
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A EXPERIÊNCIA COM O ENSINO HÍBRIDO

CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF THE SUPERVISED INTERNSHIP IN PHYSICAL EDUCATION: THE EXPERIENCE WITH HYBRID EDUCATION

DESAFÍOS Y POSIBILIDADES DE LA PRÁCTICA SUPERVISADA EN EDUCACIÓN FÍSICA: LA EXPERIENCIA CON LA EDUCACIÓN HÍBRIDA

Milena Cristian do Nascimento Barbosa¹
Márcia Taynara Machado Almeida²
Mayrhone José Abrantes Farias³
Adriano Lopes de Souza⁴

RESUMO

O presente artigo objetiva relatar as experiências vividas por acadêmicas do curso de Licenciatura em Educação Física durante o do Estágio Supervisionado em uma escola pública no município de Tocantinópolis-TO. Nesse trabalho utilizamos a narrativa autobiográfica para abordar os desafios e as possibilidades vivenciadas no modelo de Ensino Híbrido, problematizando a didática utilizada nos portfólios e propondo reflexões quanto ao papel da Educação Física em meio a um contexto de ensino fragilizado, incluindo os respectivos impactos nas práticas corporais/atividades realizadas na escola. A partir dessa experiência, foi possível perceber 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.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado, Educação Física, Ensino híbrido.

ABSTRACT

This article aims to report the experiences lived by academics of the Degree in Physical Education during the Supervised Internship in a public school in the city of Tocantinópolis-TO. In this work we use the autobiographical narrative to address the challenges and possibilities experienced in the Blended Learning model, questioning the didactics used in the portfolios and proposing reflections on the role of Physical Education in the midst of a fragile teaching context, including the respective impacts on practices bodywork/activities performed at school. From this experience, it was possible to perceive the importance of the use of other languages, in addition to writing, in the appropriation of knowledge that make up the school routine, in general, and the moments of Physical Education classes, in particular.

KEYWORDS: Supervised Internship, Physical Education, Blended Learning.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo relatar las experiencias vividas por académicos de la Formación de Profesorado en Educación Física durante la Práctica Supervisada en una escuela pública de la ciudad de Tocantinópolis-TO.

Submetido em: 04/05/2022 – **Aceito em:** 23/05/2022 – **Publicado em:** 06/10/2022

¹ Universidade federal do Norte do Tocantins/Brasil.

² Universidade federal do Norte do Tocantins/Brasil.

³ Universidade federal do Norte do Tocantins/Brasil.

⁴ Universidade federal do Norte do Tocantins/Brasil.

En este trabajo utilizamos la narrativa autobiográfica para abordar los desafíos y posibilidades vividas en el modelo Blended Learning, cuestionando las didácticas utilizadas en los portafolios y proponiendo reflexiones sobre el papel de la Educación Física en medio de un contexto de enseñanza frágil, incluyendo los respectivos impactos sobre prácticas corporales/actividades realizadas en la escuela. A partir de esa experiencia, fue posible percibir la importancia del uso de otros lenguajes, además de la escritura, en la apropiación de saberes que componen la rutina escolar, en general, y los momentos de las clases de Educación Física, en particular.

PALABRAS CLAVE: Prácticas Supervisadas, Educación Física, Aprendizaje Combinado.

INTRODUÇÃO

Em meados de março do ano de 2020, o mundo inteiro passou por um momento atípico, marcado por mudanças drásticas no cotidiano. Com efeito, desde o dia 31 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a problemática do Novo Coronavírus como uma emergência global, cuja doença foi nomeada de COVID-19, ou para usar um termo técnico, “SARS-Cov-2” (STRABELLI; UIP, 2020).

No cenário nacional, esse momento atípico causou uma série de impactos prejudiciais a diferentes setores da sociedade, incluindo o educacional, com a suspensão das aulas nas esferas Municipal, Estadual e Federal. De fato, seguindo orientações da OMS, as atividades presenciais foram interrompidas na tentativa de frear a disseminação do vírus e evitar o aumento no número de infectados, e, conseqüentemente, de óbitos (VERCELLI, 2020). Nesse contexto, emergiu-se a necessidade de (re)pensarmos outras formas de operacionalizar o processo de escolarização, cujo modelo de Ensino Remoto (On-line) foi adotado inicialmente como uma proposta para minimizar os efeitos deletérios imputados ao contexto educacional durante o período de isolamento social.

Conforme Alves (2020), a educação remota promove uma adequação em termos metodológicos do formato presencial, a qual os professores ajustam os materiais de aula, perspectivando auxiliar na compreensão e participação dos alunos. Todavia, nem sempre os ajustes realizados proporcionam vivências qualitativas e que supram as lacunas dos processos de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que a pandemia trouxe à tona alguns problemas do sistema educacional, muitos dos quais já vinham se arrastando durante anos, evidenciando ainda mais as suas fragilidades, como, por exemplo, a desigualdade correlata aos sistemas de ensino público e privado, com a nítida diferença de acesso dos seus respectivos alunos às ferramentas tecnológicas e digitais. Sintomaticamente, isso acarretará uma diminuição do nível mínimo de proficiência em leitura, sobretudo, das classes mais desfavorecidas, aumentando ainda mais a desigualdade social presente em nosso país.

Não obstante, sendo o modelo de Ensino Remoto insuficiente para sanar as problemáticas educacionais potencializadas com essa crise sanitária, surge a possibilidade de operacionalizar o processo educacional a partir do modelo de Ensino Híbrido, o qual, segundo Bacichi, Neto e Trevisani (2015, p. 21) refere-se a “uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)”.

Nesse sentido, José Moran (2015) acrescenta que o próprio termo “Híbrido” expressa mistura, mescla, *blended*, aspectos que são característicos do processo educacional, uma vez que este sempre combinou múltiplos espaços, tempos, saberes, valores, metodologias e públicos. Segundo o autor, trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo, no qual é possível ensinar e aprender de inúmeras formas e em espaços e tempos diversificados.

Com efeito, foi justamente diante desse cenário complexo que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, relativo ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) se desenrolou, cuja proposta perpassou pela experiência educacional no formato de Ensino Híbrido. Segundo Scalabrin e Molinari (2013), o Estágio Curricular Supervisionado representa um componente importante na formação nos cursos de licenciatura, uma vez que proporciona uma gama de experiências necessárias para o enfrentamento dos desafios da carreira docente. Ademais, os estudantes são estimulados nos campos de estágio a conhecerem os tempos e espaços escolares, bem como as propostas pedagógicas subjacentes, imergindo assim na realidade educacional e sociocultural da comunidade.

Ora, se a proposta pedagógica do estágio consiste em promover uma aproximação do(a) estagiário(a) com a realidade escolar, com conotação de envolvimento e intencionalidade (PIMENTA; LIMA, 2012), então foi preciso experienciá-lo em conformidade com a dinâmica da escola, isto é, a partir do formato Híbrido de ensino, o que decerto enriqueceu o processo formativo.

METODOLOGIA

O presente estudo foi delineado sob uma abordagem qualitativa, uma vez que busca trabalhar com “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 17). Isto posto, consentânea a tal abordagem, utilizamos como tipo de pesquisa a narrativa autobiográfica, que, segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 51):

“[...] é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares,

e em interação *milieus*. Um pesquisador entra nessa matriz durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: Individual e social.”

A pesquisa narrativa consiste em uma produção configurada a partir de memoriais, relatos e documentos do que se deseja relatar, tais como: fotos, vídeos, áudios, ou qualquer outra forma que proporcione outras novas visitas de determinado momento. Ela é um processo que busca conciliar conhecimentos do passado, presente e futuro. Conforme pontuado por Freitas e Galvão (2007), a narrativa autobiográfica perpassa pela ideia de que, ao narrarmos episódios com significado, é possível operacionalizarmos análises mais contextualizadas, tentando trazer à tona um conjunto de evidências, emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não havíamos notado.

Nessa perspectiva, buscaremos, através da narrativa autobiográfica, relatar nossa vivência durante o estágio supervisionado, evidenciando as dificuldades e as possibilidades encontradas, bem como os sentimentos e as reflexões correlatas ao que foi presenciado durante este período. Para tanto, recorreremos aos relatórios e diários de campo de cada aula ministrada, incluindo os portfólios utilizados pela unidade concedente, os vídeos e fotos da nossa atuação conjunta, bem como as conversas com os alunos e com o professor supervisor. Além disso, também revisitamos os relatórios parcial e final correlatos à disciplina de “Estágio Curricular Supervisionado II”, do curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)⁵.

O local onde ocorreu o estágio, cuja experiência serviu de subsídio para o presente estudo, foi uma escola pública municipal, localizada na cidade de Tocantinópolis, situada no extremo norte do estado de Tocantins, região do Bico do Papagaio, área de transição entre o cerrado e a floresta amazônica. A escola em questão possui quatro turmas referentes ao 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, totalizando, nesse caso, um conjunto de 20 turmas. No que concerne à infraestrutura, consideramos que ela atende minimamente às questões pedagógicas que envolve o processo de ensino e aprendizagem. No tocante à área destinada para a realização das atividades práticas da disciplina de Educação Física, ressalta-se que a escola dispõe de uma quadra coberta, o que a diferencia de muitas escolas do município e de outras localidades no cenário nacional que sequer possuem um espaço adequado para a realização de tais atividades.

Em suma, conforme ilustrado no Quadro 1, o estágio teve a duração de seis semanas (final de outubro de 2021 a início de dezembro do mesmo ano), onde tivemos a oportunidade de atuar diretamente com os alunos do 4º ano, a partir de duas aulas semanais, totalizando, portanto, 12

⁵ Após a publicação da Lei Nº 13.856, de 8 de julho de 2019, houve o desmembramento de câmpus da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a respectiva criação da UFNT, a qual é constituída por câmpus nos municípios de Araguaína-TO, Tocantinópolis-TO, Xambioá-TO e Guaraí-TO.

encontros. Acerca do horário, geralmente as aulas foram ministradas no período vespertino, das 15:30 às 17:00, no entanto, a nossa carga horária semanal de trabalho se estendia para além do momento das aulas, a partir de atividades de planejamento, aplicação da intervenção e suporte às demandas da unidade concedente. Dentre elas, destaca-se a nossa participação em eventos de caráter pontual, como a apresentação relacionada ao dia da Consciência Negra. Na ocasião, propomos uma roda de capoeira, em que as crianças foram as protagonistas a partir da demonstração de movimentos concernentes à prática corporal afro-brasileira, incluindo a ginga e os movimentos de ataque, de defesa e de floreio. Aliás, para a nossa surpresa, notamos que alguns alunos de outras turmas, após observarem tal apresentação, também manifestaram interesse de participar da roda, conjuntamente com os alunos do 4º ano.

Ademais, no que tange à nossa carga horária semanal de trabalho, acrescenta-se, ainda, a realização de atividades assíncronas, como por exemplo, a gravação de vídeos explicativos para os alunos e a correção das atividades atinentes aos portfólios, totalizando, portanto, 60 horas⁶ de estágio destinadas à dinâmica do contexto escolar.

Quadro 1. Cronograma do estágio

Semana	Carga horária semanal	Tarefa	Etapa
01	10h	Primeiros contatos com os sujeitos escolares. Registros de campo	Observação
02	10h	Primeiros contatos com os sujeitos escolares. Registros de campo	Observação
03	10h	Atuação conjunta com o(a) professor(a) regente da disciplina	Coparticipação
04	10h	Planejamento e execução das aulas. Suporte à Unidade concedente. Planejamento da Intervenção	Regência
05	10h	Planejamento e execução das aulas. Suporte à Unidade concedente. Aplicação da Intervenção	Regência
06	10h	Planejamento e execução das aulas; Suporte à Unidade concedente; Finalização da Intervenção	Regência

Fonte: Construção dos autores

⁶ Conforme exposto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a disciplina “Estágio Curricular Supervisionado II em Educação Física – 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental” possui um total de sete créditos e uma carga horária total de 105 horas, das quais, 45 são destinadas para as aulas teóricas na/da Universidade e 60 destinadas para a experiência do(a) estagiário(a) junto à unidade concedente (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar das dificuldades esperadas, aliadas a uma certa sensação de insegurança, devido à circulação do vírus no Brasil e no mundo, cumpre-nos ressaltar que o modelo Híbrido de ensino nos concedeu a oportunidade de adentrar novamente na escola⁷. Na ocasião, foi possível estabelecer um contato presencial com as crianças e com os demais sujeitos escolares, o que avaliamos como algo bastante significativo para o nosso processo formativo, de forma geral, e para uma melhor compreensão da dinâmica escolar, em especial. A título de contextualização, vale esclarecer que a nossa primeira experiência de estágio (na Educação Infantil), no semestre letivo de 2021.1, se desenrolou de forma totalmente remota, o que reduziu as nossas possibilidades de compreendermos tal dinâmica educacional. De forma sintomática, isso acabou limitando a nossa respectiva atuação e intervenção pedagógica, muito embora também tenha servido como um convite, desafio e/ou necessidade para adentrarmos mais diretamente no ambiente das TDICs.

Nesse sentido, importa-nos destacar que essa transição do formato Remoto para o modelo Híbrido de ensino entre o estágio na Educação Infantil e o estágio no Ensino Fundamental I, nos permitiu intervir de forma mais aproximada e contextualizada no respectivo contexto educacional. Destarte, no entremeio dessas experiências complexas e significativas, resultantes do segundo estágio, alguns aspectos acabaram emergindo com maior proeminência, os quais abordaremos a seguir.

Déficit na escrita e leitura

O primeiro aspecto que nos chamou a atenção desde os primeiros contatos com os alunos diz respeito a um determinado *déficit* identificado na sua alfabetização, ou mais precisamente, nos seus processos de escrita e leitura. Tal problemática nos parece ter sido especialmente agravada pela condição imposta a esses escolares com o modelo de Ensino Remoto, isto é, um modelo de ensino a distância, com atividades conduzidas por meio das TDICs, sem que os seus respectivos professores, pais e/ou responsáveis fossem preparados para tal. Afinal, para além da situação notadamente atípica/emergencial, em razão da pandemia da Covid-19, é preciso ter presente que “[...] Problemas como falta de recursos, de preparo, de investimento, de interesse, qualidade e disponibilização de sinal, entre outras causas, acabam por não permitir uma plena inserção das TICs nas escolas” (OLIVEIRA, 2018, p. 181).

⁷ Conforme exposto no Guia publicado pelo Ministério da Educação, isso foi possível em virtude do movimento de retomada das aulas presenciais que ocorreu no Brasil e em diferentes países do mundo, o qual é justificado pela importância da educação escolar para o desenvolvimento integral das crianças, dos jovens e das suas respectivas famílias (BRASIL, 2020).

De fato, desde o primeiro contato presencial que tivemos com o professor regente das turmas em que iríamos atuar, nos foi passado um panorama geral acerca da realidade dos alunos do 4º ano. Aliás, na ocasião, o referido professor já havia nos advertido que cerca de 80% dessas turmas apresentavam dificuldades acentuadas de leitura e escrita, o que já seria visto como reflexos do modelo de ensino adotado durante a pandemia. Com efeito, no cerne dessa discussão, autores como Queiroz, Sousa e Paula (2021, p. 6), em um estudo recente, advertem que:

[...] podemos inferir sobre algumas fragilidades do ensino remoto que se aguçam e debilitam o processo de aprendizagem de muitos educandos, como as fragilidades nas condições de acesso; a falta de interação escolar e o despreparo pedagógico dos pais/responsáveis. Estes impasses não são exclusivos dos alunos que se encontram no ciclo de alfabetização, mas consta a realidade de muitos alunos em diferentes níveis e modalidades da educação nacional. Entretanto, no ciclo alfabético, a discussão é ainda mais densa por se idealizar neste o vislumbre à construção da leitura e da aquisição e apropriação da escrita, princípios estes necessários ao desenvolver das mais variadas habilidades, capacidades e competências no contexto escolar e extraescolar.

Com efeito, importa-nos salientar que esse *déficit* na leitura e escrita das crianças impactou diretamente no tempo que seria destinado às práticas corporais, uma vez que foi preciso dedicar uma atenção mais prolongada na análise dos portfólios juntamente com as crianças em sala de aula para mediar as questões relacionadas ao referido processo de leitura e escrita.

Durante o período em que estagiamos, observamos, pois, que os portfólios impressos consistiam em uma ferramenta pedagógica construída pelos professores da escola para conduzir o aluno na apropriação dos conteúdos dos seus respectivos componentes curriculares. No caso do material analisado, àqueles conteúdos atinentes à cultura corporal de movimento, incluindo diferentes textos a serem discutidos em aula ou destinados à leitura em casa, além de atividades a serem realizadas pelos alunos. Esse material possuía um papel fundamental, pois continha todo o conteúdo teórico que seria trabalhado no bimestre. Assim, coube aos respectivos docentes o encargo de organizar metodologicamente a forma como os objetos de conhecimento seriam apresentados, na tentativa de proporcionar uma melhor compreensão dos discentes. Entretanto, se por um lado, observamos que esse material se apresentava no referido contexto como um importante instrumento da prática pedagógica dos professores, por outro, identificamos que eles poderiam estar aquém do seu potencial educativo, de tal modo que vislumbramos algumas adaptações necessárias na apresentação do seu conteúdo, incluindo as atividades correlatas. Afinal, em nossa avaliação, ele possuía texto em demasia e, portanto, uma linguagem que não nos parecia ser muito condizente com o cenário vivenciado por aquelas crianças no referido contexto de pandemia.

De todo modo, em respeito à opção metodológica definida coletivamente pela escola e ao trabalho desenvolvido pelos professores regentes na construção dos portfólios, não

consideramos a hipótese de não utilizá-los em nossas práticas, porém, a fim de otimizar o tempo utilizado em sala de aula, idealizamos a possibilidade de encaminhar algumas das atividades presentes nos referidos materiais para serem realizadas em casa, contando com o auxílio de algum familiar/responsável. No entanto, nos deparamos com uma realidade já citada por Alves (2020) a respeito da dificuldade que muitos pais de alunos da rede pública têm para orientar as atividades escolares dos seus filhos, em decorrência, dentre outros fatores, do próprio nível de escolaridade desses sujeitos.

Outrossim, a partir de um contato mais aproximado com as crianças, constatamos que a falta do acompanhamento dos pais ou responsáveis também contribuiu diretamente para agravar este cenário. Para ilustrar esta situação, cumpre-nos lançar mão do relato de uma das crianças após ser questionada sobre a não realização das atividades propostas: “*Minha mãe trabalha e não tem tempo de me ajudar a fazer as atividades*”. Na ocasião, a criança ainda acrescentou que não mora com o pai e que precisa cuidar dos irmãos menores, o que, aliás, não é uma situação incomum entre esses sujeitos.

Com efeito, pautados na realidade do nosso público-alvo, marcada por uma notória dificuldade com a leitura e pela ausência de um suporte em casa para o desenvolvimento das atividades, identificamos a necessidade da construção de portfólios mais ilustrativos e interativos, visando proporcionar uma experiência, em tese, mais autônoma das crianças. Ora, entendemos que o cenário descrito contribui para justificar a mediação pedagógica a partir de materiais que despertem maior interesse e/ou prazer de estudar por parte dos alunos, os quais “[...] supostamente passam a ser ‘autônomos’ e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras [...]” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

Lugar da Educação Física escolar em um contexto de Ensino Híbrido

O cenário descrito no tópico acima nos tensionou a refletirmos criticamente sobre o papel da Educação Física escolar ao trabalhar com crianças que apresentavam *déficits* de leitura e escrita – e conseqüentemente, de compreensão – devido às aulas não presenciais. Será que nós, na condição de professoras de Educação Física (em formação) deveríamos atuar no sentido de trabalhar conteúdos relacionados a outras disciplinas? Afinal, também observamos alguns *déficits* motores, em decorrência do mesmo motivo, uma vez que no período do isolamento social, pode-se articular que os alunos não tiveram acesso às diferentes práticas corporais que deveriam ser trabalhadas neste componente curricular.

Nesse sentido, por um lado, acreditamos que a Educação Física possui um papel que deve ir ao encontro da proposta pedagógica da escola, cuja viabilidade de diálogo com os demais componentes curriculares nos parece ser algo frutífero. Tratar-se-ia, então, da busca por uma

mediação entre a unidade e a multiplicidade, entre as partes e o todo, tencionando a construção de algo novo (PAVIANI, 2005).

Não obstante, por outro lado, ressalta-se que, para além da sua obrigatoriedade na Educação Básica, tal como descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Física possui uma notável relevância social para atuar no desenvolvimento integral das crianças e adolescentes e, por isso, defendemos que os seus conteúdos não podem ser negligenciados no contexto escolar. Na esteira de tal entendimento, João Batista Freire (1991) adverte:

Em relação ao seu papel pedagógico, a Educação Física deve atuar como qualquer outra disciplina da escola, e não desintegrada dela. As habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, sem dúvida [...]. Sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, a atividade da Educação Física precisa garantir que, de fato, as ações físicas [...] que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente (FREIRE, 1991, p. 16).

Diante do exposto, nos colocamos em uma posição de abertura para o trabalho interdisciplinar, sem, no entanto, nos distanciarmos dos saberes conceituais [o que é preciso conhecer], procedimentais [o que é preciso saber fazer] e atitudinais [como se deve ser], característicos do nosso campo de atuação (DARIDO, 2012). Afinal, compete ao professor ou professora de Educação Física [tal como dos outros componentes curriculares] criar meios para trabalhar essas três dimensões de forma conjunta em sua práxis educativa (SOUZA; TAVARES, 2019).

Assim, buscamos contemplar, em nossa prática pedagógica, as necessidades inerentes ao processo de leitura e escrita, bem como a de vivências corporais para crianças que se mantiveram afastadas da Educação Física no ambiente escolar e de todas as práticas proporcionadas nos seus diversos tempos e espaços.

Contextualizando o Projeto de Intervenção

Durante a disciplina de Estágio do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) nos foi apresentada a demanda da produção de um Projeto de Intervenção na escola, o qual deveria buscar atender a uma problemática que fosse identificada por nós durante as três primeiras semanas de estágio (atinentes às etapas de observação e coparticipação). Tal proposta de estágio está calcada no conceito de práxis, o qual “[...] aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 134).

Trata-se, portanto, de uma oportunidade singular para a nossa constituição enquanto docentes em formação, e, para além disso, da possibilidade de melhorarmos como pessoa,

experimentando uma preocupação com o contexto educacional em que estamos imergindo e nos comprometendo socialmente (ZABALZA, 2015). Isto posto, a seguir iremos contextualizar melhor a problemática que está posta e a nossa consequente intervenção.

Na primeira visita que fizemos à escola, realizamos um contato com o professor regente do 4º ano, o qual nos apresentou o portfólio que seria trabalhado na turma. Nossa primeira impressão foi a de que havia necessidade de algumas modificações, pois notamos excesso de texto e uma linguagem relativamente complexa para a compreensão dos alunos, sobretudo, porque as respectivas atividades requeriam uma boa compreensão dos conteúdos expostos. Cumpre-nos salientar que tais impressões foram ratificadas nas primeiras semanas de estágio, após observarmos as dificuldades dos alunos com a leitura e com a escrita, o que, por sua vez, os limitavam ou os impediam de compreender o texto e atender o que era solicitado nas questões.

Nessa conjuntura, observamos que a referida escassez de tempo para a vivência das práticas corporais nas aulas de Educação Física, era sintomática de aspectos tanto no nível macro, quanto micro. O primeiro, é evidenciado pelos prejuízos causados pelas aulas remotas no seu processo de alfabetização; o segundo, resultante da elaboração de portfólios com linguagem pouco atrativa e, portanto, anacrônica para esses alunos. Ora, como não teríamos condições temporais e pedagógicas para intervir no aspecto macro, nós lançamos mão de um Projeto de Intervenção calcado no aspecto micro. Para tanto, intentamos oferecer um Minicurso sobre construção/elaboração de portfólio destinado para os professores de Educação Física e dos demais componentes curriculares da escola.

O processo de inserção do Minicurso na escola se deu sem intercorrências, em virtude da busca constante de diálogo com a comunidade escolar, sobretudo, com o corpo docente. Isto posto, a proposta foi desenvolvida em conformidade com o cotidiano vivido na escola, causando uma sensação de boa aceitação. Cabe ressaltar que os momentos de interação com o professor regente, especificamente, foram pautados por uma relação de protocooperação, o que impactou na avaliação produzida por ele ao final da experiência.

Desta forma, entendemos que, com a elaboração de roteiros mais dinâmicos, o tempo de aula teórica poderia ser otimizado, de tal modo que os professores de Educação Física poderiam dispor de mais tempo para trabalhar as particularidades desse componente curricular. Logo, o processo de ensino e aprendizagem estaria em consonância com o potencial educativo dos conteúdos da Educação Física, especialmente, a partir do acesso aos saberes, práticas e valores inerentes à cultura corporal (DARIDO, 2012).

Assim, munidos por uma experiência pregressa com a elaboração desse tipo de material (atinentes ao PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), idealizamos e produzimos um projeto de intervenção na escola voltado diretamente para os professores de

Educação Física da escola onde ocorreu o estágio. O projeto consistiu na elaboração de um minicurso, com vídeos disponibilizados na plataforma *YouTube*, onde apontamos novas possibilidades para o trato dos conteúdos nos respectivos portfólios, lançando mão de uma linguagem mais visual, dinâmica e com maior interatividade, como por exemplo, a partir da utilização de *emojis*⁸ para a comunicação com os alunos, isto é, com a adaptação de textos para uma linguagem escrita mais compatível com a cultura digital, ou, dito de outra maneira, com a cibercultura.

Com efeito, esse universo é marcado, dentre outras coisas, pela presença das já mencionadas TDICs, as quais têm proporcionado novos meios para a construção do conhecimento na educação contemporânea, sobretudo, a partir da interligação entre pessoas em redes (ARAÚJO, 2014). Nesse sentido, “[...] parte-se do princípio de que o uso da tecnologia precisa preparar o próprio professor para viver a experiência de mudanças no ensino que ele proporcionará a seus alunos” (ALONSO *et al.*, 2014, p. 161).

Em suma, o referido minicurso foi constituído por um conjunto de 3 aulas, cujo conteúdo programático contemplou saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, a partir do conhecimento, operacionalização e valorização dos aspectos inerentes à cibercultura, respectivamente. O quadro abaixo especifica os conteúdos trabalhados.

Quadro 2. Cronograma da Intervenção

Aula	Conteúdo programático (Conhecimentos/habilidades/atitudes)
01	Caracterização, criação, configuração e utilização de emojis (Bitmoji)
02	Utilização de jogos e desenhos do cotidiano das crianças (<i>Google</i> Apresentações)
03	Adaptação da linguagem digital nos portfólios

Fonte: Construção dos autores

De acordo com Nóvoa (1996), em um mundo invadido por uma inflação tecnológica sem precedentes, a inovação só se justifica se fizer sentido para cada um, isto é, se ela, de fato, vier a se transformar em um objeto de reflexão e de apropriação pessoal. Com base nesse entendimento, salienta-se que, para além dos vídeos disponibilizados, também foi disponibilizado um *link* que daria acesso ao formulário avaliativo do conteúdo do minicurso, na expectativa de que os professores da escola pudessem avaliar se o conteúdo dos vídeos fez sentido para sua atuação docente. Todavia, essa expectativa não foi atendida.

De todo modo, apesar de não recebermos um *feedback* diretamente do *link* disponibilizado para tal, pode-se extrair, como resultado, algumas notáveis mudanças na elaboração dos próximos

⁸ Muito utilizado nas redes sociais e aplicativos de trocas de mensagens instantâneas. O termo tem origem japonesa, correspondendo a junção dos termos imagem e *moji* (letra). Sendo uma espécie de ideograma, cuja principal finalidade é transmitir uma ideia sem a necessidade de uso de palavras.

portfólios, em especial, no que tange ao material produzido pelo professor de Educação Física. A este respeito, um exemplo nos parece bastante ilustrativo, trata-se de uma atividade em que as crianças foram solicitadas a realizar traços com um lápis ou caneta, ligando a imagem (relacionada às lutas, como Judô, Boxe e/ou Capoeira) às suas respectivas nomenclaturas. Desse modo, denota-se a mobilização de mais uma forma de linguagem, no caso a imagética, ampliando o repertório apresentado no portfólio anterior – com o emprego exclusivo de elementos textuais.

Outro exemplo que merece ser relatado diz respeito à própria aplicação da avaliação final, na qual notamos alterações significativas na metodologia utilizada pelo professor no seu processo de elaboração, visto que as questões apresentavam uma linguagem mais acessível, buscando aproximar conhecimentos da cultura midiática das crianças com o conteúdo trabalhado nas aulas de Educação Física durante a nossa presença na escola. Na última questão, por exemplo, as crianças foram solicitadas a mencionar algum programa/série/animação, dentre outros elementos midiáticos, que possuíssem correlação com o conteúdo trabalhado, aproximando-se, dessa maneira, das TDICs. Decerto, levando em consideração o próprio desempenho das crianças na referida avaliação, cumpre-nos destacar que houve uma melhor apropriação dos conteúdos trabalhados.

Não obstante, também é possível inferir que tal mudança começou a ser fomentada desde os primeiros diálogos estabelecidos com o referido professor, cujas adaptações realizadas na construção didática dos próximos portfólios revelam a materialização das sugestões elencadas por nós. Destaca-se, pois, uma atitude de humildade pedagógica deste profissional, no sentido de também aprender conosco, na condição de estagiárias, corroborando, destarte, com o entendimento de Zabalza (2015) de que a troca de conhecimento é fator basilar da proposta de estágio. Além disso, acrescenta-se a reflexão proposta por Cortella (2014) de que para ser um bom ensinante, é preciso, antes, ser um bom aprendiz, permitindo-se recriar-se, renovar-se, reinventar-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos com este trabalho relatar as experiências vividas durante o Estágio no Ensino Fundamental I, bem como construir reflexões acerca da importância de uma boa didática à compreensão de conteúdos que cerceiam nossa área de conhecimento, cujo público-alvo havia sido refém de um ensino remoto, apresentando notáveis *déficits* de leitura, escrita e compreensão textual, o que, por sua vez, interferiu de forma direta na própria atuação do professor de Educação Física do 4º ano e, por extensão, na nossa atuação como estagiárias junto à referida turma.

Nesse sentido, conforme apresentado alhures, a problemática que mais nos inquietou foi o aligeiramento do tempo destinado para a vivência das práticas corporais, pois ele era utilizado em sala de aula para minimizar as lacunas correlatas à leitura, escrita e compreensão dos alunos. Assim, além de considerarmos tais aspectos deletérios no nível cognitivo, também aventamos reflexões acerca do papel da Educação Física em um cenário marcado por prejuízos no aspecto motor.

Com efeito, elaboramos um Projeto de Intervenção para subsidiar os professores na construção de portfólios mais dinâmicos e atrativos, adaptando a linguagem utilizada para o público que se deseja alcançar, nesse caso crianças do 4º ano do Ensino Fundamental I, as quais notadamente já estão imersas na cultura digital. Isto posto, apontamos como resultado a observância de mudanças gradativas na construção dos portfólios subsequentes e, de maneira especial, no emprego de um tempo maior para o trato dos conteúdos específicos da Educação Física, com a promoção do acesso à diversidade de práticas corporais.

Ainda no que concerne a intervenção realizada, cumpre-nos ressaltar que a não devolutiva de um formulário que criamos para os professores representa uma notável limitação para reavaliarmos o minicurso oferecido, o que, no entanto, pode ser perfeitamente compreendido em virtude da alta demanda de encargos dos professores na escola. Todavia, entendemos que isso não traz demérito para tal intervenção, sobretudo, ao constatar os resultados supramencionadas.

Assim, em contas finais, conclui-se que uma ação docente comprometida com o aprendizado das crianças, requer, antes de mais nada, uma compreensão contextual do cenário em que a escola está situada, de forma geral, e do perfil dos respectivos alunos, de forma específica, incluindo as suas limitações, necessidades e potencialidades.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia Morosov *et al.* Aprender e ensinar em tempos de cultura digital. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 1, n. 1, p. 152-168, 2014.

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

ARAÚJO, Marcus. EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n.3, p. 735-742, 2014.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/ensino-remoto/professor/apostilas-e-livros/ensino-hibrido.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/ptbr/assuntos/GuiaDeretornodasAtividadesPresenciaisnaEducaoBasica.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394/1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na Escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: DARIDO, Suraya Cristina. **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Educação Física**. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de graduação, 2012.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1991.

FREITAS, Denise de; GALVÃO, Cecília. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**, v. 12, p. 219-233, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: PENSO, 2015, p. 27-45.

NÓVOA, Antônio. **Relação escola /sociedade: novas respostas para um velho problema**. São Paulo: Unesp; Univesp, s.d.

OLIVEIRA, Julio Lucas. Ensinar e aprender com as tecnologias digitais em rede: possibilidades, desafios e tensões. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 2, n. 2, p. 161-184, 2018.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceito e distinções. Porto Alegre: Edições Pyr, 2005.

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

QUEIROZ, Michele Gomes de; SOUSA, Francisca G. Andrade de; PAULA, Genegleisson Queiroz de. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v.2, n. 4, p. 1-9, 2021.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, 2021, p. 36-49.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1 - 12, 2013.

SOUZA, Adriano Lopes; TAVARES, Otávio. Os conteúdos atitudinais nas aulas de Educação Física: um estudo de caso. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25053, p. 01-14, 2019.

STRABELLI, Tânia Mara Varejão; UIP, David Everson. COVID-19 e o Coração. **Arq Bras Cardiol**. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/abc/a/NWkKJDxLthWSb53XFV9Nhvn/?lang=pt#>>. Acesso em: 13 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Educação Física**, Câmpus de Tocantinópolis (Atualização 2018). Tocantinópolis: UFT, 2018.

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.

ZABALZA, Miguel A. **O Estágio e as Práticas em Contextos Profissionais na Formação Universitária**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.