenção dos alunos em formas alternativas de abordá-lo, o que é compreensível pela forma emergencial que esse ensino foi utilizado, embora alternativas possam ser empregadas.

Assim, conclui-se que o período de observação no CAP-UFPE contribuiu muito para o enriquecimento de experiências no campo do Ensino de Biologia nesse novo formato totalmente remoto, uma vez que os professores observados mostraram atuações distintas, mas bastante formativas, servindo como um excelente preparo para o planejamento das regências em outra etapa do estágio, como também, um norte para construção da identidade docente e para escolhas didáticas mais consistentes e efetivas nesse processo de ensino.

Referências

BARBOSA, A. T.; FERREIRA, G. L.; KATO, D. S. O ensino remoto emergencial de ciências e biologia em tempos de pandemia: com a palavra as professoras da Regional 4 da SBENBIO (MG/GO/TO/DF). **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S.I], vol. 13, n. 2, p. 379-399, out., 2020.

BATES, T. **Educar na era digital [livro eletrônico]: design, ensino e aprendizagem**. 1 ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

BENVENUTI, M. F. L.; OLIVEIRA, T. P.; LYLE, L. A. G. Afeto e comportamento social no planejamento do ensino: a importância das consequências do comportamento. **Psicologia USP** [online], v. 28, n. 3, p. 368-377, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2TjJXCQ>> Acesso em 19 de julho de 2021.

BIANCHI, A. C. M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. **Orientação para estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. Disponível em <<https://bit.ly/3lwldRE>>. Acesso em 20 de março de 2021.



BIZZO, N. **Metodologia do Ensino de Biologia e Estágio Supervisionado**. São Paulo: Ática, 2012.

BRASIL. **Lei Nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em <<https://bit.ly/3tKVoAh>>. Acesso em 20 de março de 2021.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 171-186, jul./set., 2014. Disponível em <<https://bit.ly/3eVTuZn>>. Acesso em 20 de março de 2021.

CORDEIRO, B. M.; ROSA, C.; FREITAS, M. Educação a distância e o conteudista: uma relação dialógica. **Abed**, 2006. Disponível em <<https://bit.ly/313PVIe>>. Acesso em 20 de março de 2021.

DAVIS, C.; SILVA, M. A. S. S.; ESPÓSITO, Y. L. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 49-54, nov., 1989. Disponível em: <<https://bit.ly/3xSzddQ>> Acesso em 19 de julho de 2021.

DUARTE, A. W. B.; HYPOLITO, A. M. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, set./dez., 2020. Disponível em <<https://bit.ly/30Zs1gW>>. Acesso em 20 de março de 2021.

SILVA, A. C. M. et al. A importância dos recursos didáticos para o processo ensino-aprendizagem. **Arquivos do Mudi**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 20-31, nov., 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3mlEK9W>> Acesso em 20 de Agosto de 2021.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. de S. M.; FONSECA, R. G. P. Impacto da pandemia do covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática Da Educação**, v. 23, n. 3, p. 150-170, Set/Dez, 2020. Disponível em <<https://bit.ly/3xRuTvk>> Acesso em 19 de julho de 2021.

LEMOV, D. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011.

LUNARDI, N. M. S. S. et al. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106662, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3ikwJOM>>. Acesso em 19 de julho de 2021.

MENDONÇA, H. A. Construção de jogos e uso de realidade aumentada em espaços de criação digital na educação básica. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOTA, R.; SCOTT, D. **Educando para inovação e aprendizagem independente**. 1 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 209-227, out./dez., 2012. Disponível em <<https://bit.ly/3cMEXMO>>. Acesso em 20 de março de 2021.



NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. **Infor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.

PIFFERO, E. L. F. et al. Metodologias ativas e o ensino remoto de biologia: uso de recursos online para aulas síncronas e assíncronas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, e719108465, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/37ZDNvg>> Acesso em 20 de Agosto de 2021.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arq. Mudi**, 11 (Supl.2), p. 110-114, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/3gnaZBw>> Acesso em 20 de Agosto de 2021.

SEIXAS, R. H. M.; CALABRÓ, L.; SOUZA, D. O. A formação de professores e os desafios de ensinar ciências. **Revista Thema**, Rio Grande do Sul, v. 14, n. 1, p. 289-303, fev., 2017. Disponível em <<https://bit.ly/30YaVjP>>. Acesso em 20 de março de 2021.