



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO REMOTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: desafios para a formação de professores/as

PRÁCTICAS CURRICULARES SUPERVISADAS A DISTANCIA EN
EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: retos para la formación del profesorado

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION REMOTE SUPERVISED CURRICULAR
INTERNSHIP: challenges for teacher training

Gabriela Baranowski Pinto
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
gabrielabaranowski@gmail.com

Rebeca Signorelli Miguel
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
rebecasignorelli@gmail.com

Resumo: Neste relato de experiência de supervisoras acadêmicas de estágio, o estágio curricular supervisionado remoto realizado em um curso de licenciatura em educação física nos anos de 2020 e 2021, durante a pandemia do COVID-19 e o ensino remoto, é focalizado. O principal questionamento foi: É possível formar professores/as habilitados a lidar com as questões da escola através de estágios remotos? Reflexões sobre a implementação e resultados deste componente curricular são desenvolvidos a fim de discutir limites e possibilidades para a formação de professores/as neste contexto. Considera-se finalmente que por meio da implementação realizada, os estágios supervisionados remotos atuaram positivamente na formação das/os professoras/es, superando as expectativas. Esse modelo de implementação trouxe aprendizagens significativas àqueles em processo de formação, principalmente, com relação ao vínculo da unidade teoria-prática da educação física em relação aos seus objetos de estudos e objetivos na escola. Contudo, esse modelo de ensino também possibilitou verificar uma sobrecarga de trabalho atribuído às/aos supervisoras/es de campo e acadêmicas/os.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino Remoto. Licenciatura. Supervisão Acadêmica.

Resumen: En este informe de experiencia de supervisores de prácticas académicas, se centra la pasantía curricular supervisada a distancia realizada en un curso de Licenciatura en Educación Física en los años 2020 y 2021, durante la pandemia de COVID-19 y la educación remota. La pregunta principal fue: ¿Es posible capacitar a maestros calificados para lidiar con los problemas escolares a través de pasantías remotas? Se desarrollan reflexiones sobre la implementación y los resultados de este componente curricular con el fin de discutir los límites y posibilidades de la formación docente en este contexto. Finalmente, se considera que a través de la implementación realizada, las pasantías supervisadas a distancia actuaron positivamente en la formación de docentes, superando las expectativas. Este modelo de implementación trajo un aprendizaje significativo a quienes se encuentran en proceso de formación, principalmente en relación con el vínculo de la unidad teoría-



práctica de la Educación Física en relación con sus objetos de estudio y objetivos en la escuela. Sin embargo, este modelo de enseñanza también permitió verificar una sobrecarga de trabajo atribuida a los supervisores/miembros de campo y académicos.

Palabras clave: Formación del profesorado. Enseñanza a distancia. Grado. Supervisión Académica.

Abstract: In this experience report of academic internship supervisors, the remote supervised curricular internship held in a Physical Education Major Course in 2020 and 2021, during the COVID-19 pandemic and remote education, is focused. The main question was: Is it possible to train qualified teachers to deal with school issues through remote internships? Reflections on the implementation and results of this curricular component are developed in order to discuss limits and possibilities for teacher education in this context. Finally, it is considered that as the implementation carried out, the remote supervised internships acted positively in the training of teachers, exceeding expectations. This implementation model brought significant learning to those under the training process, mainly due to the bond of the theory-practice Physical Education unit in relation to the discipline objects of study and the school objectives in general. This teaching model also made it possible to verify a work overload attributed to the academic and field internship supervisors.

Keywords: Teacher Training. Remote Teaching. Teaching Certification. Academic Supervision.

Introdução

O estágio curricular supervisionado e sua importância na formação de professores/as

O estágio curricular supervisionado é parte do currículo de diversos cursos superiores constituindo-se uma preparação necessária ao exercício da profissão. O estágio possibilita a vivência da condição imposta pela observação, regência e análise das aulas assistidas, devendo ir além do conhecimento das forças que produzem as situações concretas, as relações sociais e a profissão docente (NUNES; BENINI FILHO; BOSCARIOL, 2018).

A Legislação Nacional de estágio via Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, estabelece em seu artigo primeiro que o 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 [...] visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Aliado à legislação, o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física que aqui trazemos para a reflexão específica as exigências para essa formação no que diz respeito ao estágio curricular enquanto atividade obrigatória que se configura a partir da inserção da/do estudante no espaço institucional com supervisão sistemática. Nesse sentido, o estágio é a base da entrada do/da estudante no âmbito profissional que objetiva capacitar, com integração da teoria à prática, de modo a preparar futuros/as professores/as para a atuação junto a crianças, jovens e adultos no contexto educacional.



O ensino remoto como (im)possibilidade para educação básica e superior diante da pandemia no Brasil: da reinvenção e da apatia

Em meados de março de 2020, no Brasil e no mundo, instaurou-se a pandemia do novo coronavírus, denominado COVID-19 (BEECHING; FLETCHER; FOWLER, 2020). Apesar de tratar-se de uma pandemia com proporções globais já que diversos países em todos os continentes foram afetados pelo vírus e suas consequências, a realidade na América Latina, e especificamente no Brasil, se apresentou de maneira devastadora por conta da desigualdade e da situação econômica que coloca a região numa situação vulnerável diante dos desafios de contenção e confinamento apresentados pela crise pandêmica (HASBAERT, 2020).

A inexistência de remédio ou vacina para o vírus, fez com que a Organização Mundial da Saúde (OMS) orientasse governos a tomarem medidas para evitar o agravamento da pandemia e o aumento dos níveis de contaminação. Assim, o isolamento social¹, restringindo o trânsito de pessoas entre países, regiões, cidades e a concentração em espaços compartilhados foi solução amplamente utilizada (MATTIOLI *et al.*, 2020).

A escola, espaço de aglomeração de pessoas e interação social foi alvo das modificações implementadas com a pandemia tendo que interromper suas atividades presenciais (CEPAL/UNESCO, 2020). Para tal, foi considerado não somente o problema da aglomeração de estudantes na sala de aula², mas da comunidade escolar como um todo, ou seja, estudantes, professores/as, equipe gestora, funcionárias/os de limpeza, cozinha e organização escolar.

Visando dar continuidade às ações cotidianas de educação, escolas de todo o mundo, adaptaram-se para a realização de suas atividades. Para isso, a proposta do ensino em ambiente remoto virtual foi amplamente utilizada (OECD, 2021).

No Brasil, tal decisão foi prevista pela lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas excepcionais para a educação no momento de calamidade pública. Em seu artigo segundo, parágrafo quarto, a lei afirma: “A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública [...] poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais”. Nesse caso, a mesma lei salienta que “deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades”.

1 Ver: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/03/30/oms-reforca-que-medidas-de-isolamento-social-sao-a-melhor-alternativa-contr-o-coronavirus.ghtml>

2 Dados do INEP mostram que no Brasil a média é de 30 estudantes por sala na educação básica (INEP, 2020).



Para essa adaptação, cada sistema de ensino brasileiro da educação básica se organizou para a oferta da educação remota, vivenciando dificuldades, desigualdades educacionais, ausências.

Este momento nos parece desafiador, pois essa modalidade de ensino a distância por meio digitais era uma exclusividade do ensino superior. E em meio à pandemia, as famílias, professores e alunos da educação básica foram obrigados a se adequar e administrar essa nova modalidade de ensino aprendizagem (BARRETO; ROCHA, 2020, p. 7).

Ainda que os sistemas de educação superior tenham tido maior estrutura para migrar para o ensino remoto (principalmente por sua não obrigatoriedade e, portanto, seletividade daqueles que oportunizam seu acesso), a crise pandêmica de 2020 e 2021 trouxe um grande impasse para os cursos presenciais de formação de professores/as. Muitas saídas foram propostas para permitir que os/as estudantes pudessem prosseguir com seu processo formativo diante de realidades de educação remota. Em pauta colocou-se o debate sobre as possibilidades de formar professores/as competentes e sabedoras/es de sua profissão, sem integrá-las/os, via experiência presencial no contexto escolar.

Como pano de fundo constante desta discussão estava o descompasso, anunciado há mais de 20 anos por Nóvoa (1999), entre a formação de professores/as e a realidade na educação escolar. Para o caso dos estágios curriculares supervisionados, também impactado por este contexto, foi constante no processo de mudanças implementadas o questionamento sobre a qualidade da formação proporcionada e o risco de não oportunizar a reflexão sobre o que acontece nas escolas (NEIRA; EHRENBURG, 2013).

Diante do caminho tomado para a implementação do estágio curricular supervisionado remoto, a questão central de debate neste texto refere-se ao que acontece quando esse complexo processo de formação de professores/as migra para um contexto digital: É possível formar professores/as habilitados/as a lidar com as questões da escola através de estágios remotos?

A partir dessa reflexão, o objetivo deste texto é relatar as experiências de professoras supervisoras acadêmicas do estágio curricular supervisionado provocando reflexões acerca da sua implementação no contexto remoto no Curso de Licenciatura em Educação Física de uma instituição de ensino superior pública, em 2020 e 2021.

É importante fazermos um alerta de que a experiência relatada aqui resulta da formação possível em um contexto de educação superior alterado na sua essência do processo educativo, que é a da relação entre as pessoas.



Metodologia

Este texto é um relato de experiência pedagógica a partir da narrativa de duas professoras supervisoras acadêmicas de estágio curricular supervisionado em modalidade remota implementado em um curso de Licenciatura em Educação Física.

Entendemos o relato de experiência como uma narrativa própria das ciências humanas, que por ser descentralizada abdica da pretensão moderna de um discurso unificado (DALTRO; FARIA, 2019). Ao legitimar a experiência via elaboração sobre os modos de leituras da realidade e a construção teórico-prática de saberes, muitos deles subjetivos, esta técnica metodológica contribui para a construção do conhecimento científico, numa lógica não-generalista (DALTRO; FARIA, 2019), mas que pode trazer contribuições para outros atores e contextos. O contexto de educação pautado no artigo e seus múltiplos desafios apresentados dependeram de cada localidade, instituição e atores envolvidos. Este tipo de particularidade impede a redução destes processos subjetivos a fórmulas universais (DALTRO; FARIA, 2019) que pouco dão conta de tamanha variabilidade entre fatores determinantes do processo de ensino-aprendizagem.

Aqui o relato se dá via abordagem qualitativa e descritiva das memórias das experiências das professoras, preocupando-se com a caracterização do processo de planejamento, implementação e desenvolvimento do estágio supervisionado, bem como de seus resultados. Contudo, o texto ultrapassa a “identidade descritiva” do relato de experiência quando (DALTRO; FARIA, 2019) se desenvolve para o estabelecimento de problematizações e reflexões dele provenientes, inclusive sobre a validade deste tipo de formação no contexto vivido. A experiência narrada neste texto é considerada do ponto de vista de sua potencialidade inventiva, não neutra, porém relacional, ainda que particular, oferecendo explicitações interpretativas e compreensiva do fenômeno central (DALTRO; FARIA, 2019).

A proposta do estágio curricular supervisionado remoto diante das (im) possibilidades da pandemia/do ensino remoto

Adaptações para o ensino remoto na instituição de ensino superior

A instituição de ensino aqui analisada teve paralisação completa de suas atividades de ensino presenciais a partir de março de 2020, dedicando-se durante quatro meses a elaborar estratégias para o reestabelecimento das atividades de modo a garantir a segurança de discentes, docentes e corpo técnico administrativo.



Após o estabelecimento de resoluções que dispuseram sobre o desenvolvimento das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão de forma remota emergencial durante a pandemia da COVID-19, foi possível conceber um retorno às atividades que minimizasse o risco de contágio de toda a comunidade acadêmica pelo vírus. Dessa forma, apesar dos atrasos na vigência dos semestres letivos, foi possível a oferta das disciplinas de maneira remota, por meio da plataforma digital *Teams*.

Tal fato proporcionou segurança aos/às envolvidos/as na educação, mas também evidenciou a falta de acesso ao mundo digital por grande parte deles/as. Uma consulta da coordenação de curso às/aos estudantes, realizada de maneira diagnóstica para orientar as ações do colegiado de curso, evidenciou que a maioria possuía uma conectividade ruim ou ausente para acessar as atividades acadêmicas remotas. Além disso, a maioria das/os estudantes não possuíam computador, tendo como opção de ferramenta apenas o celular.

Apesar de a instituição ter estabelecido normas para a realização de práticas remotas destinadas a substituir o estágio curricular supervisionado, o colegiado de curso decidiu não implementar tal oferta temendo serem ainda necessárias maiores discussões sobre as possibilidades e garantias de formação qualificada no contexto do estágio supervisionado curricular remoto.

Após o primeiro semestre nesse novo formato, o colegiado entendeu ser possível realizar a oferta do estágio curricular supervisionado do ensino médio e em seguida, do ensino fundamental II^{3,4}. Tal decisão partiu de evidências da existência de uma maior organização do ensino remoto na educação básica para esses níveis de ensino dada a maior maturidade e letramento digital dos adolescentes e adultos, no caso particular da Educação de Jovens e Adultos.

Em ambos os casos, a oferta do estágio se deu com implementação exclusivamente remota, na qual os/as estudantes realizavam os estágios acompanhando professores/as supervisores/as que desenvolviam atividades síncronas e assíncronas nos níveis de ensino selecionados.

Ressalta-se que no último semestre de 2021 os estágios I e II foram programados para serem implementados de forma presencial após o recesso escolar, considerando-se o tempo para viabilização das adaptações das escolas ao retorno presencial e os boletins de saúde da pandemia na região produzidos pela UEMG demonstrando sucessiva regressão das contaminações, internações e mortes pela COVID-19.

3 Denominamos neste texto de “Ensino Fundamental II”, os Anos Finais do Ensino Fundamental.

4 A organização curricular do curso distribui os quatro componentes curriculares de estágio (I, II, III e IV) entre os níveis de ensino: ensino infantil, ensino fundamental – anos iniciais, ensino fundamental – anos finais e ensino médio, respectivamente.



Preocupações com a formação inicial de professores/as no modelo remoto

Para balizar as decisões do colegiado, foi instituída uma Comissão de Estágio para realizar buscas de informações de aprofundamento e embasamento sobre o assunto, implementar discussões e sugerir ações relacionadas à oferta do estágio no curso. A coordenação de estágio supervisionado, os docentes responsáveis pelo componente curricular e a coordenação de curso faziam parte dessa comissão, permitindo um diálogo que considerasse questões da gestão do curso, da qualidade da formação das/os estudantes e de sua segurança.

A comissão de estágio se dedicou a diversas questões de saúde, condições sanitárias, realidades educacionais em diferentes municípios e estados, entre outras. O término da formação das/os estudantes no tempo previsto, colocada pela universidade, também foi grande preocupação da comissão, uma vez que o estágio poderia impossibilitar a conclusão do curso. A preocupação pedagógica também foi recorrente nos debates da comissão de estágio, dedicada a promover uma formação inicial coerente e significativa para os/as futuros professores/as. Dessa maneira, foi elaborada uma proposta para realização do estágio curricular supervisionado que atendesse à tais demandas de maneira a priorizar o vínculo com a escola e a experiência com práticas pedagógicas da Educação Física escolar.

A comissão de estágio entendeu indispensável em uma formação de professores/as o vínculo com a instituição escolar, na compreensão de que se trata de um local peculiar na realidade social que vivemos, com frequência e passagem de gerações, com vivências cotidianas possibilitadas pelo encontro entre tantos da mesma faixa-etária, com função social de educar na realidade complexa que vivemos. Além disso, evidenciou-se a preocupação com uma prática pedagógica da Educação Física escolar que realmente estivesse ocorrendo mesmo de maneira remota, já que a realidade na educação básica brasileira, como já apresentada, expunha tantas lacunas.

A proposta para a realização do estágio curricular supervisionado se deu de forma a contarmos professores/as de Educação Física pelo Brasil que pudessem ser parceiros na realização dos estágios. Tal fato significava comprometimento com o vínculo institucional, mas também pedagógico, entre os supervisores acadêmicos e de campo. A comissão entendeu que esse formato possibilitaria um acompanhamento mais “de perto” do estágio das/os alunas/os naquele momento e a garantia de que apesar das mazelas do ensino remoto ocorreria a oferta de um estágio curricular supervisionado pedagogicamente significativo.



Organização e logística do componente curricular remoto

A partir, portanto, da preocupação com a saúde e as condições sanitárias das/os estudantes matriculados no estágio supervisionado, concomitantemente à situação remota do curso que se realizava dentro das casas, ou seja, não necessariamente na cidade onde se localiza a universidade, a comissão de estágio formulou uma possibilidade de implementação que coadunasse com essas condições.

No início do semestre letivo, os/as alunos/as matriculados/as no estágio, receberam da professora supervisora acadêmica do estágio na UEMG o contato do/a professor/a parceiro/a disponível para ser supervisor/a do campo de estágio. A partir daí foi responsabilidade de cada aluno/a entrar em contato com o/a professor/a, efetivar os combinados do estágio sobre o acompanhamento, frequência e relação entre elas/es, bem como enviar a documentação necessária, incluindo Termo de Compromisso de Estágio e Plano de Trabalho, para o/a professor/a ler e assinar. Esses documentos foram, então, encaminhados e revisados pelo/a professor/a supervisor/a do estágio na UEMG e, após sua aprovação, para o setor de estágio da UEMG.

A supervisão do estágio curricular remota se deu tanto através de ações implementadas pela professora supervisora acadêmica quanto pelo/a Professor/a supervisor/a de campo, o que será narrado a seguir.

- A supervisão acadêmica

A realização do estágio curricular supervisionado remoto não tinha precedentes e por isso constituiu-se em um processo de adaptação do formato presencial dentro das possibilidades do ensino remoto. As buscas por materiais escritos a respeito dessas transformações foram realizadas, mas poucos resultados foram realmente úteis, pois todo o conhecimento sobre o assunto estava sendo produzido naquele momento, uma vez que a mudança ocasionada pela pandemia não foi prevista. Materiais audiovisuais sobre o assunto com reflexões e debates acerca do estágio remoto produzidos, principalmente, por necessidades de professores/as foi um suporte importante.

A definição de como se daria a supervisão acadêmica de estágio à distância ocorreu permeada por diálogo constante entre docentes do colegiado de curso, docentes de outras unidades e instituições e docentes de educação física da educação básica que viam muitas vezes a se tornar supervisores de campo. As reflexões giravam em torno das possibilidades, limitações e expectativas acerca da formação de futuros/as professores/as cursando o estágio nessas condições.



Diante da proposta apresentada pela comissão de estágio, a supervisão acadêmica teve um papel decisivo na realização do estágio curricular supervisionado. Isso porque foi sua responsabilidade o levantamento e contato com professores/as de diversos locais do país que estariam dispostos a se tornarem parceiros, ou seja, supervisores de campo nessa proposta de estágio.⁵

Nesse âmbito, o trabalho de supervisão de campo constituiu-se num imenso desafio no ensino remoto. Motivar o aprendizado de um/a professor/a em formação sem vínculo presencial anterior⁶, utilizando-se apenas das ferramentas possíveis do ensino remoto, constitui-se por si só uma tarefa cheia de complexidades. A distância não permite que todos os mecanismos de obtenção de informação para as interações sociais estejam disponíveis. Por exemplo, não há a possibilidade de leitura corporal e gestual tão importante para a construção de relações, não é possível o encontro do olhar... Isso dificulta o estabelecimento de uma relação de confiança necessária para o vínculo que a educação necessita.⁷

Dessa maneira se deu a relação entre a supervisão acadêmica, supervisão de campo e as/os estagiárias/os, em uma proximidade de ações e discussões talvez mais intensas do que quando no ensino presencial.

A avaliação do estágio pela supervisão acadêmica se deu através do acompanhamento semanal junto aos supervisores de campo, além de fóruns de discussão com as/os estagiárias/os, gravação de vídeos explicativos, preenchimento de questionários e relatórios sobre a experiência do estágio, sobre a escola, sobre o/a professor/a supervisor/a de campo, sobre o ensino da educação física, entre outros aspectos. Além disso, a confecção de um relatório de estágio que aglomerasse toda essa produção somada à reflexão sobre o quão importante teria sido o estágio para a formação daquela/e estudante.

○ A supervisão de campo

No contexto remoto, o campo deixa de ser o chão da escola e passa a constituir-se no ciberespaço virtual. É nesse cenário do encontro entre professores/as e estudantes da educação básica, via tela do computador e celular, seja por imagem e áudio das câmeras e microfones, que a educação passa a acontecer.

5 Sabedoras da existência de realidades precarizadas no contexto educacional brasileiro, muitas das quais não disponibilizavam espaços virtuais para o encontro síncrono virtual das aulas de Educação Física escolar, decidiu-se que apenas professores/as parceiros/as imersos/as em realidades que permitissem o encontro virtual sistematizado seriam selecionados para supervisionar o estágio no campo.

6 Os docentes lecionando neste curso adentraram a IES dias antes do início da pandemia, o que criou uma situação onde docentes e estudantes nunca haviam se visto pessoalmente.

7 “[...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica” (FREIRE, 1996, p. 11).



No contexto pandêmico, as aulas remotas da educação básica foram organizadas localmente de diversas formas seguindo diferentes orientações das instituições escolares. Esse foi o grande desafio da interlocução entre supervisores acadêmicos e de campo, na busca de compreensão mútua das práticas pedagógicas e modos de organização formativos adotados.

Por outro lado, o/a supervisor/a de campo precisa também pensar em estratégias para garantir que o/a estagiário/a entre em contato com o máximo de experiências práticas da realidade docente, a fim de proporcionar melhor conscientização sobre as reais demandas e rotina da profissão, ou seja, de formar um/a professor/a mais preparado/a para adentrar o mundo do trabalho. Isso envolve colocar o/a estagiário/a em contato com aspectos dos atos de lecionar, planejar, avaliar, relacionar, enfim, de ensinar, porém tudo isso à distância e por meio de ferramentas dependentes da internet e de computadores ou celulares.

Tendo isso em mente, a coordenação de estágio supervisionado em conjunto com os supervisores de estágio do curso, criaram um banco de dados de professores/as parceiros disponíveis para colaborar supervisionando o estágio curricular na graduação. Professores/as atuando em qualquer estado do Brasil poderiam participar deste banco, bastando que lecionassem no âmbito do ensino médio e ensino fundamental II de forma remota, realizando uma prática docente condizente com a formação docente qualificada de futuros professores/as de educação física. Além disso, precisavam ter disponibilidade para realizar o acompanhamento efetivo dos estagiários, cumprindo a carga horária mínima de 105hs e 90hs, respectivamente, permitindo uma aproximação dos mesmos da docência.

Ressalta-se que os/as supervisores/as de campo não são e não foram obrigados/as a receber estagiários. Os convites realizados pelas professoras supervisoras acadêmicas para supervisão de campo de estágio foram declinados por diversos colegas que não se sentiram confortáveis para assumir mais este encargo em meio a uma rotina dita “caótica” de adaptação ao ensino remoto, o que foi totalmente compreensível. Porém, aqueles que aceitaram o desafio, assim o fizeram por compreender o estágio como importante caminho para a formação de professores e pela imersão na tarefa de formar, compreendendo que “tornar-se professor é uma ação complexa e, nesse sentido, assumiram responsabilidades e comprometimento para com o conteúdo a ser ensinado e para com o desenvolvimento dos alunos que participavam de suas aulas” (IZA *et al.*, 2014, p. 289).

Foi possível identificar em várias conversas com estes/as supervisores/as de campo que apesar dos horários permeados de reuniões pedagógicas virtuais e aulas *online*, era necessário encontrar tempo para a tarefa de supervisionar o estágio. Estes/as docentes



justificavam sua escolha por uma compreensão de que já que as/os estudantes se formarão nesse contexto, o melhor era buscar a melhor formação por meio do melhor estágio possível. Esse compromisso reflete a essência da profissão docente.

Os/As professores/as supervisores/as de campo de estágio flexibilizaram as formas de acompanhamento dos estagiários, o que possivelmente não aconteceria no formato presencial. Essa flexibilização se deu por meio de múltiplos meios de comunicação existentes foram adotados para aproximar supervisores de campo e estagiários. As/Os supervisores/as se reuniam com as/os estagiárias/os para conversas, discussões e planejamentos de forma síncrona e assíncrona utilizando-se das plataformas adotadas por cada escola, e ainda, fazendo uso de veículos diversos de comunicação como telefone, *e-mail*, *Whatsapp* e outros programas de *chat*.

A implementação do estágio curricular supervisionado remoto diante das (im)possibilidades da pandemia/do ensino remoto

A educação física no modelo remoto das escolas da educação básica no ensino fundamental II e ensino médio

Gois *et al.* (2021) explanam que as políticas educacionais que versaram sobre a educação básica no contexto pandêmico brasileiro não trataram de maneira específica a Educação Física escolar. Assim, cada realidade escolar vivenciou esse componente curricular de uma maneira, cada qual com suas possibilidades e impossibilidades. Isso foi possível de perceber na realidade que estávamos imersas a partir dos contatos com as/os estudantes/os e com as/os supervisoras/es de campo. As práticas pedagógicas acompanhadas nos estágios demonstravam quão diversa era a realidade e as adaptações realizadas por cada escola para o ensino remoto. Pela ausência de especificidades das políticas educacionais em relação à Educação Física, cada escola e professor/a promoveu a Educação Física da maneira que vislumbrou/quis/conseguiu. Tais realidades tão distintas não se apresentam dessa maneira apenas pela individualidade das pessoas que compõem cada contexto, mas foi possível verificar que as práticas pedagógicas se diferenciaram quanto à didática de ensino, às ferramentas digitais, às adaptações de conteúdos.

Um total de 15 escolas estiveram engajadas nos estágios através dos/as professores/as supervisores/as, sendo nove delas do ensino médio e seis do ensino fundamental II. A maior parte destas escolas eram profissionalizantes. Essa realidade colocava a Educação



Física em um lugar de menor relevância nessas escolas em comparação com outras disciplinas. Mesmo assim, foi possível perceber que os/as professores/as tinham protagonismo e uma ação de valorização da disciplina. Também, foi possível perceber que em muitas das escolas, os projetos de extensão da educação física eram prioridade na comunidade.

Nas aulas remotas as metodologias utilizadas pelos/as supervisores/as de campo variavam entre aulas expositivas, dialogadas, rodas de conversa, leituras, debates, fóruns de discussão, apresentações de trabalhos, uso de vídeos, de canais nas redes sociais, fonarrativas, questionários, realização de jogos *online*, realização de filmagens individuais da execução de atividades, usos de aplicativos de práticas corporais etc.

Afirmando a constatação dos autores (GOIS *et al.*, 2021), as escolas onde foram realizados os estágios apresentaram diversas formas de trabalho: encontros síncronos com carga horária reduzida, encontros síncronos com carga horária total, atividades assíncronas diversas, atividades em papel retiradas e entregues na escola

Todo o contato com os/as alunos/as do estágio curricular supervisionado ocorreu de modo digital/virtual. A interação entre supervisor acadêmico e estudante ocorreu via plataforma *Teams* e *e-mail* institucional, onde eram disponibilizadas orientações sobre o estágio, a supervisão de campo, as tarefas avaliativas e, também, onde era possível participar de reflexões e debates acerca das experiências de estágio de cada um. O *chat* da plataforma foi muito utilizado para a realização de conversas mais fluidas, assim como encontros virtuais com as/os estudantes. Não havia uma disciplina na grade curricular do curso destinada ao estágio curricular, assim esses diversos meios garantiram a comunicação entre estudantes e supervisoras acadêmicas de estágio, porém, sempre em horários diversos, fato que acarretou em tempo de dedicação muito além do previsto para a realização do trabalho de supervisão. Entre os/as estudantes, a plataforma foi interessante para provocar discussões sobre os estágios em fóruns, instigando-os/as a realizarem observações e reflexões compartilhadas sobre seus contextos de campo.

Supervisores/as de campo e os/as estagiários/as pontuaram a dificuldade de lecionar para estudantes com câmeras fechadas, que não interagem com o/a professor/a, pois neste caso não há parâmetros de *feedback* sobre a compreensão a respeito do que está sendo ensinado. Além disso, o/a professor/a se sente sozinho/a. A pesquisa realizada por Godoi, Kawashima e Gomes (2020) explicita esse aspecto como um dos desafios dos/as professores/as durante o ensino emergencial remoto, pois dificulta a avaliação dos/as alunos/as e não há certeza sobre o acompanhamento das aulas.

A relação entre a supervisão acadêmica e a supervisão de campo foi realizada de ma-



neira sistematizada e contínua, do início ao fim do estágio, semanalmente. Conversas individuais semanais, conhecimento sobre as atividades realizadas, questões relevantes que surgiam e o panorama de envolvimento das/os estudantes em seus estágios. Essa relação permitiu acompanhar de perto o desenvolvimento das atividades relatadas pelos/as estudantes, os limites dos estágios e pontos a serem aprimorados que a supervisão acadêmica poderia utilizar para estimular os estudantes. Ao final do estágio os/as supervisores/as de campo responderam um questionário com questões fechadas e abertas relacionadas aos/às estagiários/as e ao processo de acompanhamento das aulas.

A experiência do estágio por se também foi no ciberespaço virtual, local onde as aulas de Educação Física escolar eram implementadas pelos/as supervisores/as de campo junto às suas turmas de ensino fundamental II e ensino médio utilizando plataformas *Teams*, *Moodle*, *Meet*, entre outras. Os/As supervisores/as de campo acabaram realizando contatos com os/as estagiários/as via aplicativo de mensagens instantâneas, como *Whatsapp*, fato que lhes colocava em constante comunicação, permitindo que o estágio perdurasse para além do horário regular de aulas e se desdobrasse em tempos diversos, muitas vezes fragmentados, durante a semana.

No processo de supervisão, os/as estudantes foram estimulados/as a se envolverem nos diversos processos de aula síncrona e assíncrona, de leituras sobre assuntos que surgiam nas aulas, de encontros virtuais com os supervisores para discussão e de trocas de mensagens sobre os acontecimentos observados nas aulas. Também foram orientados em muitas ocasiões a se inteirarem dos documentos orientadores da educação física na escola como projeto político pedagógico da instituição, bem como dos planos de ensino anual, de unidades didáticas e de aulas de educação física.

Frequentemente, os/as supervisores/as de campo solicitavam leituras de material complementar às/aos estagiárias/os, realização de atividades preparatórias e de pesquisas para a aula, o que os/as mantinha atentos/as à temática abordada e aumentava suas possibilidades de compreensão das intencionalidades da aula.

O modelo remoto e a separação teoria-prática

O debate em torno da relação teoria-prática se faz muito presente na Educação Física, porém, nem sempre vai ao encontro da compreensão da realidade que expressa a indissociabilidade entre teoria e prática. Ao contrário, a separação entre teoria e prática está presente de maneira frequente nos discursos das/os estudantes e também na Educação



Física de maneira geral, no entendimento que esse componente curricular é meramente ou exclusivamente prático. Essa compreensão foi responsável pela ideia *a priori* de que não seria possível a realização do estágio remoto na Educação Física escolar, afetando as expectativas das/os estagiárias/os. Foi possível perceber o desânimo dos/as estudantes quando tomavam conhecimento sobre a adaptação do estágio ao ensino remoto.

Entendemos a indissociabilidade entre teoria e prática de maneira que:

Entre a teoria – possibilidade que se encontra em nível de conhecimento da realidade – e a prática – construção efetiva do real a partir das condições históricas estabelecidas – existe um campo de mediações que condiciona limites tanto a uma quanto a outra. Logo, a teoria não é um receituário de indicações a ser aplicado na prática (ASSIS; ROSADO, 2012, p. 205).

Tanto a Educação Física quanto qualquer outro componente curricular articulam teoria e prática já que a função do conhecimento aprendido na escola é mediar a relação entre o sujeito (aluna/o) e a realidade que a/o cerca. Como afirma Paulo Freire (1996), colocando foco na prática pedagógica e na educação, “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1996, p. 44).

Essa confusão ou até visão de senso comum acerca da relação entre teoria-prática provoca um entendimento equivocado de que a Educação Física é um componente curricular essencialmente prático. De fato, a dificuldade torna-se evidente já que a experiência corporal, de jogos, atividades coletivas, fazem parte do currículo da Educação Física de maneira sistematizada e intensa. Porém, se ressalta a necessidade de, nessa prática pedagógica, ser necessário lançar mão da teoria para a compreensão dos elementos práticos relacionados à Educação Física. E que somente assim acessa-se a realidade da cultura corporal.

Fato que explicita isso, é que o encontro entre o/a professor/a em formação e a Educação Física remota superou as expectativas inicialmente frustradas dos/as estudantes/estagiários/as e provocou reflexões importantes acerca da Educação Física escolar. A expectativa inicial pessimista foi superada pela experiência de aprendizado. A experiência desvinculou a Educação Física do senso comum e possibilitou a aprendizagem e a prática pedagógica de um estágio em outro formato que se fez importante para a formação dos/as futuros/as professores/as.

Os diversos conteúdos da área de jogos, brinquedos e brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, práticas corporais de aventura e lutas foram abordados mesmo remotamente. Alguns/mas professores/as aproveitaram as circunstâncias para priorizar a abordagem de



temas transversais relacionados a estes conteúdos sob o prisma histórico-cultural e psicossociais, incluindo o enfoque na pandemia, o que muitas vezes demandou discussões e debates.

Como atividades avaliativas nesse processo, os/as professores/as usaram a autoavaliação, a produção de relatórios das aulas, realização de projetos de aplicação prática dos conhecimentos da disciplina, questionários, pesquisas de campo, relatos de experiência, campeonatos *online*. Entre as observações dos estagiários ressalta-se a objetividade das estratégias avaliativas utilizadas por diversas/os professoras/es. Muitos inseriram as/os alunas/os nesse processo de modo que elas/es puderam acompanhar os modos usados para correção das atividades, construção de critérios para as mesmas, assim como organização de *feedback* das avaliações para as/os estudantes.

O estágio fez com que as/os estagiárias/os tivessem contato com uma Educação Física certa de seus objetivos e objetos de estudo na escola, ciente de sua especificidade enquanto componente curricular responsável por estudar a cultura corporal e, portanto, as práticas corporais⁸. Tal experiência os/as distanciou da compreensão inicial acerca da Educação Física escolar como aquela localizada em um campo meramente prático e sem vínculo teórico.

Assis e Rosado (2012) salientam a importância do estágio supervisionado na consolidação da unidade teoria-prática durante a formação do futuro profissional. Com um enfoque no campo do serviço social, elas afirmam que a busca por essa unidade acontece durante toda formação da/o estudante, porém, tendo o estágio um papel importante nesse processo. Também, Benites, Cyrino e Souza Neto (2013), salientam a importância do estágio na formação do estudante, já com um olhar focado na educação física. Os autores reconhecem a relevância da articulação dos saberes necessários ao futuro trabalho de professor adquiridos tanto via universidade como pelo contato com professores/as que atuam na escola. Tanto que relatam como a valorização da prática produz entre professores/as uma percepção da necessidade de formação mais densa e reflexiva (BENITES; CYRINO; SOUZA NETO, 2013).

A experiência final do estágio no contexto do ensino remoto possibilitou que professores/as supervisores/as do campo de estágio flexibilizassem as formas de acompanhamento dos estagiários de diversas formas, o que possivelmente não aconteceria no formato presencial. Múltiplos meios de comunicação existentes foram efetivamente adotados para aproximar supervisores de campo e estagiários.

⁸ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) caracteriza a Educação Física como: “componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (2018, p. 213).



Essa possibilidade tornou a comunicação mais rápida e dinâmica, além de mais frequente, não estando restrita aos momentos dos encontros síncronos. A troca de áudios foi muito comum entre supervisoras/es de campo e estagiárias/os. Por isso, os relatos de uma série de estudantes foram de que puderam ter uma noção sobre as exigências, demandas e desafios do trabalho como professor/a em tempo real, durante toda a semana. Essa possibilidade somente se consolidou pelo envolvimento de professores/as supervisores/as de campo de estágio que se dedicaram durante todo o processo. Essa dedicação representou para muitos a precarização de suas vidas via trabalho docente, uma vez que ao aumentar o tempo de trabalho com carga horária muitas vezes ilimitada, impactou na rotina gerando sobrecarga e esgotamento afetiva e emocional (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021).

Ao mesmo tempo em que o trabalho docente nesse formato experimenta um aumento substantivo, as condições são invasivas para a vida do trabalhador/a e professor/a. Como afirma Frigotto (2021):

[...] a mistura entre vida privada da família e o trabalho profissional. Um processo, portanto, que rouba a privacidade do convívio familiar ou do espaço privado da casa e faz da sala de estar ou dos quartos espaço invadido pelo Estado ou pelo patrão. Isto sem levar em conta o aumento de gastos de luz, internet, computador, ou seja, de toda a infraestrutura do trabalho que são obrigações do Estado ou do patrão.

Concomitante, “com o ensino remoto ou híbrido o trabalho docente entra na lógica do processo capitalista de trabalho e suas leis imanentes sob o controle da gerência científica” (FRIGOTTO, 2021, p. 644). Tal lógica busca a produtividade a qualquer custo, responsabilizando o/a próprio/a trabalhador/a por seu aprimoramento e gestão do trabalho e colocando-o/a na competitividade da busca por resultados e por garantia de seu espaço no mercado (GAULEJAC, 2017). Na educação, a/o professor/a além de ser responsável por buscar formação para dominar as tecnologias e assim trabalhar no ensino remoto, transforma toda a sua vida em tempo para o trabalho já que as mensagens e contatos dos/as alunos/as invadem seus aparelhos/espacos pessoais de comunicação e lazer.

O estágio curricular supervisionado remoto: entre os desafios, as conquistas e os limites

A experiência de realização dos estágios supervisionados remotos no curso de Educação Física demonstrou ser possível formar professoras/es habilitados a lidar com as questões da escola nos níveis de ensino fundamental II e ensino médio.



As/os estagiárias/os tiveram contato com o que é a Educação Física escolar incluindo seu debate sobre sua afirmação como componente curricular responsável por estudar na escola a cultura corporal. A possibilidade de implementação de um estágio remoto no formato desenvolvido possibilitou maior interação entre supervisoras acadêmicas e de campo, e garantiu o contato com práticas pedagógicas sabidamente comprometidas e interessantes.

Além disso, o estágio curricular supervisionado no modelo remoto desconstruiu o ideário das/os alunas/os da Educação Física como componente curricular meramente ou exclusivamente prático, possibilitando reflexões sobre a unidade teoria-prática da realidade social e, portanto, da cultura corporal – objeto de estudo da Educação Física escolar. Tal fato também garantiu que a expectativa acerca de uma “receita” de atividades para se ensinar Educação Física a ser aprendida no estágio fosse superada e ao invés se colocasse a reflexão acerca do ser professor/a.

Ponderamos sobre a persistência do dilema ético de se formar um/a professor/a que nunca pisou na escola ou interagiu presencialmente com crianças e adolescentes da educação básica. A necessidade do contato presencial com a escola e com as problematizações necessárias do fazer docente ainda persiste, pois o contexto histórico do ensino remoto e da pandemia é limitado e não favorece o surgimento de diversos aspectos inerentes ao ensino presencial.

Ressalta-se que o formato adotado demandou muito mais tempo de dedicação das/os supervisoras/es acadêmicas/os e de campo em relação ao modelo presencial, fato que possivelmente impactou em suas vidas, de maneira a precarizar o trabalho docente. Os/As supervisores/as se empenharam durante momentos diversos do seu dia-a-dia, muitas vezes de forma não planejada, no diálogo com as/os estagiárias/os. Este formato implica em uma limitação necessária ao número de supervisões com as quais um/a professor/a supervisor/a acadêmico/a e de campo podem se comprometer.

Agradecimentos

Em tempo, finalizamos esta reflexão reconhecendo a importância do engajamento dos/as professores/as de educação física como supervisores/as de estágio, assumindo seu lugar de protagonismo na formação de qualidade de seus pares. Com este pensamento em mente, reforçamos o nosso agradecimento público aos/às colegas: Alessandra Caetano, Andrea Cruz, Carlos Magalhães Junior, Fabrine Leonard Silva, Flávio Adriano da Silva, George Soares Gadêlha, Giovanna Camila da Silva, Isa de Souza Pereira, Kátia de Sá, Leonardo Coelho, Lucas de Lacerda, Mackson Luiz, Marie Tavares, Mauro Fernandes, Ranucy Campos, Rodrigo Gomes, Simone Meurer e Thiago José Silva.



Referências

ASSIS, Rivânia Lucia Moura de; ROSADO, Iana Vasconcelos Moreira. A unidade teoria-prática e o papel da supervisão de estágio nessa construção. **Katálysis**, v. 15, n. 2, p. 203-211, jul-dez, 2012.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. COVID 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020.

BEECHING, Nicholas J.; FLETCHER, Tom E.; FOWLER, Robert. **BMJ Best Practice Coronavirus disease 2019 (COVID-19)**. London, UK: BMJ Publishing Group, 2020. p. 166.

BENITES, Larissa Cerignoni; Cyrino, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n1, p. 116-140, maio. 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 3ª versão. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3-4, 26 set. 2008.

BRASIL. Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. D.O.U. Brasília, 2020.

CEPAL/UNESCO (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020), La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. **Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO**, Santiago, agosto, 2020.

DALTRO, Mônica Ramos, FARIA, Anna Amélia. Relato de Experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v.19, n.1, p.223-237, jan./abr 2019.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **fólio - Revista De Letras**, v. 13, n. 1, p. 323-344, 2021. <https://doi.org/10.22481/folio.v13i1.9070>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v.13, n.1, p.636-652, abr. 2021.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida – SP: Ideias e Letras, 2007.



GOIS, Pamela Karina de Melo; BRUNET, Patrícia Diógenes de Melo; BRAGA, Fernanda Lira; BARBOSA, Rebecca Ruhama Gomes; COSTA, Dálete Rodrigues da. Reflexões sobre o impacto da pandemia na Educação Física Escolar. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 8, n. 3, p. 220-227, ago. 2021.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo e GOMES, Luciane de Almeida. “Temos que nos reinventar”: os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 86-101, set./dez. 2020.

HAESBAERT, Rogério. Reflexões geográficas em tempos de pandemia, Espaço e Economia [Online], 18 | 2020, posto online no dia 17 abril 2020, consultado o 13 dezembro 2021. URL: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/11826>; DOI: <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.11826>

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Média de alunos por turma**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/media-de-alunos-por-turma>. Acesso em: 18 jan. 2022.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SANCHES NETO, Luiz; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisangela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; SOUZA NETO, Samuel de. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JORNAL NACIONAL. OMS reforça que medidas de isolamento social são a melhor alternativa contra o coronavírus. G1, março 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/03/30/oms-reforca-que-medidas-de-isolamento-social-sao-a-melhor-alternativa-contra-o-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 26 jan. 2022.

MATTIOLI, Anna Vittoria; PUVIANI Matteo Ballerini; NASI, Milena, FARINETTI Alberto. COVID-19 pandemic: the effects of quarantine on cardiovascular risk. **European Journal of Clinical Nutrition**. v. 74, n. 6, p. 852-855, Junho, 2020. doi:10.1038/s41430-020-0646-z

NEIRA, Marcos Garcia; EHRENBERG, Mônica Caldas. Análise da proposta de estágio na Licenciatura em Educação Física da Universidade de São Paulo. **Revista Olh@res. Guarulhos**, v. 01, n. 01, p. 325-348. Maio, 2013.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.25, n.1, p. 11-20, jan/jun,1999.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; BENINI FILHO, Flávio de Andrade; BOSCARIOL, Marina Contarini. O estágio supervisionado de Licenciatura em Educação Física como experiência de si. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 82 – 108, jan./mar. 2018.

OECD. The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic. Paris: OECD Publishing, 2021. <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>.

Recebido em: 27/01/2022

Aceito em: 27/06/2022