

Estágio curricular supervisionado em Educação Física: antes e durante a pandemia de Covid-19

RESUMO

Este texto se reporta as experiências de iniciação à docência de um estagiário do curso de Educação Física de uma universidade pública do sul do Brasil que realizou o estágio curricular supervisionado (ECS) em contexto presencial e remoto. Os apontamentos perpassam a diferenças sentidas, os desafios e aprendizagens que impactaram no aprendizado do exercício da docência. Dessa forma, se destaca as experiências derivadas da reformulação pedagógica do ECS, como por exemplo, análise de documentos, criação de videoaulas e podcast que representaram momentos de escolha e organização de procedimentos didáticos-metodológicos coerentes com as especificidades da etapa educacional. Como considerações, aponta-se que houve o esforço em se adequar as urgências ao mesmo tempo em que se pensou em estratégias para que os acadêmicos revisitassem questões acerca a prática pedagógica, além de tentar aproximá-los do atual contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial; Docência; Ensino remoto; Estágio curricular supervisionado

Roque Luiz Bikel

Graduando Educação Física Licenciatura
Universidade do Estado de Santa
Catarina, CEFID, Florianópolis, Brasil
roque_lin@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2019-2049>

Larissa Cerignoni Benites

Doutora em Ciências da Motricidade
Universidade do Estado de Santa
Catarina, CEFID, Florianópolis, Brasil
larissa.benites@udesc.br

<https://orcid.org/0000-0001-6144-5298>

Supervised school placement in Physical Education: before and during the Covid-19 pandemic

ABSTRACT

This text reports on the experiences of initiation to teaching by the supervised school placement (SSP) in the Physical Education course of a public university in southern Brazil about remote learning context. The notes permeate the differences felt, the challenges and learning that impacted the teaching practice. Thus, the experiences derived from the pedagogical reformulation of the SSP stand out, such as document analysis, creation of video classes and podcasts that represented moments of choice and organization of didactic-methodological procedures consistent with the specificities of the educational stage. As considerations, it is pointed out that there was an effort to adapt as emergencies at the same time as the focus was for academics to revisit the issues about pedagogical practice, in addition to trying to bring them closer to the current educational context.

KEYWORDS: Initial formation; Teaching; Remote learning; Supervised school placement

Prácticas supervisadas en Educación Física: antes y durante la pandemia Covid-19

RESUMEN

Este texto informa sobre las experiencias de iniciación a la docencia por parte de las prácticas supervisadas (PS) en la formación de los profesores en el curso de Educación Física de una universidad pública del sur de Brasil sobre el contexto del aprendizaje a distancia. Las notas impregnan las diferencias sentidas, los desafíos y aprendizajes que impactaron la docencia. Así, se destacan las experiencias derivadas de la reformulación pedagógica de las PS, como el análisis de documentos, la creación de videoclases y podcasts que representaron momentos de elección y organización de procedimientos didáctico-metodológicos acordes con las especificidades de la etapa educativa. Como consideraciones, se señala que se hizo un esfuerzo de adaptación como emergencias al mismo tiempo que se enfocó que los académicos revisaran los temas sobre la práctica pedagógica, además de intentar acercarlos al contexto educativo actual.

PALABRAS-CLAVE: Formación inicial; Docencia; Aprendizaje a distancia; Prácticas supervisadas

INTRODUÇÃO

A situação pandêmica, ocasionado pelo Coronavírus SARS-CoV2 (COVID-19) trouxe inúmeros desafios no que diz respeito aos direitos considerados sociais, tais como saúde, educação, alimentação, segurança, moradia, entre outros. Particularmente sobre a dimensão da Educação, assistiu-se a uma série de tomadas de decisão do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e das instâncias estaduais e municipais para se adequar ao cenário que se apresentava, bem como um rol de debates e conflitos sobre sua importância e como proceder junto as instituições de ensino.

Todavia, enquanto todo este cenário se anunciava e assistíamos a uma série de promulgação diárias de decretos e resoluções para atenderem a determinadas circunstâncias, enquanto acadêmico de um curso de Licenciatura em Educação Física, havia uma expectativa sobre como seria o retorno das aulas, pois elas haviam sido interrompidas (BRASIL, 2020a), mas sobretudo existia uma curiosidade para saber como ficariam os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS).

Essa curiosidade começou a ser respondida, quando aos poucos as atividades foram sendo retomadas, mas dentro de uma realidade chamada de ensino remoto (UDESC, 2020). Assim, os ECS foram apresentados dentro deste, então atual contexto, e os semestres do ano de 2020 foram diferenciados quando contrastados com aquilo que, até então, se oferecia no curso.

Neste sentido, o objetivo deste relato de experiência se circunscreve em apresentar a proposta de ECS e suas adequações para o período da pandemia de COVID-19 e realizar alguns apontamentos e contrapontos sobre a minha percepção do ECS presencial e o remoto.

De antemão, apresenta-se que a perspectiva de contrapontos não se deu tendo com a ênfase a comparação, mas sim na reflexão sobre o que e como as diferentes situações de ECS contribuiriam/contribuem para a formação e/ou deixaram desafios a serem pensados.

2-O CONTEXTO DE ECS E SUAS ADAPTAÇÕES

O ECS no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) está alocado nas fases finais do curso, da 5ª a 8ª fase, e contempla uma carga horária total de 414 horas distribuídas em cinco disciplinas. O curso, em questão, é noturno e normalmente os ECS acontecem no período diurno. O quadro 1 apresenta a carga horária e distribuição das disciplinas.

Quadro 1- As disciplinas de ECS no curso de Licenciatura em Educação Física-UDESC

ECS	Ênfase	Fase	CH	Distribuição da CH	
				Universidade (noturno)	Escola (diurno)
ECS I	Educação Infantil ¹	5 ^a	90h	36h	54 h 14 horas de observação (6h da turma e 8h da escola em geral) 30 horas de intervenção (6h de planejamento e 24h de prática de ensino) 10 horas de produção de documentos (5h de pesquisa docente/relato de experiência e 5h de portfólio/relatório final)
ECS II	Ensino Fundamental: anos iniciais	6 ^a	90h		
ECS III	Ensino Fundamental: anos finais	7 ^a	90h		
ECS IV	Ensino Médio ²	8 ^a	72h	18h	
ECS V	Educação Especial ³	8 ^a	72h		

(1) O ECS I e V acontecem em dupla e/ou trios, os demais são realizados individualmente. (2) O ECS IV contempla 12h para a prática de ensino na Educação de Jovens e Adultos, sendo a única experiência que acontece no período noturno. (3) O ECS IV e V acontecem de forma concomitante e normalmente as duas disciplinas são compostas pelos mesmos estudantes.

Fonte: Benites et al (2020).

De uma maneira geral, essas disciplinas possuem como objetivo oportunizar o levantamento e a análise das características do contexto escolar de cada etapa educacional, realizar o planejamento, organização e avaliação, aproximando o acadêmico do futuro campo profissional e seguem os indicativos legais sobre o convênio, assinatura do termo de compromisso e seguro (BRASIL, 2008).

Ainda, pelo quadro 1 é possível notar que as disciplinas possuem elementos comuns entre elas, que são frutos de esforços coletivos por parte do grupo de professores que se dedicam ao ECS (BENITES et al, 2020) e que congregam uma perspectiva de profissionalização da docência e de transformação por meio “experiência “teórico-prático” em constante processo de elaboração” (PIMENTA; LIMA, 2011, p.49).

Esses elementos são dispostos como uma série de documentos tais como o Plano de ensino (PE) e Plano de aula (PA), que são construídos a partir do momento de observação e do contato com o planejamento do professor supervisor, a proposta de uma pesquisa docente e/ou relato de experiência sobre os momentos marcantes do ECS e a confecção dos relatórios finais e/ou portfólios.

A construção desse modelo foi possível, pois existem outras medidas que estruturam as disciplinas de ECS, como por exemplo: (1) a reunião de início de semestre com todos os estagiários na Universidade; (2) a reunião inicial na escola entre professores e estagiários com apresentação das normas e critérios tanto da Universidade quanto da escola e; (3) duas ações, uma no meio do

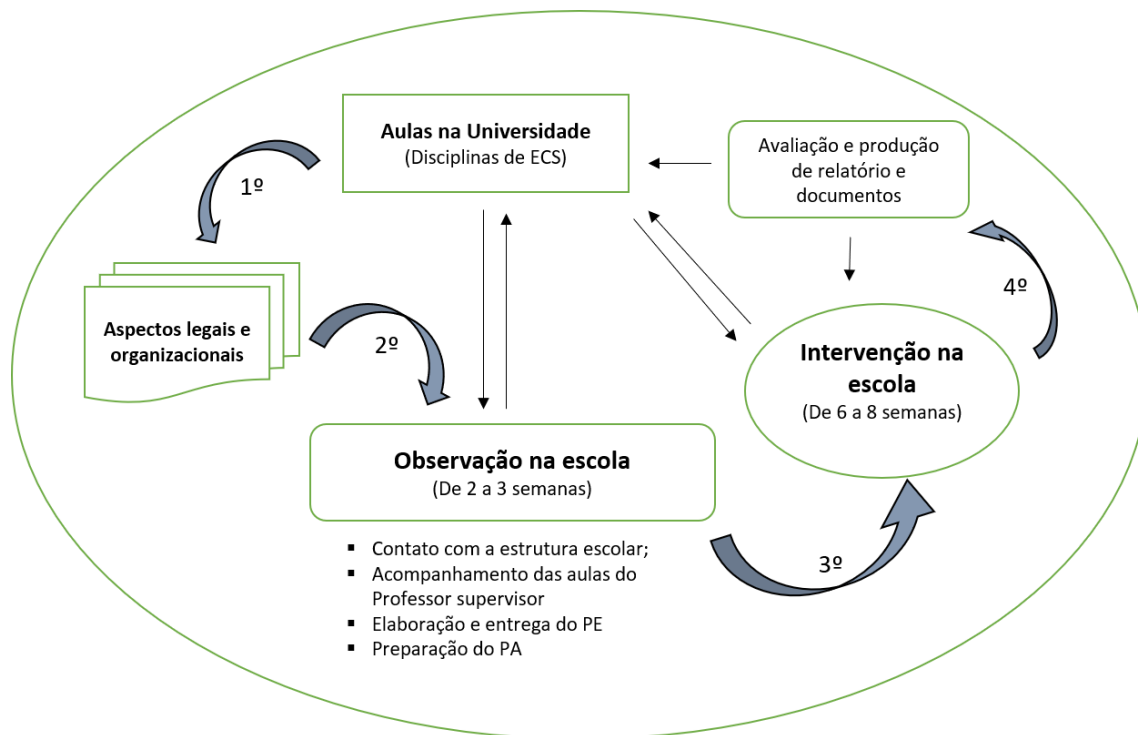
semestres, chamada de ‘Conversas Pedagógicas’, que tem como objetivo promover um debate entre estagiários, professores e pesquisadores sobre a docência e a educação Física escolar e , uma no fim do semestre, o ‘Seminário final dos ECS’, um momento onde os estagiários são convidados a partilhar suas pesquisas e relatos na forma de banner e se tem, então, um momento ampliado de troca entre os estagiários e professores.

Cabe mencionar que a proposta dos ECS, inicia na Universidade, mas perpassa fortemente a escola, pois a sua organização conta com semanas de observação e intervenção, sem perder a conexão com a Universidade, por meio das aulas/encontros e da orientação. A título de esclarecimento, o ECS 1 e 5 possui a característica de serem organizados na atuação em duplas de estagiários, enquanto os demais acontecem de forma individual.

As primeiras semanas das disciplinas de ECS são realizadas na Universidade, onde são apresentadas as normas, estruturas, finalidade, intenção do ECS em questão, mas, sobretudo, se enfatiza na necessidade da construção de um projeto de formação e de organização do trabalho docente como algo que irá conduzir o exercício da docência no ECS.

Neste ínterim, acontecem os procedimentos legais de escolha de vagas, disposição de professores supervisores, assinatura do termo de compromisso, validação do seguro saúde. Assim, que devidamente organizado começa-se as visitas e idas à escola. A figura 1 ilustra esse movimento do ECS, que inicia na Universidade, mas acontece com a participação/colaboração das escolas.

Figura 1- Percurso do ECS



Fonte: construção própria.

Essa lógica do percurso do ECS, da ida a escola, retorno a Universidade, construção de documentos que irão balizar a atuação dos estagiários, como Plano de ensino (PE) e Planos de aula (PA), atuação e finalização dos ECS, de maneira muito tímida, pode-se dizer que apresenta princípios da chamada formação em alternância (KADDOURI, 2008) preconizada pelo movimento pela profissionalização do ensino, na qual os espaços formativos se aliam na constituição do ser-professor.

Assim, ao longo do ECS, os estagiários ao se depararem com a realidade da profissão e inquietações sobre sua prática pedagógica, possuem um momento para dialogar com os professores orientadores (da Universidade), bem como os supervisores (da escola) para que possam expor suas dúvidas e construir diálogos e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nos encontros na Universidade, cabe destaque que é um momento que reúne todos os estagiários e isso acaba por contribuir para com as trocas de experiências sobre a singularidade de cada contexto escolar, bem como sobre a futura profissão.

Particularmente, como estagiário vivi esse processo nos dois primeiros estágios, na Educação Infantil e no Ensino fundamental anos iniciais e passei pelo processo de entender os aspectos burocráticos-legais, a inserção na escola, a necessidade de um planejamento para prática pedagógica, que a sala de aula possui uma diversidade imensa de sujeitos e as estratégias podem mudar, que a avaliação deve olhar para o aprendizado de cada um e, que o PE é um documento que deve ser revisitado no decorrer do estágio. Além de que, o diálogo com os colegas, professores supervisores e orientadores proporcionaram outras visões da prática pedagógica que escapam dos momentos de intervenção.

Mas, foi justamente essa proposta que precisou ser alterada com a situação da pandemia e que se ajustou com base nas orientações legais advindas do MEC, do CNE, da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e da própria UDESC.

Por assim, dizer o Parecer CNE/CP 05 de 2020 dispôs sobre a possibilidade da realização dos ECS de forma não presencial ‘com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, podem estar associadas, inclusive, às atividades de extensão das instituições e dos cursos de licenciatura e formação de professores’ (BRASIL, 2020b, p.17). A Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina suspendeu as ofertas de campo de estágio enquanto perdurasse a situação emergencial (SANTA CATARINA, 2020)

A UDESC, por sua vez, regulamentou o retornou as aulas em caráter remoto (síncrono e assíncrono), por meio da Resolução 032/2020 que previu que os ECS deveriam seguir as orientações da legislação específica para esse período de pandemia e que os ECS vinculados às

práticas em espaços escolares e educacionais não deveriam ser realizados de forma presencial (UDESC, 2020).

Dessa forma, a proposta que foi apresentada via coordenação de ECS do curso, bem como pelos professores, para ser cumprida nos dois semestres de 2020 trazia a distribuição conforme o quadro 2, mas é importante salientar que houve a manutenção dos encontros na Universidade e que a maior preocupação recaiu na carga horária referente as observações e intervenções que até então se davam eminentemente na escola.

Quadro 2- Reorganização da Carga horária dos ECS

Itens	ECS I, II e III	ECS IV e V
Carga horária de atendimento em horário da disciplina, para manter as atividades em funcionamento (dúvidas e acertos daquilo que está sendo realizado em cada disciplina)	36 horas	18 horas
Conversas pedagógicas e Seminário final	10 horas	10 horas
Atividades no PROGRAMA FOCO de extensão	10 horas	10 horas
Atividades a serem escolhidas pelas particularidades de cada disciplina	34 horas	34 horas
Carga total:	90 horas*	72 horas*
*cada disciplina, somando as 414 horas.		

Fonte: Coordenação de estágio do Curso de Licenciatura em Educação Física.

Houve assim, o cuidado em se manter a discriminação da carga horária e a inserção de atividades vinculadas ao Programa de Formação Continuada de Professores de Educação Física (FOCO) de extensão. O FOCO tem como objetivo oportunizar formação continuada e em serviço para a qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Física. Ele é composto por seis ações, que se desenvolve em parceria com municípios e grupos/laboratórios de diferentes instituições, sendo elas: a) Curso de Atualização de Professores de Educação Física Escolar; b) Diálogos Pedagógicos: pensando a formação de professores de Educação Física; c) Sapere: Saberes, Práticas e Educação; d) Seminário de Formação e Atuação Profissional em Educação Física; e) Simpósio Sul-Brasileiro de Estágio Curricular Supervisionado e; f) Grupo de Estudos em Pesquisas e Publicações em Educação Física Escolar. A iniciativa se destina aos professores escolares (distintas redes de ensino) e universitários, aos graduandos e pós-graduandos e prevê estudos, palestras, conferências, mesas redondas, relatos de experiência, mostras fotográficas e oficinas relacionadas a novas, criativas e arrojadas propostas didático-pedagógicas e científicas para o ensino da Educação Física Escolar, tornando o processo educacional, vinculado à pesquisa da prática docente, mais dinâmico e prazeroso. Em particular, para os ECS no 1º semestre de 2020 foi relacionado o Curso de Atualização de Professores de Educação Física Escolar, que contou com a temática da Educação Física escolar e saúde e, no 2º semestre, o Seminário de Formação e Atuação

Profissional em Educação Física que trouxe como ênfase a questão da infância e a relação com mídias e tecnologias.

Ambas as ações foram escolhidas pelo fato de trazerem temáticas solicitadas pelos estagiários em outras atividades anteriores realizadas no curso e foram transmitidas ao vivo no canal do Youtube do programa FOCO. Os estagiários puderam acompanhar as atividades ou mesmo assisti-las posteriormente. A partir disso, do contato com as ações foi solicitada a escrita de um resumo reflexivo e incorporado em um documento produzido ao longo do estágio.

Contudo, o item diferenciado dizia respeito as atividades que seriam escolhidas no interior de cada disciplina para compor as horas que até então eram destinadas a observação, planejamento e intervenção nas escolas. As atividades foram propostas em reuniões de trabalho realizadas pelos professores de ECS com o apoio da Coordenação de curso dos ECS e chegou-se a um quadro de atividades, com seus objetivos, finalidades, intenções de formação e que cada disciplina de ECS poderia compor para a demanda de 34 horas (quadro 3).

Quadro 3 - Proposta de atividades para serem escolhidas

Atividade	Objetivo	Estratégia	Carga horária
Análise de planos de ensino	Entender os componentes que presentes nos planos de ensino (construção e planejamento), se atentando para os itens e desafios de se manter a coerência (ensino-aprendizagem)	Uso de planos de ensino de outros semestres devidamente arquivados pela coordenação de estágio e pelos professores orientadores (com retirada da autoria para que se mantenha o anonimato). Criação de roteiro	6h
Análise de planos de aulas	Entender os componentes que presentes em planos de aula	Uso de planos de aulas de outros semestres devidamente arquivados pela coordenação de estágio e pelos professores orientadores (com retirada da autoria para que se mantenha o anonimato). Criação de roteiro	4h
Análise de vídeos	Prática de observação com a percepção do que vem a ser uma observação de uma prática profissional	Análise de aulas disponíveis na internet, cedido por professores e dispostos em canais acadêmicos de troca de experiências docentes. Criação de roteiro.	4h
Análise de documentários/Filmes	Internalização e discussão de conceitos que permitem explorar as <i>crenças sobre o ensino e à docência</i> .	Disponíveis em meio digital tais como: - Tarja Branca, - Pro dia nascer feliz. - Quando sinto que já sei, - Nunca me sonharam	4h
Confecção de planos de aula para ensino remoto	Prática de organização de planejamento das ações didáticas frente ao atual contexto acerca de conteúdo específico	Modelo de plano de aula que contemple minimamente: tema; objetivo; atividades; metodologia e critérios de avaliação	2h
Construção de Videoaulas	Produção de vídeo aulas a partir do plano de aula elaborado	Vídeo de aula entre 10 e 20 minutos. Utilização de recursos disponíveis.	5h

Conversa com Supervisor	Registro da percepção sobre o trabalho do professor	Contato feito por e-mail e agendamento de um momento de conversa via on-line	2h
Construção de material de apoio para as escolas parceiras	Trabalhar colaborativamente com os professores supervisores nas atividades sistematizadas pelos campos de estágio	Manter contato com a escola e com os professores para implementar aulas, videoaulas e materiais para a educação física escolar, necessários neste momento.	20h
Análise de casos de ensino	Compreender o fenômeno do ensino e da docência por meio das narrativas e experiências, tendo como ênfase as premissas de análise e no processo de socialização	Casos disponíveis na literatura e /ou construídos pelos acadêmicos	6h
Portfólio	Construção de portfólio sobre as atividades elegidas e debatidas durante o semestre	Integrar e promover a reflexão sobre a docência e a relação com a educação Física nas diferentes etapas da Educação Básica e Educação Especial	10h
Observação de aulas on-line	Junto as escolas privadas e parceiras que estabeleceram este tipo de estratégia com a confecção e relatórios	Acompanhamento e debate no coletivo	4h
Diálogo entre os estagiários	Discussão sobre o cenário atual na perspectiva do estudante em formação	Atividade coletiva entre as disciplinas de modo a ampliar o conhecimento dos estagiários, principalmente, daqueles matriculados nos estágios 3, 4 e 5 para o relato de experiências e conhecimento dos distintos contextos de intervenção.	6h
Podcast/ Relatório Final	Inserção das atividades realizadas e apresentação das considerações sobre o estágio: pontos positivos, negativos e possibilidades futuras	Atividade de encerramento e conclusão das atividades de ECS. Reflexão sobre o processo formativo.	5h

Fonte: Coordenação de Estágio do Curso de Licenciatura em Educação Física.

Assim, as disciplinas de ECS tiveram a liberdade em escolher aquilo que era mais pertinente para o contexto específico de cada etapa/modalidade da Educação Básica na relação com a Educação Física. Ou seja, o quadro demonstra o que havia de possibilidade.

No meu caso de estagiário, vivi os três últimos ECS nesta condição remota. Para todos eles houve as adequações postas no quadro 2 e as atividades específicas foram: ECS3: (a) análise do relatório final de estágio, (b) resumos de textos didáticos; (c) confecção e planos de aula; (d) confecção de videoaula; (e) confecção de material didático para aulas de educação física; (f) relatório final. E para o ECS 4 e 5: foram desenvolvidos em duplas e houve (a) análise do PE, (b) análise dos PA; (c) confecção e planos de aula; (d) confecção de videoaula; (e) Podcast e; (f) relatório final.

Infelizmente, algumas das possibilidades postas no quadro 3 eu não tive a experiência em vivenciá-las nos ECS que cursei. Foram atividades que acabaram não sendo escolhidas pelos professores orientadores, tais como a observação de aulas on-line e construção de material de apoio para as escolas parceiras. Uma das hipóteses para a não escolha é que provavelmente estas atividades ficaram mais restritivas devido as condições enfrentadas pelos professores e pelas escolas, pois naquele momento se impunha uma nova carga de trabalho e condições ainda não muito claras sobre os caminhos a serem seguidos (VERDASCA, 2021).

Assim as considerações que se seguem são frutos deste cenário que se apresentou; primeiro de minhas impressões do ECS presencial e, depois, com as experiências do ensino remoto, tendo como ênfase relatar as reflexões sobre a aprendizagem para a docência, os desafios da formação e o que as diferenças possibilitaram compreender sobre ser-professor.

3-APONTAMENTOS E CONTRAPONTO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NO ECS

Em princípio, é importante dizer que o formato remoto dos ECS demandou a construção de uma proposta que assumisse de forma objetiva, com intenções e finalidades bem definidas, aquilo que era necessário e fundamental para o processo de aprendizagem da docência num cenário ainda não vivido e que precisou ser implementada num curto espaço de tempo. Assim, as questões tecnológicas, os problemas pela falta de interação, bem como os aspectos estruturais foram sendo produzidos-consumidos, quase que de forma concomitante (SOUZA; FERREIRA, 2020).

É pertinente dizer que estagiários e professores entraram numa lógica de adaptação e flexibilização naquilo que cabia a utilização das ferramentas tecnológicas, formas de acesso a equipamentos e internet e que permitisse minimamente o acontecimento do ensino e, ainda, com estratégias que ao menos tentasse, diminuir as distâncias.

Contudo, juntamente com isso se somou um quadro de frustrações devido a toda a situação pandêmica, mas também pelo fato de não se poder realizar o ECS de modo presencial e vivenciar tudo aquilo que se preconizava como experiência na escola.

Logo foi possível sentir que nos encontros das aulas virtuais se colocavam novas exigências, como por exemplo, a dificuldade em se manter conectado na aula, organização de espaços dentro de casa e na comunicação e interação on-line. Percebi, também, um esforço por parte dos professores e professoras em fazer aquele momento de aula ser pertinente para o aprendizado. Ou seja, todos passávamos por uma reformulação didático-pedagógica decorrente das exigências da pandemia, o que trouxe um novo ritmo e, por assim dizer, uma sobrecarga de trabalho (SOUZA, et. al, 2021).

Eu estava no meio dos ECS, já havia cursado dois de forma presencial e me deparava com o fato de ‘aceitar’ os ajustes e ao mesmo tempo aproveitar aquilo que era ofertado no ensino/ECS remoto.

Assim, um primeiro ponto de destaque, a meu ver, se deu naquelas horas que no presencial seriam destinadas a observação, que correspondia ao primeiro contato com os alunos, fazendo um breve diagnóstico da turma e da instituição de ensino (FARIAS, et. al, 2011), além de ser um momento do contato com o currículo, o planejamento do professor supervisor, entre outros.

No formato remoto esse processo foi alterado e a ‘observação’ passou a ter como base a análise de documentos produzidos por estagiários de anos anteriores, sobre a etapa em que o ECS aconteceria. Os documentos analisados foram os Planos de Ensino (PE) e os Planos de Aula (PA).

Diante disso, como estratégia para nortear a análise dos documentos, foi entregue um roteiro aos acadêmicos, disponibilizado e elaborado pelo grupo de professores que estavam a frente dos estágios, que tinha como intuito em mediar a leitura por meio de práticas reflexivas. A proposta do roteiro se dava em (1) analisar as impressões sobre a turma e a instituição se permitindo entender o contexto, e se a abordagem e temática utilizada ficou clara. (2) analisar e dissertar sobre os objetivos e sua coerência com as demais partes do plano.

No decorrer da análise dos PE e PA, pude constatar que esses dois documentos, realmente apresentam visões diferenciadas sobre o contexto de elaboração/atuação. O PE consistia na tomada de decisão, a partir da análise das informações vistas e/ou disponíveis sobre a escola e planejamento do professor (GARCIA, 1984). Já os PA apresentavam aquilo que, presumidamente, aconteceu na intervenção prática, mostrando um conjunto de atividades com conteúdo específico, estratégias, entre outros.

Neste sentido, cabe mencionar que havia uma preocupação da minha parte sobre o que e como eu iria aprender algo relacionado à docência por meio destas estratégias. Mas ao analisar os documentos elaborados pelos colegas pude aprender que a materialização do conhecimento é um processo de dificuldade sentido não somente por mim, mas pelos colegas, sendo um exercício necessário para o aprendizado do fazer pedagógico. Nesse momento de construção de uma base, nossas vivências e crenças se manifestam a fim de criar uma ‘imagem’ do que estamos a propor na busca de diminuir a distância entre palavras e práticas. Isso me levou a pensar em diferentes alternativas sobre minhas práticas, de modo a raciocinar sobre os fins e meios em um processo que é repleto de significados (SILVA, 2018).

Diante desse panorama, o processo de aprendizado aconteceu pela aproximação entre o estagiário e documentos preestabelecidos que possuíam uma base contextualizada e traziam problemáticas pedagógicas, que permitiram uma análise em decorrência das escolhas e tomadas de

decisão produzidas pelos estagiários (ALTET, 2000). Dessa forma, ao analisar as estratégias que foram construídas pelo tratamento das informações pode-se perceber que nem todas as informações contidas nos documentos estavam conectadas e que esse processo faz parte do ambiente do ECS e diz muito sobre o aprender a ser-professor.

A partir disso outro ponto que veio à tona diz respeito aos aspectos da profissão docente, que em momentos se coloca como individual com “janelas” fechadas (ALMEIDA; BIAJONE, 2007) e que a meu ver, esse formato de ECS no contexto remoto demonstrou que “janelas” podem ser abertas. Atributo esse, que ilustra a potencialidade da reflexão sobre as ferramentas construídas a partir da prática do professor, assim como dos documentos produzidos dentro do próprio ECS.

Porém, quero registrar que isso não tira a necessidade de se ter o contato com a escola, pela qual oportuniza aprendizagens sobre o contexto da profissão e seu desenrolar no ambiente de trabalho, servindo como base para um fortalecimento das práticas pedagógicas e epistemológicas (ISSE; NETO, 2016).

A falta de aproximação do contexto escolar, pelas vias até então costumeiras, foi motivo de frustração para mim, mas especificamente por me sentir distante de uma etapa educacional, uma vez que o ECS onde estudei era dividido por etapas. Penso que as dificuldades, que poderiam ter sido amenizadas pelo ECS, agora serão enfrentadas no próprio contexto de trabalho.

Tal como mencionado por Almeida e Biajone (2007), a não vivência desse momento, pode causar uma certa insegurança por parte dos futuros professores no seu primeiro contato com a realidade escolar, mais precisamente com a etapa educacional ao qual não teve a oportunidade de vivenciar/intervir.

Entendo que as disciplinas de ECS procuraram se adequar ao contexto remoto para propiciar outras formas de contato, como por exemplo, relato dos professores da escola sobre as circunstâncias pandêmicas e o ensino.

Nessa busca por oportunizar o contato, Valente et, al (2020) apontam para ambientes virtuais variados e que estes favoreçam a empatia, diálogo e a troca de experiências. Isso foi notado no esforço dos professores orientadores em tentar manter o contato dos estagiários com os professores da escola que atuam dentro das exigências trazidas pelo contexto pandêmico, haja vista, a possibilidade de aprendizado no reconhecimento do exercício da docência e da atuação profissional nesse contexto (SOUZA; FERREIRA, 2020).

Mas, em continuidade, no ECS presencial após a construção do PE e PA havia o início das intervenções junto a turma da escola, momento esse repleto de incertezas e ansiedades por parte dos estagiários. Contudo, este momento de intervenção, no ECS remoto passou a ser constituído pela organização, planejamento e gravação de vídeoaulas.

A gravação das vídeo aulas foi um fator impactante e repleto de aprendizagem, seja pela forma que era necessário se expressar ou mesmo por um planejamento que supunha uma intervenção. Senti desconforto, pois não sabia o que esperar e como agir na frente das telas, como me comunicar, de que maneira falar e explorar o conteúdo, isso sem pensar nas questões técnicas como luz, microfone e câmera.

Além disso, a nova situação exigia pensar em soluções acerca dos espaços reduzidos e materiais, encontrando saída muitas vezes no uso de reciclados e de materiais que pudessem ser confeccionados pelos alunos e isso se mostrou ser algo amplamente distante daquilo que até então tinha vivenciado nos ECS presenciais. E se isso me pareceu um desafio, pude então pensar sobre o que os professores estavam enfrentando ao repensar a forma de abordar certos conteúdos, ou até mesmo a própria cultura de movimento (GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020), pois de certa forma, eu estava sendo assistido pelos professores orientadores e tinha um ambiente de formação a meu dispor.

Outro destaque que trago, diz respeito a avaliação, tanto a minha sobre a própria aula, quanto aquele que se daria no âmbito dos alunos. Perguntas como: será que a aula não ficou cansativa? Consegui alcançar os objetivos para aquela aula? começaram a surgir a todo momento. Um dos pontos desta reflexão foi que durante a preparação das vídeoaulas eu tinha a sensação de estar preso a processos meramente de execução e que o possível aluno, do outro lado da tela, realizaria as atividades e as devolveria sem perceber o real potencial das dimensões propostas por e para aquele conteúdo, fazendo do ensino meras tarefas a serem realizadas.

Creio que isso foi acentuado, pois na experiência de ECS as vídeoaulas acabaram não sendo de fato realizadas pelos alunos daquela etapa. Devido a nova situação que os professores e alunos da educação básica se encontravam, não foi possível que a realização acontecesse. Os professores supervisores auxiliaram no contato das informações sobre perfil, contexto, turmas, dificuldades, necessidades, mas foi difícil inserir as vídeoaulas como práticas naquele momento de muitas demandas e descobertas. De toda forma, percebi uma mobilização diferente ocasionada pela forma de preparar as aulas diante de novos conhecimentos tecnológicos e uma inquietação com relação a dimensão crítica do ensino. Isso pode se dar pelo fato da rápida mudança das circunstâncias ocasionadas pela pandemia, pela qual exige soluções mais rápidas (HODGES, et al. 2020) e pela remodelação da organização dos conteúdos e da prática pedagógica dos professores em um movimento de se adequar as circunstâncias (RESENDE et al. 2020).

Assim, a partir das dificuldades de adequar a prática pedagógica a esse formato de ensino, de certa forma, pode ser notado uma redução qualitativa no meu planejamento na utilização de

abordagens mais críticas, devido ao direcionamento dos conteúdos mais voltados as possibilidades de realização ao qual os alunos estão/estariam expostos dentro de suas casas.

É importante dizer que no ECS presencial eu também mantinha essa preocupação com a característica da aula crítica e sua estruturação, mas o retorno e as possibilidades de intervir, notar, saber o que se passa me pareciam mais tranquilas e conhecidas, o que não era nada assim na situação remota.

Todavia, uma das atividades previstas dentro do ECS remoto foi a produção de um podcast, como parte integrante daquilo que seria a percepção do estágio como um todo, mas sobre os desafios e possibilidades e, ao meu ver, foi uma ferramenta bem interessante, pois a partir de algumas perguntas norteadoras pudemos nos colocar, realinhar as impressões e minimante fazer aquilo que seria a reflexão a posteriori, tal como mencionado por Shön (1987) e, assim, compartilhar com os colegas as experiências.

No ECS presencial, esse compartilhamento se dava via uma atividade ‘Seminário final’ de ECS onde cada estagiário apresentava um banner sobre as experiências e havia uma troca entre todos os estagiários, de todas as disciplinas. Essa era uma oportunidade, de como menciona Altet (2000), de se visitar e construir conhecimentos embasados na prática do trabalho docente em situação educativa.

No formato remoto, esse momento teve que ser adaptado, não havendo a possibilidade de interação entre as disciplinas de ECS, ficando mais restritos ao grupo em que se frequentava a disciplina. Mas, a que se mencionar, que em alguns momentos houve a tentativa de conexão, como o evento ‘conversas pedagógicas’ que reuniu todos os estagiários numa *live*.

E, por fim, um último apontamento que menciono, foi a maior distância dos professores supervisores no ECS remoto, que em decorrência das demandas administrativas advindas da secretaria de educação, a sobrecarga de trabalho para além da sala de aula, as novas exigências advindas dos alunos/familiares e o próprio processo de ensino aprendizagem que se reconfigurava na busca por diminuir distancias entre alunos e escola. Tais condições impossibilitaram o contato da maneira como antes acontecia e isso foi impactante, já que no ECS presencial existe toda uma proximidade que se revela muito importante; alguém que abre portas e que proporciona entender o meio e tomar decisões pedagogicamente fundamentadas (GARCIA, 1999).

Cabe apontar ainda, que em minhas experiencias da realidade educacional os professores supervisores se colocavam como corresponsáveis da formação, fazendo com que eu refletisse sobre minhas práticas e atitudes *posteriori* a aula favorecendo uma tomada de consciência do próprio ato de ensinar (ALTET, 2001).

Contudo, as disciplinas de ECS tiveram que realizar adaptações devido as restrições da pandemia, o que causou um impacto nas relações/interações do que se preconiza no ECS. No entanto, os estágios que cursei em formato remoto se valeram de estratégias que favoreciam uma tomada de consciência da prática pedagógica a partir de um olhar externo a elas, proporcionando na medida do possível com que o acadêmico repensasse sua prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto estagiário, percebo que grandes mudanças foram feitas das disciplinas de ECS e que buscaram garantir com que o aluno refletisse sobre a profissão docente. Assim, houve o esforço em se adequar as urgências ao mesmo tempo em que se pensou em estratégias para que os acadêmicos revisitassem questões acerca a prática pedagógica, além de tentar aproximá-los do atual contexto educacional.

Propostas como, portfólio, relatório final e podcast se mostraram ferramentas importantes para pensar sobre as novas demandas da atuação docente, sobretudo aquelas que não estavam presentes no dia a dia do professor. Da mesma forma, a produção de vídeoaulas oportunizou desafios e aprendizagens que servirão de suporte para a futura atuação profissional.

Entretanto, senti falta da interação, contato, e, por assim dizer do possível retorno das vídeoaulas por parte de alunos, por exemplo. Acredito que se houver a possibilidade de elas serem encaminhadas a alunos que estão em contexto remoto, proporcionaria um aprendizado mais próximo da situação vivida pelos docentes e suas problemáticas.

O sentimento de frustração se fez presente durante todo o processo, por diferentes motivos principalmente por já ter tido a experiência no estágio presencial. Mas, ao mesmo tempo, toda esta situação acentuou a minha percepção da escola enquanto local de aprendizado da profissão, a importância dos professores orientadores e sobretudo dos supervisores como alguém imprescindível para a formação inicial.

Nesse sentido, ao pensar na dimensão que o ECS ocupa no curso de formação e as propostas que foram introduzidas, percebo que ter objetivos claros possibilitaram com que os estagiários pudessem na medida do possível refletir sobre suas práticas anteriores, criar estratégias, utilizar novas ferramentas e se aventurar em possibilidades que trouxeram um ângulo diferente para compreensão da docência.

Assim, esse relato acabou sendo, também, parte do meu processo reflexivo sobre os ECS, reformulações e constatações. Num futuro próximo, talvez um maior debate e discussão aconteça

em função das mais diferentes experiências que possam ter acontecido neste período de pandemia e que, com certeza, sinalizarão caminhos, desafios e possibilidades para a formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia, Cristina, Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007>

ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto Editora, Porto, 2000.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimento, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, E. (org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 23-32, 2001.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 13979 de 11 de março de 2020**. Brasil. Diário Oficial da União, 11 mar. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm. Acesso em 15 de Abril de 2021.

BRASIL (Estado). **Decreto 509 de 17 de Março de 2020**. Florianópolis, SC: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 17 mar. 2020. Disponível em: http://dados.sc.gov.br/dataset/149a36ac-19c6-47b3-b873-9c0512f7a4db/resource/183dd81f-ea4e-41b6-b8d3-8c8bde639b64/download/decreto_509-17.03.2020.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

BENITES, Larissa, Cerignoni; SARTI, Flavia, Medeiro; SOUZA NETO, Samuel de. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 100-117, 2015. <https://doi.org/10.1590/198053142928>

BENITES, Larissa, Cerignoni; FOLLE, Alexandra; FARIAS, Gelcemar, Oliveira; DUEK, Viviane, Preichardt. Estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física na UDESC. In: Dijnane Vedovatto, Elisângela Venância Ananias, Roraima Alves da Costa Filho (org.), **O estágio curricular supervisionado da educação física no Brasil**. Curitiba, Editora CRV, v.6, 2020.

FARIAS, Isabel, Maria, Sabino de; SALES, Josete de, Oliveira, Castelo, Branco; BRAGA, Maria, Margarete, Sampaio de, Carvalho; FRANÇA, Maria do, Socorro, Lima, Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3. Ed. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2011.

GARCIA, Carlos. Marcelo. Planejamento de ensino: fase de preparação. **Educar em Revista**, v. 3, p. 9-34, 1984. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.037>

GARCIA, Carlos. Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto editora, 1999.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa, Beraldo; GOMES, Luciane de, Almeida; CANEVA, Christiane. Remote teaching during the covid-19 pandemic: challenges, learning and expectation of university professors of Physical Education. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, 2020. <http://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8734>

GODOI, Marcos.; KAWASHIMA, Larissa, Beraldo.; 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, 2020. <http://dx.doi.org/10.5585/dialogia.n36.18659>

HODGES, Charles; MOORE, Stephaine; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. **A diferença entre o ensino remoto de emergência e aprendizagem online**, 2020. Disponível em: [A diferença entre ensino remoto de emergência e de aprendizagem on-line EDUCAUSE](#). Acesso em: 20 set. 2021.

ISSE, Silvane. Fensterseifer; MOLINA NETO, Vicente. Estágio supervisionado na formação de professores de educação física: produções científicas sobre o tema. **Journal of Physical Education**, v. 27, n. 1, p. 1-16, 2016. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2759>

KADDOURI, Mokhtar. L’alternance comme espace de transition et de tensions identitaires. In : CORREA MOLINA, Enrique; GERVAIS, Colette. (Org.). **Les stages em formations à l’enseignement**. Pratiques et perspectives théoriques. Quebec: Presse de l’Université du Québec, p. 59-82, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Statement on the second meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV). Genebra, 30 jan. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/>. Acesso em: 15 Abr. 2020.

RESENDE, Rui; AIRES, Luísa; ARÀÚJO, Rui; GOMES, Patrícia; SARMENTO, Fátima; CUNHA, Mariana, Amaral da. Confinamento covid-19: um olhar dos estudantes-estagiários de educação física. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, v. 7, n. 2, p. 52-60, 2020. <https://doi.org/10.47863/VRUYU8806>

SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?**. São Paulo: Edição Hipóteses, 2017.

SILVA, Ednaldo, Gomes da. **Leitura e produção textual: o desafio de ensinar a ler e escrever textos na escola**. 2018. Disponível em: <https://www.construirmoticias.com.br/leitura-e-producao-textual-o-desafio-de-ensinar-a-ler-e-escrever-textos-na-escola/>. Acesso em: 22 set. 2021.

SOUZA, Katia, Reis de; SANTOS, Gideon, Borges dos; RODRIGUES, Andréa, Maria dos, Santos; FELIX, Eliana, Guimarães; GOMES, Luciana; ROCHA, Guilhermina, Luiza da; CONCEIÇÃO, Rosilene do, Campo, Macedo; ROCHA, Fábio, Silva da; PEIXOTO, Rosaldo, Bezerra. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, 2021. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>

SOUZA, Ester. Maria. Figueiredo; FERREIRA, Lúcia. Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-19, 2020. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290>

VALENTE, Geilsa, Soraia, Cavalcanti; MORAIS, Érica, Brandão de; SANCHEZ, Martiza, Consuelo, Ortiz; SOUZA, Deise. Ferreira de; PACHECO, Marina, Caroline, Marques, Dias. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. 1-13, 2020. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153>

VERDASCA, José. A escola em tempos de pandemia: narrativas de professores. **Saber & Educar**, n. 29, jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol29.403>.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS - Não se aplica

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA - Não se aplica

FINANCIAMENTO - Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM - Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES - Não se aplica

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITOR DE SEÇÃO

Silvan Menezes dos Santos

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Juliana Rosario; Keli Barreto Santos.

HISTÓRICO

Recebido em: 02 de novembro de 2021

Aprovado em: 15 de fevereiro de 2022