

AS RECONFIGURAÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DO ENSINO REMOTO E AS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO FORMATIVO

RECONFIGURATIONS OF THE SUPERVISED CURRICULUM INTERNSHIP IN PHYSICAL EDUCATION FACING REMOTE TEACHING AND THE IMPLICATIONS FOR THE FORMATION PROCESS

Andréia Paula Basei 1

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi analisar as implicações para o processo formativo ocasionadas pelas reconfigurações do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física diante do contexto de implementação do ensino remoto emergencial. Participaram da pesquisa 11 acadêmicos matriculados na disciplina Estágio Curricular Supervisionado I de uma universidade pública situada na mesorregião norte central do Paraná. Os dados foram produzidos por meio de um questionário elaborado na plataforma Google Forms® e analisados com base no método de análise de conteúdo. Foram evidenciadas implicações ao processo formativo, que ora se configuram como novas aprendizagens, ora denotam prejuízos à formação inicial devido as limitações nas vivências e experiências da real dimensão do trabalho pedagógico necessárias a construção da identidade profissional e dos saberes docentes. Reitera-se a importância do estágio como eixo articulador da formação de professores que requer a constante reflexão, num exercício cíclico da práxis pedagógica, saberes docentes e desafios cotidianos.

Palavras-chave: Educação Física. Formação de Professores. Estágio Curricular Supervisionado. Ensino Remoto.

Abstract: The objective of this research was to analyze the implications for the training process caused by the reconfigurations of the Supervised Curriculum Internship in Physical Education in the context of the implementation of emergency remote learning. Eleven students enrolled in the curricular component Supervised Curriculum Internship I of a public university located in the north central mesoregion of Paraná participated in the research. Data were produced through a questionnaire prepared on the Google Forms® platform and analyzed using the content analysis method. Implications to the training process were evidenced, which sometimes are configured as new learning, sometimes denote damages to initial training due to limitations in the experiences of the real dimension of the pedagogical work necessary for the construction of professional identity and teaching knowledge. The importance of internship is reiterated as an articulating axis for teacher education, which requires constant reflection, in a cyclical exercise of pedagogical praxis, teaching knowledge and daily challenges.

Keywords: Physical Education. Teacher training. Supervised internship. Remote teaching.

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Campinas. 1
Docente do Departamento de Ciências do Movimento Humano da
Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional do Vale do Ívai.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9433790328397810>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6675-6076>.
E-mail: andreibasei@yahoo.com.br

Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) constitui um dos principais eixos na formação do professor de Educação Física, bem como elemento fundamental que contribui para aproximar o licenciando de seu campo de atuação profissional. O estágio é parte integrante do desenvolvimento profissional docente que, no período da formação inicial, juntamente com as aulas teóricas, teórico-práticas, debates, seminários contribuem com a construção do conhecimento, dos saberes docentes e capacitam os futuros profissionais para a docência.

O Estágio Supervisionado é definido na Lei n. 11.788/2008, como:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Nos cursos de licenciatura e, de forma específica nos cursos de Educação Física envolve, habitualmente, atividades de observação, planejamento e regência que colocam o acadêmico em contato direto com o campo de atuação. Entretanto, no ano de 2020, a pandemia da Covid-19 demandou do campo educacional formas alternativas para dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis educacionais. Foi necessário recorrer a plataformas e ferramentas digitais e inovações metodológicas pouco ou nunca utilizadas anteriormente, especialmente, quando se refere à realização do estágio supervisionado. Baseado em Gonçalves e Avelino (2020), plataformas como: Google Classroom, Hangoout Meet, Zoom, Teams, Sway, Flipgrid, Youtube, Instagram, WhatsApp, canais interativos de TVs, entre outras ferramentas, serviram de subsídios para desenvolver ações alternativas no que tange ao processo de ensino e aprendizagem.

Nos cursos de licenciatura em Educação Física, o estágio, que se fundamenta em atividades presenciais no cotidiano escolar foi profundamente afetado pelo agravamento da situação e pela necessidade de isolamento e distanciamento social, assim como, pela suspensão de todas as atividades educacionais presenciais, tanto na educação básica, quanto no ensino superior.

Com a suspensão das aulas presenciais, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE/CP n. 5/2020 permitindo a execução das atividades inerentes ao ECS de maneira remota. Assim, o período de inserção dos acadêmicos nos campos de estágio - escolas de educação básica - ocorreu a partir do segundo semestre do ano 2020, momento em que as diretrizes traçadas pelo governo estadual estavam esclarecidas e a Universidade com respaldo para desenvolver suas ações educacionais por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O desenvolvimento da disciplina, no contexto desta pesquisa e no âmbito da universidade contou com o uso de recursos digitais como a utilização da plataforma Google Meet para as aulas online; a plataforma Google Forms® e Google Classroom para a realização de atividades e o aplicativo WhatsApp para a interação direta com os acadêmicos por meio de mensagens de áudio e texto de acordo com as necessidades. A disciplina efetivou-se com atividades síncronas e assíncronas, com a discussão e produção de textos, com palestras de professores atuantes na educação básica com finalidade de permitir a troca de experiências e o conhecimento sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas alicerçadas em um planejamento fundamentado teoricamente. As ferramentas digitais se tornaram fundamentais por permitir o contato entre professor e alunos e dar continuidade à formação dos futuros professores, mesmo com as dificuldades encontradas diante da necessidade de se readaptar com os novos modelos de aula.

Já nos campos de estágio, as atividades foram realizadas, na maioria dos casos, de forma assíncrona devido aos métodos já adotados pelas escolas. Após o planejamento elaborado pelos acadêmicos e discutido com o professor supervisor da escola, as atividades eram entregues aos responsáveis pelas crianças, semanalmente ou quinzenalmente, ou ainda enviadas

via *WhatsApp* de acordo com as determinações prévias das escolas. Este aplicativo também foi utilizado para esclarecer dúvidas, acompanhar o desenvolvimento, bem como, receber os trabalhos/atividades realizadas pelos alunos por meio de fotos, vídeos ou arquivos digitalizados.

Nesse contexto, o presente estudo teve por objetivo analisar as implicações no processo formativo ocasionadas pelas reconfigurações do Estágio Curricular Supervisionado na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental do curso de licenciatura em Educação Física no contexto de implementação do ensino remoto emergencial por meio da percepção dos acadêmicos sobre as ações desenvolvidas.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, do qual participaram 11 acadêmicos, sendo 73% (n=8) do sexo feminino e 27% (n=3) do sexo masculino, do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da mesorregião norte-central do estado do Paraná, matriculados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, desenvolvida por meio do ensino remoto emergencial no ano letivo de 2020. Para realização da pesquisa, inicialmente obteve-se o parecer favorável do Comitê de ética em pesquisa e, em atendimento aos preceitos éticos, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e para assegurar o anonimato foram utilizados códigos (A1 a A11).

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário, construído na plataforma Google Forms®, com questões objetivas e discursivas, disponibilizado na plataforma Google Classroom® e no aplicativo WhatsApp, principais canais de comunicação com os acadêmicos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I.

A análise das informações empíricas seguiu o método de análise de conteúdo, o qual, conforme Bardin (2011) pressupõe o trânsito pelas seguintes etapas: (a) pré-análise, (b) exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos, e (c) interpretação. Ao final desse processo, as verbalizações dos acadêmicos permitiram que as principais concepções e percepções fossem organizadas em quatro blocos temáticos: a) percepções dos acadêmicos sobre o ECS de forma remota; b) preparação para desenvolver o ECS por meio do ensino remoto emergencial; c) condições psicológicas, tempo e materiais para acompanhar e desenvolver o ECS de forma remota e; d) contribuições do ECS de forma remota no processo formativo. Com essas categorias, pretendeu-se “apreender as determinações e as especificações manifestadas na realidade empírica” (BARDIN, 2011, p. 107), a partir das quais foram realizadas inferências interpretativas.

Resultados e Discussão

Nesta seção, são apresentados e discutidos os dados empíricos da pesquisa categorizados a partir dos conjuntos de elementos que evidenciam similitudes e os casos específicos de diferenciação no interior das categorias do estudo. Antes, porém, é importante apresentar algumas características dos participantes, as quais podem influenciar nas percepções sobre as implicações do ensino remoto emergencial no processo formativo durante o estágio supervisionado. Dentre os 11 acadêmicos do estudo, mais de 50% afirmaram a necessidade de, além de estudar, exercer alguma atividade remunerada durante a pandemia, seja ela como emprego fixo ou atividade eventual, como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1. Trabalhar e estudar durante o período da pandemia



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Embora possa parecer um percentual pouco relevante, é importante considerar que dentre os 45,5% que não estavam realizando as duas atividades existem aqueles que foram demitidos de seus empregos fixos ou deixaram de realizar atividades eventuais devido ao cancelamento de eventos esportivos, atividades de lazer e recreação em grupos, por exemplo.

No que se refere ao acesso à internet, todos os participantes declararam possuir internet na sua residência, entretanto, a qualidade da conexão é variável.

Gráfico 2. Qualidade de conexão da internet domiciliar



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

É de conhecimento que um dos principais requisitos para o desenvolvimento das atividades remotas é a disponibilidade de tempo e o acesso à internet, pois a maioria delas é realizada de forma síncrona. A falta de acesso assim como a qualidade de conexão afeta diretamente a qualidade dos estudos. Conforme Cantanhede e Oliveira (2020) o acesso à internet “se constitui um problema gravíssimo para essa modalidade de ensino, dada a quase obrigatoriedade do acesso à internet para que ela aconteça”. Dessa forma, a primeira implicação do ensino remoto no processo formativo elencada pelos acadêmicos trata-se do acesso à internet. Embora todos tenham acesso, mais de 50% dos acadêmicos avaliam como regular a qualidade da conexão.

No que tange a disponibilização de equipamentos tecnológicos para acompanhar as aulas remotas e desenvolver as atividades propostas no estágio supervisionado é possível notar que apenas um acadêmico afirma não possuir notebook, entretanto, figura entre aqueles que afirmam disponibilizar de computador de mesa. E, todos os acadêmicos afirmam usar o celular como equipamento para tais atividades, como é possível visualizar no Gráfico 3. Vale ressaltar que, esta questão era de múltipla escolha, permitindo aos participantes assinalar mais de um equipamento.

Gráfico 3. Equipamentos tecnológicos para desenvolver as atividades do ERE



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os resultados apresentados refletem alguns dos principais problemas ocasionados pelas necessidades impostas pelo ensino remoto, conforme já destacado por Gusso *et al* (2020, p. 4) entre as quais encontram-se:

a) a falta de suporte psicológico a professores; b) a baixa qualidade no ensino (resultante da falta de planejamento de atividades em “meios digitais”); c) a sobrecarga de trabalho atribuído aos professores; d) o descontentamento dos estudantes; e e) o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes às tecnologias necessárias.

Estas características iniciais apresentam-se como fatores determinantes para a compreensão dos aspectos apresentados em cada bloco temático. Com base nas informações foi possível compreender como as circunstâncias podem interferir no conhecimento adquirido/construído e como os diferentes aspectos que integram as atividades teórico-práticas nas escolas contribuem ou prejudicam – no caso da ausência delas - o desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como o processo formativo dos acadêmicos.

Os blocos temáticos que emergiram das narrativas dos acadêmicos ao realizarem o ECS de forma remota foram organizados em: a) percepções sobre o estágio neste formato; b) preparação para desenvolver o ECS; c) condições psicológicas, tempo e materiais para acompanhar e desenvolver o ECS e; d) contribuições do ECS no processo formativo.

O primeiro bloco temático refere-se às percepções dos acadêmicos sobre o ECS realizado por meio do ensino remoto emergencial. É possível observar, a partir das informações apresentadas, que os acadêmicos fazem ponderações, de um lado demonstrando a consciência das necessidades e limitações das circunstâncias impostas pela pandemia e, de outro lado, as barreiras relacionadas às expectativas construídas para o seu processo formativo.

“Acredito que **em relação a conteúdos não se teve problemas**, foi feito de forma efetiva” (A1).

“Creio que **não tem o mesmo envolvimento, interesse e entusiasmo** para realização das atividades como nas aulas presenciais, pois os alunos, as vezes, tem o colega que motiva, tem a questão da disputa, fazendo com que a prática seja mais prazerosa e ainda os materiais na escola são de mais fácil acesso” (A2).

“**Longe de ser o ideal**, mas a professora faz o possível para a aula e o estágio ocorra da melhor forma, com **conteúdos e formas diversas de nos demonstrar as questões necessárias para a formação docente**” (A3).

“Acredito que no eventual momento que estamos passando é viável, mas **nada comparado com o estágio presencial**” (A4).

“Acho **muito ruim**, porque muitas vezes não há retorno pelo não entendimento das crianças e sabemos que os pais não tem profissionalização para auxiliá-los. E, nessa fase das crianças, o apoio e auxílio para ajudá-los é fundamentalmente importante” (A5).

“Na minha concepção **não era o que eu tinha em mente**. Estava ansiosa antes da pandemia por realizar estágio na educação infantil, porém, **não foi como planejado**. Não creio que a melhor forma de avaliar os alunos seja por meio remoto, porém, é o que tínhamos para o presente momento. Acredito que o contato com o aluno, ajuda identificar quais as dificuldades e facilidades que ele possui a respeito de um conteúdo, já por meio remoto isso não fica tão evidente, ainda mais tendo o “retorno” das atividades via fotos” (A6).

“São necessárias, entretanto, **acaba perdendo esse contato com o aluno**, então **não sabemos se estão aprendendo, se as aulas que estamos passando estão sendo para conhecimento**, ou só se sentem obrigados a fazer” (A7).

“Foi uma forma de realizarmos o estágio, mas acredito que nós estagiários, **precisaríamos de contato pessoal com os alunos e escola para adquirirmos experiência**, pois quando nos formarmos e formos para as escolas, teremos mais condições e afinidade com a escola, desta forma, **com o estágio remoto, será mais difícil**” (A8).

“**Algo necessário** para a presente pandemia” (A9).

“**Ao mesmo tempo em que ganhamos** (experiências, novas formas de aprendizagem, avaliação, conteúdos...) **perdemos** em estar com os professores, alunos, colegas, no desenvolvimento dos conteúdos de forma mais adequada” (A10).

“**Não seria a forma adequada, mas é a única solução**. A aula remota faz o **interesse, a atenção diminuir e muitos pais não ajudam** na realização das atividades” (A11).

Considerando os discursos dos acadêmicos, o ECS desenvolvido de forma remota não consegue proporcionar aos acadêmicos a real dimensão do trabalho pedagógico. Isso aparece nas falas, em particular, pela ausência de contato direto com o ambiente escolar e com os alunos, ou seja, “precisaríamos de contato pessoal com os alunos e escola para adquirirmos experiência”, o que influencia no envolvimento, na motivação e no interesse pelas ações desenvolvidas.

Destaca-se que esta constatação dos estagiários vai ao encontro do estudo realizado por Cipriani, Moreira e Carius (2021) sobre a atuação de professores da educação básica durante a pandemia. Os professores apontaram que os alunos apresentavam-se desmotivados, apáticos, desinteressados, com falta de compromisso, dificuldade de foco devido às distrações no ambiente doméstico, pouca interação/participação durante as aulas por videoconferência e ansiedade. Assim, os autores ressaltam que “torna-se evidente que o ambiente escolar favore-

ce maior foco aos alunos e é mais propício para a organização e o desenvolvimento de hábitos de estudo” (p. 16).

Diante disso, é oportuna a colocação de Souza e Ferreira (2020, p. 14):

A cultura escolar possui seus ritmos, ritos e rotinas materializados no contexto de ensino presencial e, de imediato, o que precisa ser desconstruído é o mito da transposição desse cenário para o ensino remoto, tentativa infrutífera, porque os elementos rotineiros são próprios da instituição escola.

Assim como na pesquisa realizada por Hegeto e Lopes (2021), com acadêmicos do curso de pedagogia, as falas acima também demonstram certo desapontamento em relação ao estágio remoto, visto que foram criadas expectativas em relação ao que poderia ocorrer no acompanhamento das aulas e das ações dos professores e nas regências nas escolas. Estes aspectos são notáveis quando os acadêmicos expressam que em comparação as atividades presenciais tal situação está “longe de ser o ideal” ou “não seria a forma adequada”. Acredita-se que este fato ocorre porque na inserção no futuro campo de atuação eles constroem expectativas, idealizando o seu processo formativo a partir dos conhecimentos construídos na universidade, os quais colocam como dimensão imprescindível a relação teoria/prática.

Além disso, de modo positivo, as narrativas demonstram a realização de um processo crítico e reflexivo sobre o momento vivenciado no estágio, relacionando aspectos contextuais que interferem no processo de ensino e aprendizagem na educação básica e na formação profissional. Entretanto, deixam claro que, tal situação contribui para o agravamento de inúmeras dificuldades da inserção no contexto escolar, tais como aprender as rotinas escolares, realizar o planejamento das atividades, se apropriar de metodologias e estratégias para desenvolver os conteúdos, desenvolver a capacidade de improvisação e adaptação para atender às demandas imprevistas pelo planejamento, avaliar como os alunos se apropriam dos conteúdos/conhecimentos, dentre inúmeros outros inerentes a atividade docente.

Destarte, é notável que a segunda implicação do ensino remoto no processo formativo elencada pelos acadêmicos trata-se dos prejuízos ocasionados pelo distanciamento da realidade, do cotidiano escolar e da impossibilidade de experiências e vivências fundamentais para a construção da identidade docente.

O segundo bloco temático abordou questões que levaram os acadêmicos a refletir se estavam preparados para desenvolver o ECS de forma remota. De maneira geral, as falas denotam a divisão em dois grupos: de um lado, aqueles que sentiam preparados e, de outro, os que não se percebiam capacitados.

“Sim, contudo acredito que de forma presencial, sentiria um pouco de dificuldade” (A1).

“Sim, porque na educação infantil tudo é novo e os pais ajudam muito nessa idade. Nos anos iniciais, do quarto ao quinto ano, já se torna mais difícil, pois os pais já não acompanham tanto as atividades dos alunos e aulas, creio que dificulta ainda mais esse interesse tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos pais” (A2).

“De forma remota sim. Mas sinto que essa interação com os alunos de forma presencial vai fazer falta posteriormente. Não me sinto preparado da forma que está agora a ir frente uma sala com 30 alunos, mesmo sabendo o que deve ser trabalhado, o convívio e nuances que o estágio presencial nos traria para a docência no momento que entrarmos em uma sala como o professor de EF” (A3).

“Sim, já tive contato com o estágio presencial no ano anterior, então serviu como experiência para realizar as atividades desse ano” (A4).

“Não, porque nas escolas você possui um contato primeiramente com a direção e a escola, já nesse processo remoto você fala diretamente com os pais e muitas vezes você se acha incapaz ou que suas atividades nunca estão boas o suficiente, pois quase não há retorno ou os pais criticam” (A5).

“Não, pois era uma ansiedade minha, estagiar nessa etapa da educação, porém não foi de forma presencial, e o contexto muda, devidamente a falta do contato com os alunos” (A6).

“No início não, não sabia como iria funcionar, mas depois fui pegando o jeito de como realizar e mandar essas aulas. Ninguém esperava e não estava pronto para uma pandemia, acredito que a mesma dificuldade que os nossos professores tiveram em nos dar aula, nós estamos tendo para realizar o estágio” (A7).

“No início não, pois não tive vivências anteriormente, mas com o tempo fui me adaptando e consegui trabalhar de forma remota” (A8).

“Sim, por já ter experiência em estágio presencial” (A9).

“Sim e não, pode-se trabalhar de tal forma, mas o presencial é o presencial, educação infantil exige um acompanhamento mais detalhado, por isso o presencial seria melhor, mas há formas e formas de trabalhar com o ensino remoto” (A10).

“No início não, mas no segundo semestre tive uma grande melhora, pois já entendi a forma como está sendo trabalhado, as dificuldades foram mais no início onde de cara tivemos que trabalhar remoto mesmo sendo muito conectados as tecnologias” (A11).

As dificuldades iniciais com o desenvolvimento do ECS, relatadas pelos acadêmicos, foram decorrentes da forma abrupta para adaptação das ações educacionais ocasionadas pela pandemia da Covid-19, as quais, foram sendo superadas a partir da familiarização com essa “nova forma” de desenvolver as práticas pedagógicas. Em conformidade com a pesquisa de Cipriani, Moreira e Carius (2021, p. 21) as narrativas evidenciaram “receios em relação à maneira como seria desenvolvido o processo educacional nas escolas públicas”. Todavia, é importante destacar dois aspectos: a) observou-se que a maioria daqueles que relataram não ter dificuldades já possuíam experiências com o estágio no formato presencial e, b) os acadêmicos que relataram ter dificuldades relacionam esta experiência com as experiências futuras, refletindo sobre possíveis implicações para o momento em que tiverem que desenvolver atividades presenciais, seja como acadêmico/estagiário ou como professor.

Vale ressaltar que, estas percepções refletem as deficiências na preparação profissional e no conhecimento para compreender e resolver possíveis problemas na carreira docente, possuindo, de certa maneira, apenas uma visão superficial do que deverá ser feito quando estiverem presencialmente em uma sala de aula. Esta situação demonstra que,

Indivíduos que não atuam no interior da escola, possuem conhecimentos superficiais da realidade escolar. Sendo que, o estágio amparado a uma fundamentação teórica, propiciará aos futuros professores um entendimento mais claro das situações ocorridas no interior das escolas e, conseqüentemente possibilitará uma adequada intervenção da realidade (PELOZO, 2007 apud LINHARES *et. al*, 2014, p.117).

Embora a disciplina de ECS tenha sido conduzida de forma a propiciar aos acadêmicos esse conhecimento teórico sobre o contexto de atuação, por meio de discussões sobre a produção acadêmica, bem como das reflexões sobre os relatos de experiências e palestras de professores convidados que atuam nestes níveis de ensino, a ausência de vivências práticas no contexto escolar, traz como implicação para o processo formativo - terceira evidenciada no estudo - a dificuldade na construção dos saberes docentes.

Os saberes docentes se configuram como um conjunto de saberes provenientes de fontes variadas (TARDIF, 2002), relacionado às falas dos acadêmicos, especificamente, trata-se dos saberes experienciais. De acordo com Pimenta (1999, p. 20),

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

Tardif (2002, p. 39) corrobora ao afirmar que os saberes experienciais são aqueles que surgem da própria ação pedagógica, “brotam da experiência e são por ela validados”, são formados por meio de situações específicas do cotidiano relacionadas à escola e estabelecidas com colegas de profissão e alunos. Conforme o autor, ainda, eles se transformam num saber funcional, prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, não-analítico, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social (TARDIF, 2002, p. 109-111).

Diante de um cenário com tantas incertezas, os acadêmicos foram questionados, também, sobre as condições psicológicas, tempo e materiais/recursos/equipamentos para acompanhar as aulas e desenvolver o ECS de forma remota. Na generalidade, são observados impactos, de maior ou menor grau, em todos os relatos dos participantes da pesquisa.

“**Razoável**, possuo condições matérias para a realização, contudo, acredito que **não me concentro da maneira que deveria**” (A1).

“As aulas a distância são um **grande desafio** e **não é uma experiência boa** em minha opinião, porque perde um pouco do sentido do qual estamos acostumados com as aulas. Não temos o contato, a presença do professor e aluno, creio que ficamos mais **acomodados**, embora tenha **muitas atividades e aulas**” (A2).

“Mesmo sendo **mais cômodo não me agrada** as aulas remotas. Nas questões materiais sim, mas nos demais **não estou em condições literalmente a beira de um colapso**” (A3).

“Em grande parte do tempo sim, o problema de assistir aulas dentro de casa é que você acaba se **acomodando** muitas vezes. Aí se não houver um esforço em determinados momentos, **você acaba sendo prejudicado por si mesmo**” (A4).

“Não, porque na sala de aula você passaria as atividades para todos e já conseguia avaliar dentro daquele tempo, já nessa maneira de aula tem que achar um tempo para olhar todo o grupo para ver se teve retorno e **muitas vezes não há esse tempo de ver tudo**, tem muito áudio de pai e há a necessidade de ver tudo porque nunca sabemos se é dúvida sobre nossa matéria ou não” (A5).

“Não. Na minha percepção o curso de Educação Física comparo com a medicina, é de suma importância ser presencial. Não tem como um médico estudar a distância e na hora de fazer uma cirurgia não saber, porque não fez ou não presencial tal momento. A Educação Física se coloca na mesma visão, **como iremos capacitar os alunos, aprender sobre eles mesmos, desenvolver e proporcionar vivências se eles não estiverem de forma presencial nas aulas?** Então justifico minha resposta com essa forma de pensar... Isso de termos aulas remotas, deixa-nos sobrecarregados e não “termos” vidas fora isso, não temos finais de semanas, separando tempo de lazer, de família e de faculdade, **tudo se mistura nesse contexto de pandemia**, e conseqüentemente **prejudica nosso rendimento** seja tanto no âmbito familiar, muitas das vezes “descontando” nosso estresse nas pessoas que amamos, seja no âmbito físico, pois você se sente exausto, e seja no âmbito acadêmico, devido a demanda de conteúdo e mais conteúdos” (A6).

“Sinto que **meu rendimento caiu muito**, que não tenho mais aquela vontade de ficar estudando por horas igual no presencial, parece que **o remoto cansa mais**, deixa mais esgotado, parece até piada, porque a gente não sai de casa para estudar, mas isso abala bem mais o psicológico, **não aprende igual o presencial**, no meu ponto de vista” (A7).

“**Me sinto cansada** sobre as aulas a distância. Não me sinto em condições para acompanhar as aulas de maneira satisfatória” (A8).

“Não gosto, **não tenho tanto foco nas aulas**, sempre me distraindo” (A9).

“A distância da sala de aula causa muitas vezes **desânimo e preguiça**, estudar “por conta” muitas vezes não ocorre. Estar presente, tirar as dúvidas presencialmente é muito melhor. As **condições psicológicas ficam oscilando**” (A10).

“Não. A aula remota faz com que se **perca um pouco do foco**, e temos que lutar contra isso então as questões psicológicas não ficam muito boas, **muitas atividades** ao mesmo tempo e **sempre achamos que não vai dar conta**, número de faltas aumenta é uma situação bem complicada” (A11).

As mudanças repentinas ocasionadas pela pandemia da Covid-19 geraram inúmeros sentimentos, preocupações e inconvenientes no desenvolvimento das práticas relacionadas ao ECS, tanto no que se refere ao acompanhamento das aulas na universidade quanto a realização das intervenções nos campos de estágio.

Destaca-se a percepção dos acadêmicos com relação a queda no rendimento, as dificuldades de concentração associadas ao desânimo, cansaço e acomodação diante das demandas

da disciplina. É fato, que os acadêmicos manifestaram, assim como destacam Cipriani, Moreira e Carius (2021, p. 8) ao se referirem aos docentes da educação básica, que:

[...] se sentem incomodados, que estão cansados, esgotados, exaustos, estressados, pressionados, sobrecarregados, tensos, deprimidos, irritados, sentindo-se mal, frustrados, entediados e tristes, o que aponta para a possibilidade de que o psicológico e a saúde emocional dos profissionais tenham sido afetados pela situação vivenciada.

Uma das implicações relacionada a estas percepções se refere a construção dos saberes profissionais e disciplinares (TARDIF, 2002). O processo formativo sendo desenvolvido diante deste cenário traz prejuízos aos saberes profissionais enquanto aqueles que são adquiridos na formação inicial e são baseados nas ciências e na erudição, assim como dos conhecimentos pedagógicos relacionados as técnicas e métodos de ensino. De igual modo, a construção dos saberes disciplinares também sofre impacto, pois, as situações relatadas influenciam diretamente na motivação para aprender os conteúdos relativos ao campo do conhecimento específico, no caso a Educação Física, que são ofertados pelas disciplinas curriculares do curso.

Por fim, frente a um contexto desafiador e que foi prolongado muito além do que se previa inicialmente, fazendo com que, toda a disciplina de ECS fosse desenvolvida de forma remota, assim como todas as práticas pedagógicas das escolas de educação básica que se constituíam como campos de estágio, os acadêmicos foram questionados sobre as contribuições do ECS de forma remota no seu processo formativo. Para isso, parte-se do entendimento de que é de incumbência dos cursos de formação inicial de professores o papel de “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor* como aluno ao seu *ver-se como professor*” (PIMENTA, 2012, p. 20, grifos da autora).

É possível notar que são destacados aspectos positivos e negativos que se entrelaçam entre os aspectos formativos, pessoais e sociais.

“Sim, **aprendemos a lidar com as aulas remotas**, os conteúdos. Aprendemos uma nova forma de aula e aplicação do estágio de forma remota. Acredito que o principal **ponto negativo** é a **falta de contato com os alunos**, fazendo com que se tivesse dificuldades na realização e aplicação das atividades de estágio” (A1).

“**Contribuiu e não contribuiu**. Porque foi uma **inovação**, **tivemos que nos adaptar** a esse momento de isolamento, mas é ruim ao mesmo tempo porque todos os estágios estão sendo online, porém, quando as aulas voltarem presencialmente nós graduandos teremos que **lidar com uma sala repleta de alunos e vai faltar um pouco de experiência** nesses momentos, uma vez que **nem todos tiveram a oportunidade** de, pelo menos uma vez, **estar dentro de uma sala de aula**” (A2).

“Sim, as **aulas foram ricas** na medida do possível com apresentações de professores em diversas áreas que **contribuíram de forma direta e indireta para elaboração e entendimento sobre a EF na escola** de uma forma palpável, dentre os aspectos positivos temos uma questão de **tempo um pouco mais “livre”** para montar aulas e estudar. Mas, em compensação, o negativo vem em consonância a isso com **alto volume de atividades que se entrelaçam com aspectos pessoais** não só nas aulas de estágio mas de um forma geral” (A3).

“Sim, pois mostrou que é **possível aplicar atividades de educação física** mesmo não estando presencialmente com os alunos, e de forma individualizada, pois muitas **atividades eram adaptadas** para serem realizadas sozinhas ou com a companhia de um responsável, diferente do presencial que seria com a turma toda” (A4).

“Ele [o estágio] me auxiliou e **me ajudou a ver a educação física de outra maneira**, onde eu **aprendi a estudar mais e pensar em possibilidades de adaptação** para o método que estamos utilizando agora. **Pontos negativos:** com toda a certeza foi o **contato dos pais** que muitas vezes fazem descaso com a matéria não achando necessário realizá-las, ou até mesmo pedindo para realizar e não nos dão o **retorno para a avaliação**” (A5).

“**Por um lado sim e outro não.** O lado sim, porque **nos coloca em uma situação de improviso, o professor deve procurar estratégias** para que a aula seja realizada pelo aluno, mesmo que de forma indireta. E o lado negativo é a **falta de interação** com o aluno, isso faz sentir que **não estamos realizando nosso trabalho como futuros professores**, apenas “fazer uma aula e enviar”” (A6).

“**De certa forma sim, foi preciso estudar, pensar em possibilidades para saber o que dar nas aulas**, sempre analisando o que a atividade trabalharia na criança, o que iria contribuir, pensando por este lado foi de grande conhecimento, porém **não sabemos se para os alunos foi de grande conhecimento** também, sem contar que **não sei se estou preparada para dar um estágio presencial**, pois remoto é mais fácil, mas **presencial a realidade é outra, então acredito que não estou preparada**” (A7).

“O Estágio contribuiu para minha formação. **Adquirimos vivências** em como ministrar aulas, criamos um leque de conteúdos para serem trabalhados quando nos tornarmos professores. Ponto negativo: o fato das aulas serem remotas, pois **perdemos a chance de estar dentro da sala de aula com os alunos**” (A8).

“**De certa forma sim**, muitas das atividades **tivemos um ótimo retorno** dos alunos, mas por ser remota **não tem como cobrar tanto da atenção deles ou observar suas limitações**” (A9).

“Sim, positivamente pela forma de **se reconstruir, adaptar e se adequar ao meio e forma de vivência, utilização dos recursos tecnológicos e uso da criatividade**, entre outros. **Negativamente pelo retorno dos alunos, forma de avaliação e as limitações que isso acarreta** no decorrer do ano com todos os alunos, pais e professores” (A10).

“Os pontos positivos da aula remota é a **praticidade de enviar as atividades, e poder estar em casa**, mas ao mesmo tempo os negativos são quase da mesma forma, **por estar em casa se perde o foco**, sem a conversa presencial com os professores é mais difícil. Então por ter sido de forma remota **em questões**

de conteúdos foi muito bom, porém, quando se realizou a **prática não foi muito positivo por conta desse novo ‘normal’** (A11).

No que se refere às principais contribuições para o processo formativo acadêmico, observa-se a vivência de uma nova experiência no processo de ensino-aprendizagem relacionada a reflexão contínua e crítica frente às estratégias e métodos de ensino, a adaptação dos conteúdos/atividades, a utilização de recursos tecnológicos e as possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas da Educação Física de maneira remota.

A pesquisa realizada por Hoeller, Santos e Pires (2021, p. 20) corrobora com as percepções dos acadêmicos, tendo em vista que os estagiários entendem que utilização de tecnologias na educação como:

[...] algo que pode contribuir para o processo pedagógico, de forma a possibilitar uma aprendizagem que enfatiza a ação e a reflexão, em novas formas de aprender e ensinar e que, sobretudo, valorizem a atuação do professor, entendendo as tecnologias como recurso pedagógico que exige deste, conhecimentos para além do aspecto operativo.

Por outro lado, evidenciam implicações negativas para o processo formativo, tais como: ausência de contato/interação com os alunos, o pouco retorno das atividades, a impossibilidade de auxiliar/corrigir os alunos diante das dificuldades, a ausência de elementos para avaliar a aprendizagem e, conseqüentemente, o planejamento docente e a limitação das experiências distante do contexto cotidiano das escolas. Similar às constatações de Cipriani, Moreira e Carius (2021, p. 21), a limitação da interação entre professores e alunos foi considerada um fator preponderante, inclusive, pela ausência de importantes feedbacks no processo de ensino-aprendizagem, considerando a presença física no contexto escolar essencial na Educação Básica.

Destarte, compartilha-se do entendimento de Tardif (2002) ao ressaltar que a prática, extremamente limitada nas experiências dos acadêmicos com o ensino remoto, pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores colocam em cheque sua formação acadêmica, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de alguma maneira. Ao valorizar as experiências da prática pedagógica, do processo de análise deixa de pertencer tão somente ao âmbito das ideias passando para a situação concreta como um todo. Assim, entende-se que “[...] ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 21).

Observa-se, ainda, como no estudo de Hoeller, Santos e Pires (2021), que as percepções revelam a preocupação com a nova realidade instaurada, ou seja, aquela que poderá, em breve, exigir-lhes uma atuação como a observada durante o estágio remoto e, neste sentido, ter a oportunidade de refletir sobre tal, contribuiu para sua formação. Concatenada a esta ideia Pimenta (1999, p. 11) argumenta que “a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”.

Conclusão

Considerando a complexidade de todas as questões ligadas ao exercício da docência, especialmente na atual conjuntura, investigar e refletir sobre o ECS se torna essencial. Reitera-se que o estágio é visto como eixo articulador da formação de professores e atentar para as especificidades e diferentes demandas do contexto escolar inserido no contexto social são tarefa da universidade.

O objetivo deste estudo foi analisar as implicações no processo formativo ocasionadas pelas reconfigurações do Estágio Curricular Supervisionado na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental do curso de licenciatura em Educação Física no contexto de implementação do ensino remoto emergencial. Com base nas informações coletadas observa-se que são elencadas inúmeras implicações ao processo formativo, as quais ora se configuram como positivas, ora como limitações as experiências docentes oportunizadas pelo ECS na formação inicial. Vale salientar que esta pesquisa foi realizada em um contexto específico em uma única instituição de ensino superior e com os alunos matriculados em uma disciplina de um curso de graduação, o que pode não refletir dados gerais de outros contextos. Não obstante a existência de limitações, esta pesquisa traz contribuições para a área e identifica lacunas que deverão ser supridas no decorrer do processo formativo.

Retomando as principais implicações evidenciadas pelos acadêmicos é perceptível a consciência de que esta experiência com o ensino remoto trouxe a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre o uso de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem; revelou, ainda de forma mais clara, as desigualdades sociais, culturais, econômicas e educacionais no cenário da pesquisa, assim como em todo cenário social que se reflete nas condições materiais efetivas para acompanhar o ensino remoto; reforçou a importância de compreender a educação como interação, dadas as dificuldades do distanciamento e ausência de contato presencial com os alunos e transpareceu obstáculos para a construção dos saberes docentes que ocorrem no período de formação inicial.

Portanto, este trabalho constituiu-se em uma oportunidade de os acadêmicos desenvolverem a reflexão na e sobre as ações do seu processo formativo tornando-se conscientes da realidade vivenciada, do contexto ao qual esse processo se desenvolve e de condições sociais que influenciam no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NOVÓIA, 2009, p. 19). Diante das limitações e dificuldades enfrentadas, é importante ressaltar que o processo formativo é contínuo, e que, por meio de inúmeras outras ações os acadêmicos precisam ser munidos de conhecimentos e ferramentas capazes de suprir todas as lacunas originadas por esse momento ímpar da história da sociedade contemporânea: a pandemia da Covid-19 em 2020.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio-de-2020-259412931>. Acesso em: 31 mar. 2021.

CANTANHEDE, A. L. I.; OLIVEIRA, A. C. M. de. Percepção dos Professores de Educação Física sobre as aulas remotas em escolas estaduais de Minas Gerais em tempo de Covid-19: impressões iniciais. **Pensar a Educação em Pauta**, s/n, maio 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoem-pauta>. Acesso em: 30 maio 2021.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsf3ZKpyM9N/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2022.

GONÇALVES, N. K. R.; AVELINO, W. F. Estágio supervisionado em educação no contexto da pandemia da Covid-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 4, n. 10, p. 41–53, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4022983. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/47>. Acesso em: 17 mar. 2022.

GUSSO, H. L. et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, v. 41., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtcs4YtXtfr/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

HEGETO, C. F.; LOPES, D. C. Desafios do Estágio obrigatório em tempos de pandemia. *Cadernos de Estágio*, v. 3, n. 1, p. 172-183, set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/25936>. Acesso em: 17 mar. 2022.

HOELLER, S. A. de O.; SANTOS, F. G. dos; PIRES, R. S. Estágio Supervisionado e percurso formativo no curso de Pedagogia: desafios e possibilidade no contexto da pandemia (COVID 19). **Pesquisa e Ensino**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 202128, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/779>. Acesso em: 31 maio. 2021.

LINHARES, P. C. A.; IRINEU, T. H. da S.; SILVA, J. N. da; FIGUEREDO, J. P. de; SOUSA, T. P. de; A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo inicial do professor. **Revista Terceiro Incluído**, v.4, n. 2, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/teri/article/view/35258>. Acesso em: 21 jun. 2021.

NOVÓIA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SOUZA, E. M. de F.; FERREIRA, L. G.. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia de covid 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, e-14290, jan./dez.2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Recebido em: 24 de novembro de 2021.

Aceito em: 29 de novembro de 2021.