



## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES EM FORMAÇÃO NO ENSINO AGRÍCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

*THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF TEACHERS UNDER TRAINING IN AGRICULTURAL EDUCATION IN PANDEMIC TIMES*

---

Letícia Carvalho Leitholdt  
Licenciada em Ciências Agrícolas/Agrárias  
Instituto Federal Catarinense, IFC  
leleitholdt@gmail.com

Uberson Boaretto Rossa  
Doutor em Engenharia Florestal  
Instituto Federal Catarinense, IFC  
uberson.rossa@ifc.edu.br

Simão Alberto  
Doutor em Educação  
Instituto Federal Catarinense, IFC  
simao.alberto@ifc.edu.br

**Resumo**

Este artigo objetiva apresentar contribuições oriundas da vivência da prática pedagógica e técnica proporcionada pelo Estágio Supervisionado de Docência, um momento singular em que o licenciando assume o protagonismo na condução do processo de ensino e aprendizagem. Caracteriza-se em oportunidade de aprendizagem, pois o contato com os educandos permite refletir a práxis educativa, acumulada ao decorrer dos anos de formação. Devido ao surgimento da pandemia de Covid-19, acelerou também a necessidade do sistema educacional reinventar suas práticas docentes para melhor corresponder aos desafios do processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade. Foi necessário reinventar-se, pois a presencialidade em atividades de docência havia sido suspensa em observância aos decretos sanitários emitidos pelo Ministério da Saúde. Para facilitar a compreensão, este artigo apresenta a introdução sobre a temática e a metodologia adotada. O referencial teórico, construído com base na contribuição de pensamento de vários autores, bem como das literaturas que abordam o assunto. Em suma, foram elencados os resultados alcançados e as conclusões parciais, visando instigar o leitor sobre a importância do Estágio Supervisionado de Regência, uma oportunidade que permite, aos acadêmicos, uma vivência prática dos saberes teóricos construídos no decorrer dos anos de formação.

**Palavras-chave:** Formação de professor - Prática docente – COVID-19 - Estágio de regência.

**Abstract**

This article aims to present contributions arising from the experience of the pedagogical and technical practice provided by the Supervised Teaching Internship, a unique moment in which the student takes the lead in conducting the teaching and learning process. It is characterized as a learning opportunity, as the contact with students allows reflecting on the educational praxis, accumulated over the years of training. Due to the emergence of the Covid-19 pandemic, it also accelerated the need for the educational system to reinvent its teaching practices to better respond to the challenges of the teaching and learning process in contemporary times. It was necessary to reinvent itself, as face-to-face teaching activities had been suspended in compliance with the health decrees issued by the Ministry of Health. To facilitate understanding, this article presents an introduction to the theme and methodology adopted. The theoretical framework, built based on the thought contribution of several authors, as well as the literature that address the subject. In short, the results achieved and the partial conclusions were listed, aiming to instigate the reader about the importance of the Supervised Conducting Internship, an opportunity that allows academics to have a practical experience of the theoretical knowledge built during their formative years.

**Keywords:** Teacher training - Teaching practice – COVID-19 - Regency internship.

## 1 INTRODUÇÃO

A prática pedagógica desenvolvida pelos docentes se inicia durante o período de formação no curso de licenciatura escolhido pelos estudantes e é um componente fundamental para a conclusão do curso e progresso da vida profissional docente. Desse modo, a ação docente ocorre quando o estudante participa do estágio e deve realizá-lo, pois, segundo a legislação educacional brasileira, é obrigatória a realização dos estágios para a conclusão dos cursos de licenciatura no Brasil.

Os educandos(as) de todo o Brasil foram atingidos(as) pela adversidade oriunda da pandemia de Covid-19 e, neste artigo, será dado ênfase ao ensino agrícola e aos docentes em formação do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias no Instituto Federal Catarinense – *Campus* Araquari, onde tiveram a prática pedagógica adaptada para a realidade do isolamento social.

Dessa forma, este artigo tem como finalidade apresentar como ocorreu a prática pedagógica dos docentes em formação no ensino agrícola, durante o período de pandemia e isolamento social. Buscou-se mostrar a importância do estágio para a formação docente e como foi o seu desenvolvimento no contexto de pandemia, elencando as vantagens e desvantagens encontradas no formato de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

## 2 METODOLOGIA

O presente trabalho baseia-se no método qualitativo de pesquisa com estudo de caso e pesquisa exploratória de bibliografia. Concentra-se na discussão da atividade prática de acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias, enquanto participantes do programa de estágio curricular obrigatório no período de pandemia. Foi explorado de forma investigativa e exposto de forma descritiva, ressaltando as experiências vivenciadas pelo professor em formação em todas as fases – observação, planejamento, regência e análise reflexiva – com o objetivo de registro das vivências didáticas práticas no ensino de ciências agrárias em período pandêmico.

## 3 O ESTÁGIO COMO INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A ação docente inicia-se ao realizar o estágio obrigatório nos cursos de licenciatura no Brasil e representa uma fase muito importante para a formação profissional docente. De acordo com Brasil (2016, p. 91), a legislação educacional determina a obrigatoriedade da realização dos estágios para a aprovação dos estudantes e conclusão dos cursos de licenciatura, dando ênfase ao curso de Ciências Agrícolas/Agrárias que é voltado ao ensino agrícola:

O curso de Ciências Agrárias do Instituto Federal Catarinense *Campus* Araquari, seguindo as diretrizes curriculares para a formação de docentes para a educação básica, estabelecida pelo MEC, determina que todo acadêmico que ingressa em um curso de licenciatura terá de realizar os estágios supervisionados, sendo esse um componente obrigatório para a aprovação e conclusão do curso (BRASIL, 2016, p. 91).

No curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias (Lica) do Instituto Federal Catarinense (IFC) – *Campus* Araquari, os estágios supervisionados ocorrem a partir do terceiro ano do curso e, “é dividido em quatro fases: Observação, Planejamento, Execução e Análises, Reflexões e Conclusões do Programa” (ROSSA; VIEIRA, 2018, p. 5).

Assim, o estágio supervisionado proporciona aos estudantes uma noção da realidade profissional, e ao participar dessa etapa, os(as) graduandos(as) realizam análises e reflexões sobre o ambiente de trabalho. Porém, para poder realizá-lo de forma eficiente, deve-se estar preparado com as bases teóricas necessárias que foram construídas no decorrer do curso, das reflexões ao observar a prática pedagógica, das experiências como educando(a), das concepções que orientam o que é aprender e ensinar e, também, das habilidades adquiridas, ao participar das demais disciplinas do curso de licenciatura escolhido (CORTE; LEMKE, 2015).

Conforme Borssoi (2008), verifica-se que ao relacionar o estágio supervisionado e as atividades práticas desenvolvidas dentro do curso, os estudantes ficam angustiados, principalmente com o estágio supervisionado, dado que é possível perceber uma inquietação e uma constante reflexão sobre a importância do estágio perante a formação docente. Notou-se que entre os(as) graduandos(as), alguns realizam as atividades do estágio facilmente, sem preocupações, mas para outros, o estágio é visto por outra perspectiva, como algo totalmente diferente do comum ou algo desconhecido. Entretanto, deve-se considerar que existe uma diversidade imensa de estudantes nos cursos superiores de licenciatura, sendo muitos deles egressos do ensino básico ou de áreas profissionais distintas.

Nessa linha de raciocínio, o estágio supervisionado, desenvolvido para o curso de Licenciatura e Ciências Agrícolas/Agrárias no IFC *Campus* Araquari, é realizado com a participação de um orientador doutor da área técnica agrícola e outro orientador doutor da área pedagógica de ensino. Além disso, o estágio é dividido com uma disciplina para cada etapa, com uma aula semanal, de carga horária de 1h45min, na qual os docentes fazem orientações sobre o desenvolvimento de cada fase do estágio e as atividades a serem realizadas.

Sobre esse contexto, Rossa e Vieira (2018, p. 5) complementam com um trecho da apresentação da obra intitulada “Manual de Estágio” desenvolvida para apoiar os estudantes de Lica nesta fase do curso:

Este manual foi organizado pelos professores supervisores de estágio e objetiva apresentar a descrição das atividades de caráter obrigatório para conclusão da disciplina e formação profissional. Assim, se caracteriza por um roteiro que atende a todos os aspectos aqui apresentados que lhe conduzirão em cada etapa do Programa de Estágio, bem como no cumprimento dos prazos das atividades por ele previstas. Cabe destacar que este manual segue a normativa de legislação e regulamento de estágio, os quais serão apresentados nas aulas de Estágio (ROSSA; VIEIRA, 2018, p. 5).

Apesar dos esforços dos professores supervisores de estágio para apoiar e auxiliar os estudantes do curso de Lica, para Tardif (2008 *apud* SANTOS; SILVA; OLIVEIRA, 2017), a realização da ação pedagógica por meio do estágio supervisionado é desenvolvida de forma aplicacionista, ocorrendo durante os anos de estudos no curso, para mais tarde, os conhecimentos serem aplicados. Nessa lógica, a disciplina se sobrepõe à prática, e esses aspectos tornam-se diferentes entre si, assim, desenvolve-se uma falsa reprodução dos conhecimentos da profissão relacionado à prática. Ressalta-se que a teoria e a prática devem ser realizadas em conjunto e não de forma sequencial e fragmentada.

Destaca-se que existe um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), chamado Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) que fornece bolsas remuneradas para professores em formação de cursos de licenciatura presenciais para

iniciar a docência. Dessa forma, “o objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública” (BRASIL, 2018, p. 1). Mas, esse programa não contempla, atualmente, o curso de Lica, tendo uma perda no aprendizado profissional e oportunidades aos acadêmicos do curso.

Nesse sentido, sobre a importância do Pibid para a formação docente e, também, para a escola, Aguiar (2015, p. 15), alega:

Assim se faz necessário planejar estratégias e atividades que insiram os futuros docentes em ações formativas que vislumbrem uma formação de qualidade pautada pela reflexão, a partir da relação entre a teoria e a prática. Promover a inserção dos licenciandos nos espaços das escolas públicas torna-se necessário, pois proporciona a vivência da realidade. Os bolsistas participantes do projeto têm oportunidade de, não somente vivenciar a realidade das escolas públicas, como criar instrumentos que possam ser inseridos para transformá-las, contribuindo para que se repense os processos de ensino-aprendizagem, estimulando o professor da rede pública a buscar metodologias inovadoras, que possam contribuir com seu cotidiano (AGUIAR, 2015, p. 15).

Além dessa perspectiva, existe o contexto de pandemia de Covid-19 e a prática docente desenvolvida na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Esta nova realidade tornou-se um divisor de águas e muitos acadêmicos tiveram a formação profissional impactada. Nesse sentido, afirmam Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p. 4):

Costumamos partir da premissa de que nossos alunos dominam as TDs e se articulam de forma tranquila em espaços virtuais fora da escola, trazendo para dentro dela seus hábitos e comportamentos. Isso tem se mostrado ponto de reflexão nos estudos contemporâneos acerca do processo de ensino. Ensinar e aprender, nesse cenário, é projetar para um contexto novo e em parceria com os próprios alunos, que chegam à escola com uma bagagem muito grande de conhecimentos digitais. No entanto, com tanta informação, eles necessitam do professor para orientá-los e desafiá-los na sua formação integral como seres humanos (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019, p. 4).

Verificou-se, então, nos docentes em formação, dificuldades, inseguranças e aflições para desenvolver a prática pedagógica diante do contexto de pandemia, dado que, lecionar em modalidade de ensino remoto é, realmente, um contexto extraordinário e desconhecido para todos os envolvidos e, tratando-se dos estudantes em formação profissional para atuação docente no ensino agrícola, o ato de lecionar, por si, é uma experiência nova e essa vivência foi diretamente afetada pelas adversidades ocasionadas pelo Covid-19.

Nesse sentido, alegam Veiga, Toledo e Portilho (2020, p. 3):

Em meio a mudanças repentinas, é preciso refletir e debater sobre como a pandemia tem afetado a vida dos educandos e dos educadores, influenciando diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Tal processo se desenvolve de maneira harmoniosa quando ambas as partes se sentem bem física e psicologicamente, assim sendo, o fato de estarmos vivenciando um período de medo e dúvidas pode afetar diretamente nosso bem-estar e, conseqüentemente, a qualidade do aprendizado.

Por se tratar de uma realidade em que as interações sociais e as aulas ocorrem de forma remota por meio de Tecnologias Digitais (TDs), todo o processo de ensino e aprendizagem foi afetado, seja como acadêmica do curso de Lica ou como estagiária no Curso Técnico em Agropecuária. Nesse caso, “reaprender a ensinar e reaprender a aprender são os desafios em meio ao isolamento social na educação de nosso país” (CORDEIRO, 2020, p. 2).

Os diálogos entre estudantes e docentes foram afetados, as trocas de experiências e conversas no corredor não foram mais possíveis e isso transformou a experiência como estudante e estagiária, em uma experiência mais isolada e distante, comprometendo e

inviabilizando diversos formatos de aprendizados. Porém, essa realidade não foi vista apenas como uma desvantagem, já que tiveram seus benefícios também.

Nesse contexto, ressalta-se que diante do ensino remoto, houve benefícios, destacando-se, principalmente, o âmbito econômico e em relação ao tempo gasto no percurso para ir e vir do IFC. Além de ter a vantagem de poder realizar as atividades e acompanhar as aulas no momento mais oportuno, possibilitando o gerenciamento do dia a dia e a rotina de estudos, conforme a realidade diária do estudante, mas, sendo necessário comprometimento e autonomia do mesmo, para com a sua formação acadêmica e docente. Infelizmente, alguns licenciandos do curso de Lica trancaram o Programa de Estágio em razão dessas questões, bem como por fatores pessoais.

Mendes *et al.* (2020, p. 4) destacam:

Dentre os benefícios proporcionados aos alunos pelo formato estipulado pela definição do MEC pode-se ressaltar, como principais: a flexibilidade de horários, pois a gravação das aulas permite que o acesso às informações seja realizado a qualquer momento, diminuindo a probabilidade de que o aluno perca o conteúdo, seja por não estar disponível para ver a aula de forma síncrona ou por estar desmotivado no momento da aula. Segundo Nonato e Pinto (2012), o caráter geográfico também é uma característica a ser ressaltada, visto que, em regime remoto, não é necessário o deslocamento até a universidade, reduzindo riscos de assaltos e evitando o estresse de enfrentar o trânsito caótico presente nas grandes cidades, além de diminuir os gastos com alimentação fora de casa e de transporte; Além disso, o ERE provocou alterações que refletiram nos professores, dentre elas, pode-se destacar a necessidade da elaboração de novos métodos de avaliação do aprendizado, ligadas a pesquisas e com prazos maiores, exigindo dos mesmos o cuidado de produzirem atividades que sejam desafiadoras, porém que não sejam excessivamente difíceis e trabalhosas, para que seus alunos consigam fazê-las com qualidade e em tempo hábil (MENDES *et al.*, 2020, p. 4).

Ainda nesse contexto, destaca-se que o Programa de Estágio estava com a carga horária, para a prática docente, suspensa diante da realidade de Covid-19. Assim, os(as) licenciandos(as) não tinham uma previsão de conclusão do estágio e, concomitantemente, do curso de Lica. Dessa maneira, conclui-se que a realização da ação pedagógica em modalidade de ensino remoto foi a única opção viável para garantir a conclusão do ano letivo e a parte prática do Programa de Estágio, possibilitando o cumprimento da carga horária obrigatória na experiência docente e dar andamento aos estudos e aprendizados dos estudantes. Como não houve o contato presencial com os estudantes, todas as atividades foram reconstruídas com a utilização de plataformas tecnológicas.

O ensino remoto tornou-se o novo formato de ensino e aprendizagem e Garcia *et al.* (2020, p. 3) complementam sobre as estratégias e recursos didáticos que os docentes podem utilizar para esta realidade:

Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos. Ensinar remotamente permite o compartilhamento de conteúdos escolares em aulas organizadas por meio de perfis [ambientes controlados por login e senha] criados em plataformas de ensino, como, por exemplo, SIGAA e MOODLE, aplicativos como *Hangouts*, *Meet*, *Zoom* ou redes sociais. Entretanto, é reconhecível que o ensino remoto comporta potencialidades e desafios, que envolvem pessoas, tecnologias, expertise e infraestrutura (GARCIA *et al.*, 2020, p. 3).

A experiência obtida ao lecionar na modalidade de ensino remoto em período de pandemia trouxe reflexões sobre as formas de realizar o ensino na contemporaneidade, abrindo espaço para esta modalidade que pode analisada e estudada profundamente pelas instituições de ensino de todo o país, para poder utilizá-la novamente, quando tornar-se necessária.

Verificou-se que o ERE apresenta vantagens, bem como desvantagens. Mas, pode tornar-se eficiente e ser adaptado ao cotidiano escolar, após as escolas e a comunidade escolar terem vivido essa experiência, com a opção de desenvolverem aulas em formato híbrido, por exemplo, dado que, existem os benefícios em relação ao ensino remoto e o uso de tecnologias digitais como ferramenta de ensino. Nesse contexto, “um bom professor pode enriquecer materiais prontos com metodologias ativas: pesquisa, aula invertida, integração na sala de aula e atividades *online*, projetos integradores e jogos” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 9).

Entretanto, a vivência no ERE como estudante e docente, demonstrou que é muito importante a socialização do ensino em sala de aula e nas instituições, juntamente com as aulas presenciais, pois o uso das tecnologias digitais não é suficiente para realizar as interações sociais entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Além de que ficou evidente que o(a) professor(a) é um agente fundamental para a realização das aulas e sem a presença dos docentes ou apenas com aulas via ensino remoto que se apresentou como uma ferramenta e recurso emergencial, porém, não se adequa ou iguala a qualidade do ensino presencial, mas pode ser utilizada de forma adaptada pelas instituições de ensino e educadores.

Conforme afirmam Beladelli, Oro e Bastos (2013, p. 5):

A docência exige conhecimento da sala de aula como espaço de profissionalização docente, de formação humana, pois é nele que vidas se cruzam, se entrelaçam e se constituem. É onde a existência do trabalho docente e formativo se materializa. Para tanto, o professor precisa se reconhecer como parte desse espaço, o que pensa, o que diz, o que faz tem importância e finalidade educativa. Deve entender que tudo o que acontece nesse espaço tem com ele e com os seus alunos, de forma contextualizada e articulada ao todo que constitui esse espaço como social e histórico. É nas relações que ocorrem na sala de aula que a formação docente e humana acontece e se efetiva de maneira contínua.

Ressalta-se que somente foi possível vivenciar o ERE de forma totalitária – como estudante e como docente – e desenvolver as reflexões sobre a prática pedagógica para o ensino agrícola no Curso Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio, neste contexto pandêmico, ao estar presente no Programa de Estágio Curricular e matriculada na disciplina de Estágio Supervisionado III – Estágio de Regência do Lica. Portanto, o processo de formação docente vivenciado pela licencianda, tornou-se uma oportunidade única para explorar recursos e ferramentas antes sequer pensados, como por exemplo, as aulas síncronas e assíncronas e as tecnologias digitais.

Portanto, o Programa de Estágio apresenta-se como um agente promotor de experiências profissionais e acadêmicas que possui grande importância para a iniciação docente dos(as) acadêmicos(as) de Lica e demais cursos de licenciatura no Brasil, fornecendo subsídios para refletir de forma crítica sobre a prática. Além disso, possibilita que os estudantes busquem por um ensino diferente do ensino de antes, conhecido como a educação bancária, analisando e melhorando a prática docente, desde a fase do estágio, alicerçado no conhecimento técnico-científico, no respeito a história do ensino e nas diferentes concepções pedagógicas, com um olhar transformador, agregador e não mecanizado e apenas focado em memorização do conhecimento, ou seja, um sistema de ensino mnêmico. Brasil (2016, p. 17), por exemplo, traz que:

O que se pretende é que o curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas apresente à sociedade de Araquari e região, a cada ano, profissionais competentes, os quais possam caminhar autonomamente para seu próprio aperfeiçoamento, com base em conhecimentos sólidos, atualizados e pertinentes às demandas sociais (BRASIL, 2016, p. 17).

Logo, ao integrar os saberes teóricos construídos ao percorrer o curso com os saberes práticos construídos após realizar a prática docente no Estágio III, tem-se a integração da teoria com a prática e é possível verificar e constatar que o conhecimento se constrói aos poucos, não sendo possível memorizá-lo ou transferi-lo de um indivíduo para outro, conforme nos lembra Paulo Freire (2003, p. 47): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Somente ao integrar a prática com a teoria é que se pode concluir pensamentos, fazer constatações e reflexões críticas sobre a prática pedagógica no ensino agrícola, sendo que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2002, p. 11).

Nessa perspectiva, verificou-se que a ação-reflexão-ação desenvolvida nos Estágios Supervisionados, promove o início da construção da identidade docente, porém, essa identidade está em constante construção e atualização, nunca estando acabada de fato. Pois, “durante o processo de formação docente, o futuro professor ao adquirir conhecimentos e unir às experiências cotidianas, com o tempo, traça o seu perfil profissional, a sua identidade, que não é estática e, portanto, muda constantemente” (AMORIM; MARQUES, 2017, p. 4). Assim, entende-se que “a formação do educador no cenário atual configura-se como um processo multicultural e contínuo em direção ao crescimento pessoal e profissional, a partir da valorização dos saberes e competências de que são portadores e da relação teoria e prática” (BRASIL, 2016, p. 15).

#### **4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA DOCENTE EM FORMAÇÃO NO FORMATO DE ENSINO REMOTO EMERGÊNCIAL (ERE)**

A prática docente, desenvolvida pela licencianda, ocorreu na modalidade ERE, ou seja, aulas via encontros *on-line* por aplicativos, como o *Google Meet*, por videoaulas utilizando o aplicativo *Zoom* e o *site YouTube* para publicação e/ou por estudos dirigidos via *Google Classroom* e SIGAA. Nesse sentido, alegam Santos Junior e Monteiro (2020, p. 5) que:

O *Google Classroom*, plataforma muito utilizada para o ensino a distância e/ou mediação com metodologias ativas, por meio do ensino híbrido, sofreu um grande aumento em seu *download* e utilização após ser divulgado o decreto do MEC anunciando a paralisação das aulas presenciais.

De acordo com Furtado *et al.* (2020), no formato de ensino remoto, utilizam-se variadas ferramentas de ensino e aprendizagem que se diferenciam das aulas presenciais em sala de aula. As aulas podem ser síncronas quando são *on-line*, permitindo uma interação entre docentes e discentes, sendo necessário ter acesso à Internet de qualidade; e, podem ser assíncronas, quando são aulas gravadas ou em formato de estudo dirigido com a utilização de vídeos, textos ou outro material didático de ensino. Nesse segundo caso, os participantes não precisam se reunir, o que flexibiliza o acesso ao conteúdo da aula.

Para obter uma comunicação mais eficiente entre professores e estudantes, podem ser utilizados outros recursos tecnológicos, como por exemplo, o aplicativo *WhatsApp*, criando grupos para cada turma e, também, fazer o atendimento individual por estudante, quando for

necessário. Conforme destaca Mattar (2014 *apud* SILVA, 2020, p. 2) “o *WhatsApp* é uma ferramenta de comunicação rápida e promissora a ser utilizada como uma plataforma de apoio à educação, visto que possibilita o envio de textos, imagens, sons e vídeos e a criação de grupos de usuários”.

Furtado *et al.* (2020) informam que outro recurso a ser utilizado é o *e-mail*, possuindo a vantagem de envio de mensagens conforme a disponibilidade dos participantes. Entretanto, tem a desvantagem de, possivelmente, ocorrer a sobrecarga de mensagens na caixa de entrada do docente.

Com base nas alegações dos autores acima mencionados, a estagiária utilizou variados recursos tecnológicos como estratégia pedagógica de ensino remoto para proporcionar interação adequada entre professora e estudantes, fácil acesso aos conteúdos das aulas e bom desempenho dos educandos. Sendo os recursos tecnológicos mais utilizados: o aplicativo *WhatsApp*; o *Zoom*; o *Google Classroom*; o *e-mail*; e o *Google* Apresentações, para desenvolver os *slides* como material didático de ensino para as aulas remotas.

Esta nova realidade de ensino trouxe preocupações e novos desafios à acadêmica, pois, o ensino remoto emergencial é uma experiência DIFERENTE, tanto do ensino presencial quanto da educação à distância (BRASIL, 2020). Não ocorreram as trocas e interações comuns em sala de aula que foram tão esperadas pela estagiária, além disso, a disciplina teve de ser trocada, o conteúdo, por conseguinte teve de ser modificado. Assim, foi necessário um esforço enorme para a preparação das aulas em um tempo para preparo reduzido, desenvolvendo novas pesquisas sobre temáticas diferentes dos conteúdos planejados para a disciplina de Agricultura III, sendo voltado agora para a disciplina de Agroecologia e em formato de ensino remoto. Portanto, foram dedicadas muitas horas em pesquisa e preparo das aulas digitais, preparo de *slides*, criação de atividades avaliativas remotas, correção de avaliações e atividades, materiais de apoio, treinos para os encontros *on-line* com os estudantes e gravação de videoaulas para as aulas remotas em formato assíncrono.

O ambiente de ensino deixou de ser em sala de aula e tornou-se remoto e, nesta perspectiva, a acadêmica e futura professora em Ciências Agrícolas dispôs de seu ambiente familiar para a realização das aulas/encontros. Para que isso pudesse ocorrer, foi utilizado um *notebook* com acesso a rede de Internet *Wi-Fi* situado em seu próprio quarto.

Para a realidade do ensino remoto em ambiente doméstico (nem sempre o mais apropriado) e a busca por desenvolver aulas síncronas e assíncronas de qualidade em relação ao áudio e iluminação, optou-se por alternativas para a melhoria da qualidade da imagem, como a utilização de uma lanterna de celular para aumentar a qualidade de luz e brilho do vídeo. Para as videoaulas, foram utilizados o aplicativo *Zoom* para gravação e o *site YouTube* para publicação das aulas no formato assíncrono, posteriormente, era enviado aos grupos das turmas, o *link* das aulas e também postado no *Google Classroom* para os estudantes terem acesso e poderem assistir no horário que fosse mais confortável para cada um.

Na Figura 1 é possível verificar a aula assíncrona sobre Introdução a Bioconstrução publicado no *site Youtube* e disponibilizado o *link* aos estudantes.

**Figura 1 – Segunda aula lecionada pela estagiária/docente com a temática “Introdução a Bioconstrução” na disciplina de Agroecologia para o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, publicada no *YouTube* e disponibilizado o *link* aos estudantes**



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

As atividades avaliativas digitais foram disponibilizadas aos estudantes do Curso em Agropecuária pelo *WhatsApp* e *Classroom* e tiveram diferentes formatos: questionário; resumo; e desenho. O questionário foi enviado aos alunos em arquivo editável para que pudessem responder e devolver posteriormente para a professora e, também, via questionário *on-line* do *Google*, possibilitando aos estudantes escolherem o formato que julgassem mais adequado. De acordo com Mouran (2005 *apud* ARAÚJO *et al.*, 2020, p. 4), “na aprendizagem móvel o professor é um mediador que provoca e desafia, mas, ao mesmo tempo, facilita o processo por meio da utilização de diferentes estratégias ativas de ensino, ancorado no uso pedagógico das TDIC”.

Os resumos podiam ser devolvidos via *e-mail*, *WhatsApp* ou *Classroom*, aceitando-se digitalizado ou escrito manualmente; e a atividade lúdica de desenho, teve esse mesmo procedimento de entrega. Nesse contexto, Brasil (2020, p. 6) afirma:

Utilize, prioritariamente, as ferramentas *Google Classroom* e *Meet* para realização das aulas. O uso de outras ferramentas ou aplicativos deve ser combinado antecipadamente com a turma, tendo em vista que muitos estudantes notificaram limitações de dados de conexão, memória e demais recursos tecnológicos de seus equipamentos. Além disso, ressalta-se a importância de adaptar conteúdos e estratégias metodológicas para determinadas disciplinas técnicas e propedêuticas.

Buscou-se por não realizar atividade avaliativa em formato de prova e dar opções variadas para os estudantes realizarem suas atividades, sendo “utilizados variados instrumentos de avaliação da aprendizagem, priorizando a avaliação qualitativa em detrimento da quantitativa” (BRASIL, 2020, p. 8), justamente por compreender que com a pandemia de Covid-19, as atividades e o dia a dia dos educandos foram alterados, assim como os formatos de aula também mudaram, sendo uma realidade extraordinária, tanto aos docentes como aos discentes.

Conforme Luckesi (2011 *apud* ARAÚJO *et al.*, 2020, p. 5) contextualizam, as estratégias avaliativas de aprendizagem são:

[...] elemento do processo didático e tem cinco eixos mediadores: as teorias pedagógicas, o currículo, a didática, os conteúdos e o professor. Destaca ainda, que o processo avaliativo deve ser, sobretudo, formativo, de acompanhamento e construtivo.

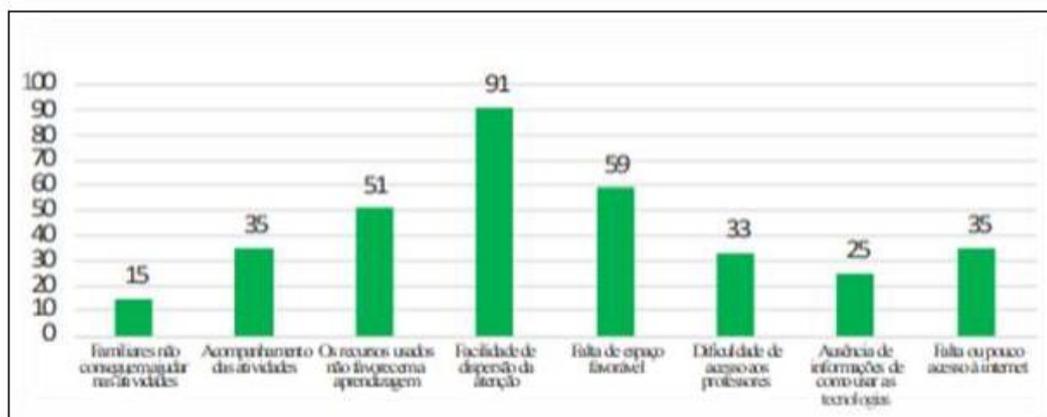
Além de todas as alterações e adaptações citadas, o tempo de aula para o ensino remoto também sofreu modificações já desde o plano de ensino. Pois, “se no ensino presencial uma aula expositiva de 50 minutos (quase sempre mais que isso) já tende a ser cansativa, no ensino remoto isso pode ser ainda menos produtivo” (VALENTE *et al.*, 2020, p. 8). Portanto, a carga horária da disciplina de Agroecologia que era, normalmente, de 60 horas, foi alterada para 30 horas para o ensino remoto emergencial.

Com a carga horária total da disciplina reduzida para 30 horas, o tempo de aula também foi afetado. Assim, as aulas foram mais curtas, prezando pelo aprendizado dos educandos. E as avaliações ocorreram ao final de cada aula remota, em que se explicou sobre as atividades e foram dadas as devidas orientações sobre as publicações e os prazos de devolução das mesmas.

Trata-se de um conhecimento muito abrangente e complexo disposto em uma disciplina com a carga horária reduzida em 50%, contendo, para essa modalidade de ensino, benefícios e desvantagens em relação ao ensino e aprendizagem.

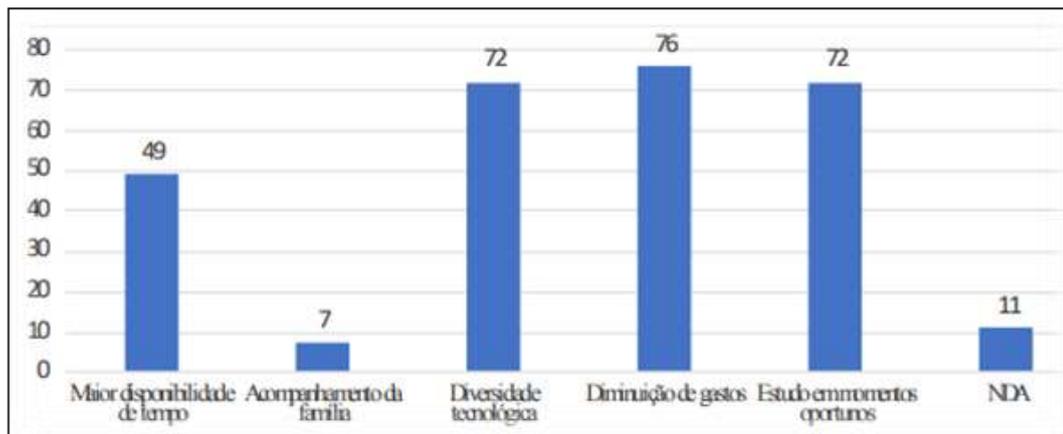
Nos Gráficos 1 e 2 são representadas as respostas de estudantes diante de questionamentos sobre os desafios e benefícios encontrados no ensino e aprendizagem na modalidade de ensino remoto emergencial. Sobre os desafios, os mais citados foram: “facilidade de dispersão da atenção”; “falta de espaço favorável”; e “os recursos utilizados não favorecem a aprendizagem”. E sobre os benefícios, destacam-se: “Diminuição de gastos”; diversidade tecnológica”; e “estudos em momentos oportunos” (SILVA; SOUSA; MENEZES; 2020).

**Gráfico 1 – Os desafios apontados pelos estudantes em relação ao processo de ensino e aprendizagem na modalidade de ensino remoto emergencial**



Fonte: Silva, Sousa e Menezes (2020, p. 308).

**Gráfico 2 – Os benefícios encontrados pelos estudantes em relação ao processo de ensino e aprendizagem na modalidade de ensino remoto emergencial**



Fonte: Silva, Sousa e Menezes (2020, p. 308).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de ensino em tempo de pandemia, causada pelo vírus de Covid-19, configurou-se como desafiadoras, tendo em vista múltiplas dificuldades para uma rápida adaptação nos métodos de ensino. Essas mudanças abruptas, não apenas para estudantes, mas também para os professores, interferiram no processo de ensino e aprendizagem de forma marcante, fazendo com que as técnicas de ensino fossem adequadas para uma nova realidade educacional. No campo do ensino agrotécnico, os desafios ainda foram maiores, considerando-se, em especial, os componentes curriculares técnicos, com uma carga horária prática a serem desenvolvidos.

Entre as adequações mais relevantes ressalta-se a diminuição da presencialidade, com a condução das aulas em plataformas digitais e formatação dos encontros síncronos e assíncronos para o desenvolvimento dos conteúdos teóricos. A Internet, juntamente com os diversos aplicativos – redes sociais, de transmissão audiovisual, comunicação e troca de mensagens – revelou-se como um importante recurso para a condução das atividades de ensino remotas emergencial.

Pela observação dos aspectos mencionados, pode-se inferir que os programas de formação de professores devem considerar as diversificadas práticas pedagógicas, no contexto da formação de novos professores, objetivando uma formação integral que prepare o futuro profissional para desafios advindos em um mundo globalizado e em rápida transformação tecnológica.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. L. F. **Formação inicial de professores: um estudo sobre os impactos do PIBID no processo formativo dos licenciados do curso de Ciências Biológicas da UFRRJ**. 2015. (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/1335>. Acesso em: 4 nov. 2021.
- AMORIM, A. C.; MARQUES, G. M. B. A formação docente e a prática pedagógica do professor iniciante. **XIII EDUCERE, IV SIRSSE, VI SIPD – Cátedra UNESCO**, Curitiba, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25078\\_11999.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25078_11999.pdf). Acesso em: 11 nov. 2021.
- ARAÚJO, Z. T. S. *et al.* Ensino remoto e avaliação da aprendizagem: estratégias adotadas por professores da rede de ensino da educação básica no Piauí. **VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, Maceió – AL. 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA19\\_ID1936\\_01102020234427.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID1936_01102020234427.pdf). Acesso em: 25 ago. 2021.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. Ensino híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. **Penso Editora LTDA**. Porto Alegre – RS. 2015. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=H5hBCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=ensino+hbrido&ots=hDYj21BETz&sig=eWYg8\\_\\_tRTvzgT6Zx63KnQDXTog&redir\\_esc=y#v=onepage&q=ensino%20hbrido&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=H5hBCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=ensino+hbrido&ots=hDYj21BETz&sig=eWYg8__tRTvzgT6Zx63KnQDXTog&redir_esc=y#v=onepage&q=ensino%20hbrido&f=false). Acesso em: 9 out. 2021.
- BELADELLI, E. M. N.; ORO, M. C. P.; BASTOS, C. C. B. C. O trabalho docente e a formação humana no contexto de sala de aula. **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, II – SIRSSE, IV - SIPD/Cátedra Unesco**. Curitiba – PR. 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9081\\_5282.pdf](https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9081_5282.pdf). Acesso em: 9 out. 2021.
- BORSSOI, B. L. O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão. **1º Simpósio Nacional de Educação – XX Semana da Pedagogia**. Unioeste – Cascavel/PR. 2008. Disponível em: [https://www.academia.edu/7952151/O\\_EST%3%81GIO\\_NA\\_FORMA%3%87%3%83O\\_DOCENTE\\_da\\_teor%C3%A1tica\\_a%3%A7%3%A3o\\_reflex%3%A3o](https://www.academia.edu/7952151/O_EST%3%81GIO_NA_FORMA%3%87%3%83O_DOCENTE_da_teor%C3%A1tica_a%3%A7%3%A3o_reflex%3%A3o). Acesso em: 22 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID – Apresentação**. Brasília – DF. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 4 nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PPCS de Licenciatura em Ciências Agrícolas**. Instituto Federal Catarinense – *Campus Araquari*. Araquari/SC. 2016. Disponível em: <http://lica.arauari.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/23/2018/11/PPC-LiCA-vers%3%A3o-2018.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Orientações Pedagógicas para as Atividades de Ensino Remoto**. Instituto Federal Ceará – *Campus Aracati*. 2020. Disponível em: [https://ifce.edu.br/aracati/arquivosdiversos/copy\\_of\\_OrientacoesparaasatividadesdeEnsinoRemoto.pdf](https://ifce.edu.br/aracati/arquivosdiversos/copy_of_OrientacoesparaasatividadesdeEnsinoRemoto.pdf). Acesso em: 1 maio 2021.

CORDEIRO, K. M. A. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. Faculdades IDAAM. Manaus – AM. 2020. Disponível em: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 9 out. 2021.

CORTE, A. C. D.; LEMKE, C. K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. **EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, III SIRSSE, V SIPD – Cátedra UNESCO e IX ENAEH**. Curitiba – PR. 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340\\_11115.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf). Acesso em: 1º nov. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire\\_P\\_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf). Acesso em: 24 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FURTADO, M. C. V. *et al.* **Manual de Orientação do Professor no Ensino Remoto**. Repositório Institucional – UFJF. Juiz de Fora – MG. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11606/5/MANUAL%20DE%20ORIENTAC%C3%A7%C3%A3o%20AO%20PROFESSOR%20NO%20ERE%20-v.4final.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

GARCIA, T. C. M.; MORAIS, I. R. D.; ZAROS, L. G.; RÊGO, M. C. F. D. **Ensino Remoto Emergencial: proposta de design para organização de aulas**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2020. Disponível em: <https://www.progesp.ufrn.br/storage/documentos/4ANZamKLBv08IIEfMZcpaUCUZ6p8WC onk8nCNEMe.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

MENDES, B. P. *et al.* Vantagens e desvantagens no ensino remoto emergencial na UFMG. **Anais do Congresso Nacional UEADSL – Universidade EaD e Software Livre**. UFMG. Belo Horizonte – MG. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/18149/1125613943>. Acesso em: 1º out. 2021.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 nov. 2021.

ROSSA, U. B.; VIEIRA, R. Ministério da Educação (ed.). **Manual de Estágio: roteiro para realização do programa de estágio supervisionado no curso de licenciatura em ciências agrícolas**. Araquari: Instituto Federal Catarinense, 2018. Disponível em: <http://lica.arauvari.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/23/2016/01/Manual-de-Est%C3%A1gio-vers%C3%A3o-final.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

SANTOS, C. A. O.; SILVA, C. C. F.; OLIVEIRA, A. B. C. M. Formação de professores: o desafio da prática. **IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, EDUCERE – XIII, III SIRSSE, VI SIPD – Cátedra UNESCO**. Curitiba – PR. 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23961\\_13445.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23961_13445.pdf). Acesso em: 3 nov. 2021.

SANTOS JUNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar - Educação, Cultura**

e **Sociedade**, v. 2, p. 1-15, 15 maio 2020. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>. Acesso em: 12 ago. 2021.

SILVA, A. C. O.; SOUSA, S. A.; MENEZES, J. B. F. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 298-315, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18383>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SILVA, L. G. A utilização do *WhatsApp* como uma ferramenta pedagógica para o ensino de matemática. **VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU**. Maceió – AL. 2020.

Disponível em:

[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA13\\_ID3713\\_07072020232837.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA13_ID3713_07072020232837.pdf). Acesso em: 24 ago. 2021.

VALENTE, G. S. C.; MORAES, É. B.; SÁNCHEZ, M. C. O.; SOUZA, D. F.; PACHECO, M. C. M. D. O ensino a distância frente às demandas do contexto pandêmico: Reflexões sobre a prática docente. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 9, e843998153, 2020. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153>. Acesso em: 12 ago. 2021.

VEIGA, S. A.; TOLEDO, H. S.; PORTILHO, T. G. **Ensino remoto**: quais foram os impactos na vida das pessoas que compõem o processo de ensino-aprendizagem? Núcleo de estudos e pesquisas interdisciplinares em saberes e práticas em educação à distância do NEAD/Universidade de Taubaté. Taubaté – SP. 2020. Disponível em:

<http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/62034.pdf>. Acesso em: 9 out. 2021.