



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E APRENDIZADOS NO ENSINO REMOTO EM UMA ESCOLA DA REGIÃO NORTE DO PAÍS

Leticia Viviane Andrade Silva*
Mayrhone José Abrantes Farias**
Adriano Lopes de Souza***

RESUMO

O presente trabalho objetivou relatar as experiências vivenciadas por uma acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física durante o Estágio Supervisionado em uma escola pública no município de Tocantinópolis-TO, cujo formato adotado foi o ensino remoto. Utilizou-se a narrativa autobiográfica não apenas como método, mas também como fonte dos dados. Constatou-se que o fato de estagiar em um momento em que o mundo inteiro parou diante da pandemia da COVID-19 foi algo desafiador, no sentido de se adaptar a uma nova modalidade de ensino, cuja ausência do contato presencial com a comunidade escolar limitou o trato pedagógico dos conteúdos de ensino. Todavia, como aspectos positivos, sublinha-se a experiência/necessidade de articular conhecimentos científicos, tecnológicos e didáticos, por meio do planejamento e elaboração de roteiros e vídeos, objetivando um processo de ensino e aprendizagem qualitativa em um momento atípico.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Ensino Remoto; Desafios; Aprendizagem.

SUPERVISED INTERNSHIP IN PHYSICAL EDUCATION: CHALLENGES AND LEARNINGS IN REMOTE TEACHING IN A SCHOOL IN THE NORTH REGION OF THE COUNTRY

ABSTRACT

The present study aimed to report the experiences of a student from the Physical Education Teacher Training course during the Supervised Internship in a public school in the city of Tocantinópolis-TO, which adopted the remote teaching format. The autobiographical narrative was used not only as a method, but also as a source of data. It is noted that the fact of interning at a time when the whole world stopped due to the COVID-19 pandemic was challenging, in the sense of adapting to a new teaching modality, whose absence of face-to-face contact with the school community limited the pedagogical treatment of teaching contents. However, as positive aspects, we highlight the experience/need to articulate scientific, technological, and didactic knowledge through the planning and elaboration of scripts and videos, aiming at a qualitative teaching and learning process in an atypical situation.

* Graduada em Licenciatura em Educação Física (UFT). Docente da Escola Estadual José Domingos Carvalho Barbosa – Aragominas. E-mail: leticia.andrade@mail.uft.edu.br

** Doutor em Educação Física (UnB). Docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins – Campus Tocantinópolis. E-mail: mayrhone@mail.uft.edu.br

*** Doutor em Educação Física (UFES). Docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins – Campus Tocantinópolis. E-mail: adriano.lopes@mail.uft.edu.br

Keywords: Supervised Internship; Remote Teaching; Challenges; Learning.

LAS PRÁCTICAS SUPERVISADAS EN EDUCACIÓN FÍSICA: RETOS Y APRENDIZAJES EN LA ENSEÑANZA REMOTA EM UMA ESCUELA DE LA REGIÓN NORTE DEL PAÍS

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue relatar las experiencias vivenciadas por una estudiante del curso de Licenciatura en Educación Física durante el Pasantía supervisada en una escuela pública en el municipio de Tocantinópolis-TO, cuyo formato adoptado fue en la enseñanza remota. La narración autobiográfica se utilizó no solo como método, sino también como fuente de datos. Se constata que el hecho de hacer prácticas en un momento en que el mundo entero se detuvo ante la pandemia de COVID-19, fue algo desafiador, en el sentido de adaptarse a una nueva modalidad de enseñanza, cuya ausencia de contacto presencial con la comunidad escolar limitó el tratamiento pedagógico de los contenidos de enseñanza. Sin embargo, como aspectos positivos, se subraya la experiencia/necesidad de articular conocimientos científicos, tecnológicos y didácticos a través del planeamiento y elaboración de guiones y vídeos, objetivando un proceso de enseñanza y aprendizaje cualitativo en un momento atípico.

Palabras clave: Pasantía supervisada; Enseñanza remota; Desafíos; Aprendiendo.

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (ou, simplesmente, COVID-19) modificou sensivelmente a rotina das pessoas ao redor do mundo, levando diferentes setores da sociedade a adotarem inúmeras medidas de restrição e de distanciamento social, tal como as instituições escolares e acadêmicas, com a suspensão do ensino nos setores municipal, estadual e federal. De acordo com as diretrizes da Organização Mundial de Saúde (OMS), as atividades presenciais foram suspensas para evitar a propagação do vírus e evitar o aumento do número de infectados e, conseqüentemente, de óbitos (VERCELLI, 2020).

No contexto nacional, em que pese a posição negacionista do governo federal em relação à letalidade do referido vírus, observamos que os estados e os municípios precisaram adotar medidas urgentes para um novo formato de ensino, em substituição às aulas presenciais, isto é, sem a presença física no ambiente educacional: trata-se do ensino remoto, cujo exercício da docência é realizado por intermédio de tecnologias digitais (CHARCZUK, 2020).

Nesse cenário, ressalta-se que o ensino remoto pode ser efetivado a partir de encontros síncronos, cuja interação entre professor e aluno ocorre em tempo real, sem que ambos precisem sair de suas residências, como, por exemplo, por meio de plataformas de videoconferência, tais como “*Google Meet*” e “*Zoom*”. Todavia, tal formato de ensino também pode ocorrer sem a interação simultânea entre tais sujeitos, isto é, a partir de encontros assíncronos, ilustrados, por exemplo, com os fóruns de discussão, ou com o acompanhamento de alguma aula gravada ou, ainda, com a realização de alguma atividade proposta.

De acordo com o parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação nº 5/2020: “A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono” (BRASIL, 2020, p. 6).

De forma sintomática, a experiência pandêmica nos convidou/provocou a exercer a docência de forma virtual, ministrando aulas síncronas através de plataformas on-line, produzindo e solicitando vídeos aos estudantes, organizando e disponibilizando estudos dirigidos, roteiros de estudo e apostilas, de tal modo que a comunicação e a gestão das atividades foram realizadas através de ferramentas de comunicação instantânea em massa (WITTIZORECKI; SILVEIRA, 2021).

Todavia, apesar dos esforços da comunidade escolar e da comunidade acadêmica para lidar com o desafio de refletir e reinventar outras formas de estruturação dos processos de ensinar, observa-se que os recursos remotos também trouxeram à tona uma série de críticas e resistência dos sujeitos envolvidos (incluindo professores, familiares e alunos), em virtude, por exemplo, da grande desigualdade socioeconômica dos brasileiros, a qual foi evidenciada pela dificuldade e/ou falta de acesso aos recursos necessários para o acompanhamento de aulas remotas por grande parte da população (CHARCZUK, 2020), denotando que tais estratégias não seriam suficientes para resolver os problemas educacionais agravados pela pandemia.

Sintomaticamente, observa-se que a dinâmica dos ambientes formais de educação foi sensivelmente impactada pela referida crise sanitária, com destaque para a necessária reinvenção do exercício docente e, por extensão, para a realização dos respectivos processos de estágios.

De acordo com Pimenta e Lima (2017), o estágio supervisionado não consiste apenas em uma atividade obrigatória nos cursos de formação docente, mas representa o momento em que os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar a realidade da sala de aula, colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos e desenvolver suas habilidades profissionais. Dessa forma, o estágio é um momento importante para que os futuros professores possam integrar teoria e prática, desenvolver sua identidade profissional e compreender a importância do processo de ensino e aprendizagem na formação dos alunos (PIMENTA, 1995).

Ora, se considerarmos que os estágios curriculares se propõem a promover uma aproximação de graduandos e graduandas de um curso de licenciatura com o seu futuro contexto de atuação, experimentando as situações cotidianas da escola e compreendendo as demandas da profissão docente (PIMENTA; LIMA, 2017), então, pode-se articular que tais professores

e professoras em formação também deveriam vivenciar os desafios da profissão docente em relação ao ensino remoto.

Com efeito, foi nesse cenário complexo que o curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) ofertou a disciplina de “Estágio Curricular Supervisionado III”, correspondente ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). A título de informação, sublinha-se que tal disciplina possui um total de sete créditos e uma carga horária total de 105 horas, das quais, 45 horas são destinadas para as aulas teóricas na/da Universidade e 60 horas são destinadas para a experiência do(a) estagiário(a) junto à unidade concedente.

Isto posto, o presente estudo tem como objetivo relatar as experiências educacionais vivenciadas por uma acadêmica do referido curso na condição de estagiária de uma escola pública no município de Tocantinópolis-TO, cujo formato de ensino adotado foi baseado em recursos remotos.

DECISÕES METODOLÓGICAS

O presente empreendimento investigativo está calcado em uma abordagem qualitativa, tentando lidar com um universo de significados, motivos, aspirações, em um espaço marcado por um conjunto de relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à análise de variáveis (MINAYO, 2001). Para tanto, recorreremos aos pressupostos da pesquisa narrativa, a qual tem sido utilizada em diferentes âmbitos, em especial, em estudos sobre a experiência educacional (CONNELLY; CLANDININ, 1995).

Conforme pontuado por Jovchelovitch e Bauer, (2000), a narrativa oportuniza aos sujeitos rememorarem as suas experiências em uma determinada realidade contextual, além de encorajá-los a encontrarem possíveis explicações para ela, jogando com a cadeia de acontecimentos e sentimentos construídos na vida cotidiana, numa relação que envolve o individual e o social.

Ora, mais do que simplesmente lembrar as experiências vividas, Cunha (1997) advoga que a narrativa pode provocar mudanças não apenas na maneira como os sujeitos compreendem a si mesmos, como também os outros e a realidade em que estão inseridos. Além disso, a autora acrescenta:

Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória (CUNHA, 1997, p. 186).

Em face do exposto, observa-se que a narrativa vai muito além da mera informação (CAMASMIE, 2007), podendo servir tanto à pesquisa quanto ao próprio narrador, visto que o exercício de olhar para dentro de si fomenta a reflexão consciente e a elaboração de questões internas (OLIVEIRA; SATRIANO, 2018). Nesse bojo argumentativo, utilizaremos a narrativa autobiográfica não apenas como método, mas também como fonte dos dados do presente estudo, trazendo à tona as experiências vividas na disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física, da UFNT, destacando o trabalho desenvolvido durante o período em que durou o estágio no formato remoto, incluindo, ainda, uma intervenção desenvolvida no período das férias escolares.

O local onde ocorreu o estágio foi uma escola pública no município de Tocantinópolis, situado no extremo Norte do Estado do Tocantins (Bico do Papagaio), cuja experiência serviu de base para este estudo. A escola em questão possui turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Quanto à infraestrutura destinada à realização das atividades práticas da disciplina de Educação Física, a escola possui um pátio coberto, o que a distingue de algumas escolas do município e de diversas localidades do cenário nacional.

De forma geral, tal como ilustrado no Quadro 1, o estágio na escola-campo teve a duração de aproximadamente dois meses, entre 24/05/2021 e 30/07/2021, com carga horária semanal de seis horas, totalizando, dessa maneira, 60 horas destinadas para o desenvolvimento das atividades correlatas à unidade escolar.

A base do estágio foi proporcionar o aprendizado aos discentes de maneira remota, recorrendo, para tanto, à construção de roteiros com temas específicos – em conformidade com o Plano de Ensino do Professor regente de Educação Física –, propondo meios para a vivência de práticas corporais dos estudantes no seu espaço domiciliar, com a liberdade para demonstrar seu aprendizado através de atividades escritas, vídeos ou fotos.

Quadro 01 – Cronograma do estágio

Nº semanas na Escola-campo	C.H. semanal	Tarefas
Semana 1 (24/05 – 28/05)	6H	Primeiros contatos com os sujeitos escolares; Registros de campo.
Semana 2 (31/05 – 04/06)	6H	Planejamento e construção de Roteiros de ensino; Suporte à Unidade concedente.
Semana 3 (07/06– 11/06)	6H	Planejamento e construção de Roteiros de ensino; Suporte à Unidade concedente.
Semana 4 (14/06 – 18/06)	6H	Planejamento e construção de Roteiros de ensino; Suporte à Unidade concedente.
Semana 5 (21/06 – 25/06)	6H	Planejamento e construção de Roteiros de ensino; Suporte à Unidade concedente.

Nº semanas na Escola-campo	C.H. semanal	Tarefas
Semana 6 (28/06 – 02/07)	6H	Planejamento e construção de Roteiros de ensino; Suporte à Unidade concedente.
Semana 7 (05/07 – 09/07)	6H	Projeto de Intervenção
Semana 8 (12/07 – 16/07)	6H	Projeto de Intervenção
Semana 9 (19/07 – 23/07)	6H	Projeto de Intervenção
Semana 10 (26/07 – 30/07)	6H	Projeto de Intervenção
Total	60h	–

Fonte: Os autores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, nas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado, a partir de encontros síncronos, tivemos a oportunidade de refletir e discutir, de forma coletiva e sob a mediação do professor orientador, a respeito de algumas problemáticas que seriam possíveis e/ou até mesmo esperadas no formato de ensino remoto, com destaque para: internet restrita, aparelhos digitais para assistir às aulas e fazer as atividades, realização das práticas corporais no ambiente domiciliar, controle de envio e recebimento de roteiros, dificuldade de *feedback* dos alunos etc.

Ressalta-se que tais encontros na Universidade ocorreram no transcórre de todo o estágio (semanal ou quinzenalmente), para reflexão acerca do andamento dos processos de estágio, nos quais foi possível compartilhar as problemáticas que foram sendo identificadas e, conseqüentemente, buscar soluções de forma coletiva. Destarte, compreende-se que o itinerário formativo da profissão docente implica estar sempre se reinventando em virtude dos desafios educacionais que vão emergindo, de tal modo que o campo de estágio vai se estabelecendo como “[...] um retrato vivo da prática docente [no qual] o professor-aluno terá muito a dizer, a ensinar, a expressar sua realidade e de seus colegas de profissão, de seus alunos que nesse tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 127).

Nesse sentido, espera-se que o professor ou professora em formação possa assumir um protagonismo nesse processo, a partir de uma atitude de constante diálogo, construindo uma cultura colaborativa em detrimento de uma cultura individualista, haja vista que a formação profissional requer uma metodologia de trabalho coletivo, bem como um clima afetivo entre os sujeitos envolvidos (IMBERNÓN, 2010).

Com efeito, a partir dos primeiros contatos com os sujeitos escolares, iniciou-se uma nova etapa de estágio supervisionado. Nova escola, novos desafios, novas expectativas, mas

o mesmo desejo de aprender a (re)construir a nossa prática docente, superando cada obstáculo que surgir. Nesse momento, nem tudo se apresenta como uma novidade, afinal, continuamos com aulas de forma remota (tal como no estágio anterior – no Ensino Fundamental I). Porém, cada degrau representa uma nova descoberta, pois cada unidade escolar tem uma sistemática própria, sobretudo, no que tange à organização dos processos de ensino e aprendizagem, permitindo ao estagiário diferentes maneiras de agregar valor à atividade docente, incluindo o processo de tomada de decisões, característico da profissão de professor(a).

Inicialmente, para o melhor atendimento das quatro turmas disponibilizadas pela escola (6º, 7º, 8º e 9º anos), os estagiários foram divididos em quatro grupos com sete componentes cada um, os quais deveriam atuar de forma coletiva frente às demandas apresentadas. O professor Orientador repassou o contato do professor de Educação Física regente da escola, o qual iria nos supervisionar durante todo o período do estágio. O chamaremos de professor Otávio¹.

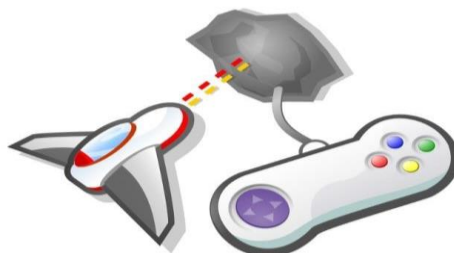
No primeiro contato, já nos colocamos à disposição para auxiliar em todas as demandas escolares que envolvessem a turma que ficamos responsáveis por desenvolver as atividades de estágio: o 7º ano. Por conseguinte, criamos um grupo de *whatsapp* com todos os envolvidos (professor supervisor e os demais estagiários), no intuito de estreitar a nossa comunicação, muito embora o professor Otávio utilizasse comumente a sistemática de informar as demandas a um colega do grupo (que ele tinha maior afinidade) para que ele repassasse para os demais integrantes do grupo. De todo modo, todos realizaram uma breve autoapresentação direcionada para o referido professor e para os respectivos alunos da turma.

Alguns dias após a criação do grupo no *WhatsApp*, o professor Otávio nos encaminhou o documento-base para o desenvolvimento das atividades, aliado às primeiras demandas, nas quais deveríamos criar um roteiro apresentando informações acerca dos jogos eletrônicos (Imagem 01) e, em seguida, do Basquetebol (Imagem 02). Começamos, então, a nos organizar para realizar as referidas demandas.

Para tanto, optamos por nos reunir via *Google Meet*, quando discutimos e deliberamos coletivamente sobre a melhor forma de desenvolver os roteiros requeridos. Em consonância com o perfil da turma previamente informado pelo professor Otávio, buscamos inserir textos curtos nesses roteiros, aliados a imagens concernentes à temática abordada. Por fim, ainda buscamos propor algumas atividades simples que dialogassem com o texto em questão e, após a finalização dos roteiros, encaminhamo-los para o e-mail do referido professor.

¹ Devido às questões éticas, visando garantir-lhe o devido anonimato, optamos por atribuir-lhe um nome fictício.

Imagem 01 – Roteiro sobre os jogos eletrônicos



HISTÓRIA DO JOGO ELETRÔNICO - GAMES

Por conta da falta de documentação é difícil de se determinar qual teria sido o primeiro jogo eletrônico criado porém a primeira menção ao que se assemelha a um videogame datado de 1947; enquanto testavam equipamentos para o desenvolvimento de televisores e

Fonte: Os autores

Imagem 02 – Roteiro sobre o Basquetebol

BASQUETE 5X5

O basquete é jogado por duas equipes de cinco jogadores em uma quadra de 28m x 15m, com jogadores que buscam marcar gols ao arremessar a bola para uma cesta. Um tiro bem-sucedido de fora da linha de três pontos ganha três pontos, um tiro bem sucedido de dentro da linha de três pontos vale dois pontos e um lance livre convertido após uma falta vale um ponto. Um dos destaques do esporte é a famosa enterrada que é feita no final de uma jogada ofensiva em ritmo acelerado. O basquete é jogado em quatro períodos de 10 minutos.

O esporte foi inventado pelo Dr. James Naismith, um professor canadense de educação física que queria criar um jogo que pudesse ser jogado em ambientes fechados durante o inverno por seus alunos no YMCA em Springfield, Massachusetts, EUA. No entanto, não foi até 1892 que o esporte foi denominado 'basquete'. Existem 213 países e regiões



filiados à Federação Internacional de Basquete (Fiba) hoje, com uma estimativa de 450 milhões de jogadores em todo o mundo.

Fonte: Os autores.

Em um estudo de natureza semelhante, Barbosa *et al.* (2022, p. 252) chamam a atenção para “[...] a importância do uso de outras linguagens, para além da escrita, na apropriação dos conhecimentos que compõem o cotidiano escolar, de forma geral, e os momentos das aulas de Educação Física, de forma particular”. Afinal, ao considerarmos o contexto marcado por um déficit de leitura e de escrita (potencializado pelo ensino remoto), é imperativo lançar mão de outras formas de linguagem, tal como a imagética, na tentativa de favorecer a construção de sentidos por parte dos escolares em suas respectivas residências.

Tais sujeitos ficavam com o portfólio durante aproximadamente um mês para estudarem o conteúdo proposto e responderem às respectivas atividades. Assim, as devolutivas desses materiais eram feitas para o professor Otávio, o qual encaminhava no grupo para o nosso conhecimento. Assim, marcávamos reuniões via *Google Meet* e fazíamos a correção das atividades através do *Google Docs*, uma vez que este permitia a edição em tempo real, otimizando o nosso trabalho.

Uma das lacunas identificadas nesse estágio diz respeito à ausência de um contato direto com os respectivos alunos, já que não tivemos a oportunidade de participar dos encontros síncronos, via *Google Meet*, junto às referidas turmas. Dessa forma, empenhamo-nos bastante na correção das atividades inseridas nos roteiros, pois ali tínhamos importantes pistas a respeito do aprendizado dos alunos sobre o conteúdo abordado.

Não obstante, na tentativa de estreitar os laços com tais sujeitos, também demandamos algumas vivências práticas para os alunos realizarem em suas casas e registrarem a partir da produção de vídeos correlatos ao tema, com a ajuda de algum familiar. Para tanto, nós também precisamos lançar mão da gravação de vídeos explicativos, direcionados para os referidos alunos, acerca da tarefa a ser executada por eles. Um exemplo ilustrativo diz respeito ao conteúdo de jogos de invasão, a partir do qual desafiamos os alunos a realizarem uma atividade adaptada de basquete (denominada “acerte a cesta”), respeitando os limites do ambiente e do corpo.

Nessa conjuntura, destaca-se que a produção de vídeos foi uma alternativa pedagógica encontrada por muitos professores para promover aos alunos melhores condições para se apropriarem dos conhecimentos nesse contexto emergencial de ensino (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020; SANTOS; ANDRADE, 2021). Em contrapartida, pode-se conjecturar que tais professores dificilmente tenham tido a devida orientação pedagógica na formação inicial para proceder com as ferramentas digitais e tecnológicas em suas aulas. Nesse sentido,

[...] seria relevante que os cursos de formação de professores oferecessem uma disciplina obrigatória que abordasse a temática das tecnologias digitais, em particular dos recursos audiovisuais, na qual os alunos pudessem não só

discutir sobre a importância ou papel do vídeo e as diferentes formas de utilizá-lo no ensino, mas que também tivessem a oportunidade de produzir e editar vídeos, a fim de usarem essa metodologia com seus estudantes, futuramente (CASTRO; SANTOS, 2021, p. 14).

Com efeito, observamos que as produções de vídeo despertaram nos alunos um interesse maior para praticarem atividade física e realizá-la em casa de forma adaptada, utilizando, no caso do exemplo supracitado, cestas de lixo e bola de papel para acertar a cesta. Para tanto, eles pediam alguém da casa para gravar ou eles próprios posicionavam o aparelho celular em um lugar em que fosse possível registrar todo o ambiente. Após finalizar, eles compartilhavam a experiência com o professor Otávio, o qual, por conseguinte, compartilhava conosco.

Com base na devolutiva dos alunos, identificamos a existência de três grupos de alunos. O primeiro correspondeu à proposição de atividades lúdicas e adaptadas, demonstrando notável empolgação e protagonismo na sua realização. O segundo já demonstrou mais timidez, apresentando uma certa insegurança com tal proposta, muito embora, com o passar do tempo, tal resistência inicial tenha se dissipado. Ao fazermos um comparativo do início até o fim do estágio, foi perceptível a diferença na desenvoltura do grupo, interagindo e se expressando com maior naturalidade nas produções de vídeo que o professor Otávio nos encaminhava, representando um importante *feedback* das atividades propostas nos portfólios. Todavia, o terceiro grupo, por sua vez, era representado pelos alunos que simplesmente não nos enviaram nenhuma produção de vídeo, talvez, por não disporem do devido suporte tecnológico em casa para tal.

O estudo realizado por Ribeiro Júnior *et al.* (2020) se propõe a investigar as experiências de ensino remoto no contexto da pandemia da COVID-19 nos estados circunvizinhos ao Tocantins (Piauí e Maranhão), destacando as aplicações e os desafios enfrentados pelos estudantes e professores nessa modalidade de ensino. Os autores destacam que a falta de acesso à internet e de equipamentos adequados ainda é um obstáculo significativo para muitos estudantes, especialmente aqueles que vivem em áreas rurais e com baixa renda, o que, por sua vez, aponta para a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso à internet e à tecnologia para todos os estudantes, especialmente em regiões mais carentes.

Sendo assim, o objetivo do nosso estágio foi contribuir no processo de ensino e aprendizagem junto aos discentes de uma escola pública do município de Tocantinópolis, no formato de ensino remoto, com a elaboração de um plano de ação e intervenção focado em ideias que servissem de subsídio para minimizar as lacunas agravadas pela referida pandemia.

Contextualizando o Projeto de intervenção

Para além do trabalho desenvolvido com a construção dos roteiros e dos vídeos, o estágio também foi marcado na parte final por um Projeto de intervenção desenvolvido durante as férias escolares (01 de Julho a 01 de Agosto). Por ser época de férias para a comunidade escolar tocantinopolina e em virtude da aproximação dos Jogos Olímpicos (JO) de 2020², os professores e professoras em formação, juntamente com o professor orientador do estágio da UFNT, idealizaram o projeto de intervenção intitulado “Colônia de férias virtuais: tematizando os esportes olímpicos”.

O objetivo do projeto foi propagar o conhecimento e a compreensão da simbologia que representa os JO, bem como um pouco da história desse megaevento esportivo, as características e curiosidades dos esportes incluídos dentro do programa dos JO de Tóquio 2020, tendo como público-alvo os alunos da unidade concedente do estágio do ensino fundamental II.

Com base na experiência recente com a gravação de vídeos como recursos pedagógicos, a metodologia utilizada na aplicação do projeto foi caracterizada pela mesma sistemática, cujos vídeos (de caráter didático e explicativo) foram postados semanalmente na rede social “Instagram” (Imagem 03). Dessa forma, as 42 modalidades olímpicas foram divididas entre os quatro grupos de estagiários.

Imagem 03 – Página do Projeto de Intervenção no Instagram



Fonte: Os autores.

² Em decorrência da pandemia da COVID-19, tais jogos foram adiados por um ano e aconteceram entre 23 de julho e 8 de agosto de 2021, em Tóquio, capital do Japão, sem a presença de público.

Conforme exposto no quadro 02, inicialmente foi construída uma programação para ser desenvolvida durante um total de cinco semanas, em que cada grupo de estagiários ficou responsável por gravar, editar e postar os vídeos referentes aos esportes da programação olímpica, divididos pela classificação de esportes presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Assim, a turma criou um perfil no Instagram, que serviu como veículo de divulgação e aplicação do projeto. As postagens dos vídeos foram feitas semanalmente, nas datas previamente programadas.

Quadro 02 – Programação do Projeto de Intervenção

Classificação dos esportes:	Semana	Grupos /Esportes
ESPORTES TÉCNICO-COMBINATÓRIO:	1	Grupo 01 – 01/07/2021 1 – Natação artística 2 – Ginástica de Trampolim
		Grupo 02 – 02/07/2021 1 – Ginástica artística 2 – Ginástica Rítmica
		Grupo 03 – 03/07/2021 1 – Skate 2 – Surf
		Grupo 04 – 04/07/2021 1 – Ciclismo BMX Freestyle 2 – Mergulho
CAMPO E TACO; INVASÃO OU TERRITORIAL.	2	Grupo 01 – 08/07/2021 1 – Polo aquático 2 – Rúgbi
		Grupo 02 – 09/07/2021 1 – Handebol 2 – Hóquei
		Grupo 03 – 10/07/2021 1 – Basquete 3x3 2 – Basquetebol
		Grupo 04 – 11/07/2021 1 – Futebol 2 – Baseibol/Softbaal
REDE/QUADRA DIVIDIDA OU PAREDE DE REBOTE; PRECISÃO.	3	Grupo 01 – 15/07/2021 1 – Tênis 2 – Tênis de mesa
		Grupo 02 – 16/07/2021 1 – Vôlei 2 – Vôlei de praia
		Grupo 03 – 17/07/2021 1 – Tiro com arco 2 – Tiro esportivo
		Grupo 04 – 18/07/2021 1 – Badminton 2 – Golf

Classificação dos esportes:	Semana	Grupos /Esportes
MARCA	4	Grupo 01 – 22/07/2021 1 – Ciclismo BMX Racing / Ciclismo mountain bike / Ciclismo de estrada / Ciclismo de Pista 2 – Atletismo 3 – Levantamento de peso
		Grupo 02 – 23/07/2021 1 – Maratona de natação 2 – Natação
		Grupo 03 – 24/07/2021 1 – Hipismo 2 – Remo 3 – Navegação
		Grupo 04 – 25/07/2021 1 – Canoagem Slalom 2 – Canoagem em velocidade 3 – Escalada esportiva
COMBATE	5	Grupo 01 – 29/07/2021 1 – Pentlato moderno ²
		Grupo 02 – 30/07/2021 1 – Esgrima 2 – Boxe
		Grupo 03 – 31/07/2021 1 – Judô 2 – Karatê
		Grupo 04 – 01/08/2021 1 – Taekwondoe 2 – Luta livre

Fonte: Os autores.

Destaca-se que as produções de vídeos eram precedidas pela produção de um roteiro prévio, contendo obrigatoriamente aspectos como o surgimento, a evolução e alguma curiosidade a respeito da respectiva modalidade olímpica. Ressalta-se que houve um notável protagonismo dos estagiários e estagiárias, desde a criação dos textos – a partir das pesquisas realizadas no site oficial do Comitê Olímpico Internacional (COI) –, até a elaboração e postagem dos vídeos correspondentes.

De forma sintomática, pode-se depreender que tal autonomia tornou a experiência ainda mais significativa para docentes em formação, pois, como afirma Demo (2004, p. 60), a aprendizagem é um “[...] processo dinâmico, complexo não linear, de teor autopoiético, hermenêutico, tipicamente interpretativo, fundado na condição de sujeito que participa desconstruindo e reconstruindo conhecimento”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pandêmica apresentou novas demandas para as instituições educacionais, visto que nenhuma delas estava preparada para lidar com o ensino remoto, sendo que a relação entre professor e aluno precisou ser reinventada. Ora, estagiar no momento em que o mundo inteiro parou diante da pandemia foi algo realmente desafiador, no sentido de se adaptar à ausência da presença (física) no ambiente escolar, representando, pois, um fator limitante no trato pedagógico dos respectivos conteúdos de ensino.

Com efeito, em que pese a falta do devido preparo formativo para utilizarmos as plataformas digitais como parte do processo educacional, esforçamo-nos para articular teorias, práticas e tecnologias, planejando e elaborando roteiros de estudo e utilizando vídeos como recursos pedagógicos, direcionados para os discentes.

No que diz respeito ao projeto de intervenção, por sua vez, embora não seja possível mensurar o seu alcance, pois dependia do acesso ao Instagram, podemos afirmar que ele contribuiu para nossa formação, sobretudo, levando em considerando o papel do estágio na perspectiva de pesquisa. Afinal, promover uma intervenção tematizando os JO permitiu que os alunos angariassem conhecimentos não apenas sobre a modalidade esportiva em si, mas sobre a gama de informações que cercam a sua prática, sejam elas físicas, históricas ou simbólicas.

Portanto, conclui-se que o Estágio Supervisionado foi de grande relevância para a nossa formação acadêmica, pois a teoria estudada na Universidade foi confrontada e, ao mesmo tempo, aliada à prática docente, possibilitando-nos vivenciar experiências diversas para o preparo da profissão docente, ainda que em um contexto de excepcionalidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Milena Cristian do Nascimento *et al.* Desafios e possibilidades do Estágio Supervisionado em Educação Física: a experiência com o ensino híbrido. **Revista Docência e Ciberultura**, v. 6, n. 5, p. 252-266, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020.

CASTRO, Samira Bahia; SANTOS, Silvana Cláudia. A visão de estudantes de licenciaturas sobre o uso de vídeo na formação docente. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 01-17, 2021.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n.4, p. 1-20, 2020.

- CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa**. In.: Larrosa, Jorge. *et alii*. Déjame que te Cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, p. 11-59.
- CUNHA, Leonardo Ferreira Farias; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 27-37, 2020.
- CUNHA, Maria Isabel. Conta-Me Agora!: As Narrativas como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, 1997.
- DEMO, Pedro. **Aprendizagem no Brasil**: ainda muito por fazer. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Narrative interviewing. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. (Eds.). **Qualitative researching with text, image and sound**: a practical handbook. p. 57-74. London, England: SagePublications, 2000.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.
- OLIVEIRA, Valéria Marques; SATRIANO, Cecília Raquel. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 51, p. 369-386, 2018.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8ª ed. revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2017.
- PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-78, ago. 1995.
- SANTOS, Thais Fernanda dos Santos; ANDRADE, Susimeire Vivien Rosotti. O uso de vídeos como recurso pedagógico no ensino remoto. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p. 1201-1212, 2021.
- VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. Aulas remotas em tempos de covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. **Revista @mbienteeducação**, v. 13, n. 2, p. 47-60, 2020.
- WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; SILVEIRA, Raquel. Educação Física escolar e a experiência pandêmica: implicações para o laço pedagógico. **Revista Didática Sistemica**, v. 23, n. 2, p. 29-38, 2021.