

ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DISCENTES ACERCA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL¹

Dhuly Stefani Moreira de Oliveira Barbosa,

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Luana Zanotto,

Universidade Federal de Goiás (UFG)

RESUMO

Apresenta o estágio da Educação Física na Educação Infantil no Ensino Remoto Emergencial e analisa as concepções discentes sobre o processo. De natureza qualitativa, os dados foram obtidos via análise documental e questionário. A componente envolveu atividades síncronas e assíncronas propostas pelos professores orientador e supervisor. As concepções indicam prejuízos formativos dada a ausência do contato com as crianças e cotidiano escolar. Conclui-se com o baixo aproveitamento do estágio.

PALAVRAS-CHAVE: *educação física; educação infantil; estágio supervisionado; ensino remoto emergencial.*

INTRODUÇÃO

As motivações que provocam a tessitura deste texto partem dos recentes confrontos mobilizadores do cenário formativo de professores em cursos de licenciaturas em tempos de pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2. Juntamente às questões históricas atreladas ao estágio na formação inicial (PIMENTA, 1999, SILVA 2009), somam-se as problemáticas oriundas do cenário inédito de Ensino Remoto Emergencial (ERE) nas universidades brasileiras.

Os estágios curriculares, enquanto campo para trato e discussão dos aspectos da Didática e Prática de ensino, historicamente, se encontra interpelado pela necessidade de defender seu lugar na formação docente (PIMENTA; LIMA, 2006, LUDKE, 2009, OSTETTO, 2008, 2011). Busca, assim, alinhar-se ao entendimento da complexidade dos processos pedagógicos adquiridos neste tempo-espço e que começam a exigir do estudante o domínio das dimensões amplas e particulares do trabalho pedagógico.

¹ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Assim, questionamos: como o estágio se legitima enquanto tempo-espço de aquisição e trocas de conhecimentos no ensino remoto na ótica dos estudantes-estagiários? É possível concebê-lo na Educação Infantil (EI) em condições semelhantes de ensino remoto? Face aos questionamentos, este estudo objetiva apresentar a oferta do estágio de um curso de licenciatura em EF na EI analisar a concepção discente sobre o processo.

Esta investigação é relevante por abordar o papel assumido pelo estágio na formação docente, configurando-se como componente singular para compreensão da docência em sua totalidade, em especial, nas especificidades da EI. Além disso, pelas decisões metodológicas permitirem visibilizar as concepções discentes em um período excepcional, caótico e calamitoso, tal qual o de COVID-19.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

De caráter qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), o *locus* de pesquisa abrange a componente curricular “Estágio Curricular Obrigatório I”, ofertado a uma turma de licenciatura em Educação Física de uma IES federal brasileira. Participaram nove estudantes com idade entre 20 e 25 anos matriculados no 5º período letivo, com pelo menos 50% dos créditos do curso integralizados. Todos possuem experiências em atividades de ensino, pesquisa e extensão em campos da EF.

O procedimento de coleta ocorreu via análise dos documentos elaborados pela componente e de questionário não estruturado disponibilizado on-line, composto pelas questões: 1) Como você [estudante] caracteriza e significa a continuidade no curso de licenciatura, em específico o Estágio na EI no ERE? 2) Quais as possibilidades e lacunas formativas foram identificadas no Estágio I? Foram respeitados todos os cuidados éticos no que consiste ao anonimato dos participantes por meio de nomes fictícios e preservação da identidade das instituições.

O tratamento dos dados tenciona um cunho crítico preliminar da oferta em questão. Desta forma, busca corroborar as discussões pertinentes à participação dos estudantes em estágio no ERE e caracterizar as concepções dialéticas, das causas e consequências para compreender a realidade a partir de um fenômeno social atual.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

O “Estágio Curricular Obrigatório I” é composto por 112 horas. Objetiva analisar as teorias da didática e da organização do trabalho pedagógico; investigar as problemáticas da organização da escola, em especial, planejamento, gestão, projeto político-pedagógico e currículo na Educação Básica da rede pública de ensino.

Para o cumprimento da ementa e cômputo da carga horária, o professor orientador (da universidade) elegeu materiais para estudo dirigido em encontros síncronos, os quais foram disponibilizados em plataformas digitais. Deste conjunto, destacam-se a compreensão da natureza e especificidade da Educação (SAVIANI, 2011), os debates acerca da formação e atuação da EF na EI (SOARES et al., 1992, SAYÃO, 2002) e a compreensão do papel do estágio, da universidade e da escola na formação do professor (OSTETTO, 2008, LÜDKE, 2009).

Para além dos estudos síncronos foram estabelecidas atividades assíncronas (questionários, fórum de discussão e elaboração parcial e final do relatório). No demasiado uso das ferramentas tecnológicas prevaleceram o uso do *Google Meet* e o Sistema Integrado da Graduação (SIGGA). A comunicação assíncrona ocorreu via *e-mail* institucional e por aplicativos de troca de mensagens. Os instrumentos avaliativos da componente foram: registro das atividades da escola-campo, tarefas síncronas, assíncronas e relatório final composto pela descrição e análise da EI, da EF na EI, do contexto da escola-campo, da síntese das atividades e das considerações finais.

A escola-campo foi Departamento de Educação Infantil da universidade. A escolha se deu pelo fato de o mesmo acompanhar o calendário acadêmico da IES. O Departamento trabalha com crianças de 1 a 5 anos e 11 meses, organizando-as em agrupamentos por faixa etária. Assim, compõem cinco grupos, sendo o grupo I com crianças de um ano a um ano e onze meses até o grupo V, de cinco a cinco anos e onze meses. A turma foi dividida em duplas com inserção em todos os agrupamentos e seus respectivos professores supervisores. As atividades discentes concentraram-se na observação-participativa nas etapas de planejamento e avaliação, bem como das atividades síncronas junto às crianças, quando propostas.

Na convergência dos elementos em latência sobre as concepções discentes, em especial, a análise à formação acadêmica, os resultados evidenciam lacunas na formação.

Majoritariamente, dispõe-se a ausência do acompanhamento da relação pedagógica concreta/diária com a criança e das relações interpessoais com os supervisores:

“As condições apresentadas para o aluno de licenciatura no ERE foi bastante prejudicial. A falta do contato direto com a educação, em específico a educação infantil, deixará uma grande lacuna na formação” (Estudante João).

“O contato com o aluno faz parte do processo formativo. Assim podemos ter uma noção do que de fato faz o professor em contexto de aula” (Estudante Léo).

Para Souza e Ferreira (2020), a inexistência de contato concreto em condição de estágio é uma calamidade, não apenas para a formação de professores, mas para vida em sociedade. Nestes termos, a ausência de relações com as crianças, somada à ausência de apropriação aprofundada do cotidiano, acarretaram em outros desdobramentos na ótica estudantil:

“As atuais condições para realização dos estágios são precárias, sobretudo, no que se refere à limitação das atividades do estágio ao espaço virtual” (Estudante André)

Com isso, há prevalência da percepção de que o estágio representa o saber prático da profissão, efetivando-se somente pela via de inserção na escola com atividades presenciais. Os participantes ainda partem da ideia de que a componente se valida na aquisição e aplicação de conhecimento teóricos no campo da prática (escola), o que contribui ainda mais para baixa apreciação e, até mesmo, para a negação do estágio remoto, uma vez que a prática se torna idealizada. Estes dados concordam com Souza e Ferreira (2020, p. 14) ao dizerem:

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

Colocam-se, ainda, os percalços de elaboração do relatório final. O grupo aponta para as dificuldades de avanço, alegando que o seu conteúdo ficou restrito à análise dos planejamentos:

“A maior dificuldade na escrita foi a falta do concreto, do prático. Acredito que para a produção do relatório, para além das normativas como o plano pedagógico, a parte principal seria a observação do processo que se dá dentro da escola e da relação professor/aluno” (Estudante Léo).

Para Mello (2015), tanto as dificuldades de escrita de relatório (entre outras de “teor burocrático” do estágio), quanto os anseios apresentados pelos estudantes (idealizações, inseguranças e frustrações) se configuraram como dilemas frequentes na análise da componente, e não somente na EF. O estágio remoto na EI, dada à especificidade das instituições e sujeitos, parece reforçar estas dificuldades.

Ainda que tenha sido passível de pouca contribuição formativa, cumpre destacar que uma estudante captou a existência de inúmeras problemáticas do estágio na formação antes mesmo da pandemia. Diante da percepção, lembramos que as dificuldades a serem superadas pelo estágio não surgem do momento caótico pandêmico e do ERE, sendo estas apenas acentuadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cumprimento dos objetivos deste estudo temos que a componente envolveu atividades síncronas e assíncronas propostas pelos professores orientadores e supervisor de estágio. Observamos que o estágio curricular no ERE pautou-se ainda mais na compreensão de estágio como tempo-espço de aquisição do saber prático da profissão, somada às dificuldades na escrita do relatório final. Em suma, as concepções discentes indicam aos prejuízos formativos atribuídos pela ausência do contato com as crianças e concretudes do cotidiano escolar.

É imprescindível a realização de outros estudos detidos ao tema em vias de contribuir para as reflexões críticas acerca dos limites da formação docente [em EF] no ERE. Além disso, com a tônica de não omitir os anseios discentes, ao contrário, visibilizá-los, em busca de melhorias na formação e garantia da qualidade e excelência do ensino e aprendizagem, primordialmente, para trabalho na EI, contribuindo para a criticidade e emancipação dos sujeitos desde a tenra infância.

PHYSICAL EDUCATION INTERNSHIP IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: DISCENT CONCEPTIONS ABOUT REMOTE TEACHING

ABSTRACT

This research presents the Physical Education internship in Early Childhood Education in Remote Education and analyzes the students' conceptions about the process. From a qualitative approach, the data were obtained through documentary analysis and questionnaire. The internship involved synchronous and asynchronous activities proposed by the advisor and supervisor teachers. The conceptions indicate formative losses due to the absence of contact with children and school routine. It concludes with the low utilization of the internships.

KEYWORDS: physical education; early childhood education; supervised internship; remote education.

PASANTÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PREESCOLAR: CONCEPCIONES DISCENTES ACERCA DEL ENSEÑANZA REMOTA

RESUMEN

Presenta la pasantía de Educación Física en preescolar en Educación Remota y analiza las concepciones de los estudiantes acerca del proceso. De carácter cualitativo, los datos provienen de los análisis documentales y cuestionario. El componente involucró actividades sincrónicas y asincrónicas propuestas por los maestros supervisores y orientadores. Las concepciones señalan prejuicios formativos por la ausencia de contacto con los niños y la rutina escolar. Concluye con el bajo aprovechamiento de las prácticas.

PALABRAS CLAVES: educación física; preescolar; pasantía supervisada; educación remota.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, J. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Form. Doc.**, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/7>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MELLO, R. de. **Dificuldades e possibilidades relatadas no Estágio Supervisionado em Ciências**. 2015. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Realeza- Paraná, 2015.

OSTETTO, L. E. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, L. E. (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p 127-144.

OSTETTO, L. E. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. In: GOMES, M. de O. **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011, p. 79-98.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (org.) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3-4, p.5-24, 2005-2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, v. 17, n. 32, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/lc.v17i32.3668>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, E. M. F.; FERREIRA, L. G. Ensino Remoto Emergencial e o Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura no cenário da Pandemia COVID-19. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n. 32, e-14290, jan./dez.2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290>>. Acesso em: 20 maio 2021.