

# Adesão às atividades remotas de estágio na formação de professores de educação física

## *Adherence to remote internship activities in physical education teacher education*

<sup>1</sup> Antonio Evanildo Cardoso Medeiros Filho  

<sup>2</sup> Lucas Souza Silva 

<sup>3</sup> Antonio Germano Magalhães Junior 

### RESUMO

---

O estudo teve como objetivo compreender a adesão dos licenciandos de Educação Física às atividades remotas dos componentes curriculares de Estágio obrigatório durante a pandemia da Covid-19 em uma universidade pública do interior do Ceará. É do tipo descritivo, transversal e de enfoque misto. Participaram 62 ( $23,44 \pm 2,10$  anos de idade) estudantes, os quais responderam um questionário semiestruturado *online* através da plataforma *Google Forms*, constando de 12 perguntas (abertas e fechadas). Os dados numéricos foram analisados via *Software Statistical Package For The Social Sciences* (SPSS) versão 22.0, sendo apresentados em forma de tabela descritiva, e os textuais expostos após análise composta de três etapas: i) Ordenação dos dados; ii) Classificação dos dados e iii) Análise final. Entre as evidências no que se refere aos aspectos (de)motivacionais para realização das atividades pedagógicas do Estágio, constatamos algumas dificuldades, por exemplo, os fatores socioeconômicos, a escassez de materiais didático-pedagógicos e o pouco diálogo com o professor orientador. Este e os demais achados da pesquisa podem contribuir para o aprimoramento da formação e atuação de professores, inclusive no período pós-pandemia.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Estágio Curricular Supervisionado. Ensino remoto.

### ABSTRACT

---

*The study aimed to understand the adherence of Physical Education graduates to the remote activities of the curricular components of Mandatory Internship during the Covid-19 pandemic at a public university in the interior of Ceará. It is descriptive, transversal and with a mixed focus. Participants were 62 ( $23.44 \pm 2.10$  years old) students, who answered a semi-structured online questionnaire through the Google Forms platform, consisting of 12 questions (open and closed). Numerical data were analyzed using the Software Statistical Package For The Social Sciences (SPSS) version 22.0, being presented in the form of a descriptive table, and the textual ones exposed after analysis consisting of three steps: i) Ordering of data; ii) Data classification and iii) Final analysis. Among the evidence regarding the (de)motivational aspects for carrying out the pedagogical activities of the Internship, we found some difficulties, for example, socioeconomic factors, the scarcity of didactic-pedagogical materials and little dialogue with the mentoring professor. This and the other research findings can contribute to the improvement of teacher training and performance, including in the post-pandemic period.*

**Keywords:** Teacher training. Supervised Curricular Internship Remote teaching.

---

1 Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Educação Física e Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará (UECE).

2 Licenciado em Educação Física pela Universidade Regional do Cariri – Unidade Descentralizada de Iguatu (URCA/UDI). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

3 Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores requer experiências formativas que aproximem, ainda em seu decurso, os futuros profissionais do real *lócus* de trabalho. Dentre outras possibilidades, o Estágio Curricular Supervisionado, componente curricular obrigatório, tem papel fundamental nesse processo, mas que deve ser concebido como ato reflexivo e potente na formação de sujeitos críticos e autônomos (PIMENTA; LIMA, 2017). Considerando o atual contexto sócio-político, o estudo objetiva compreender a adesão dos licenciandos de Educação Física às atividades remotas dos componentes curriculares de Estágio obrigatório durante a pandemia da Covid-19 em uma universidade do interior do Ceará. Para tanto, partimos do seguinte problema de pesquisa: Quais os fatores que dificultaram e contribuíram para a adesão dos licenciandos de Educação Física às atividades remotas do curso? Quanto ao aporte teórico-metodológico, recorreremos, especialmente, aos estudos de Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), Pimenta e Lima (2017) e Zabalza (2014).

Estruturamos o trabalho de modo a iniciar pela presente introdução, na qual expõe o objetivo, aporte teórico-metodológico, pergunta norteadora e problemática de pesquisa; seguido do percurso metodológico, abordando o tipo de estudo, participantes, métodos e aspectos éticos; resultados e discussão, expondo e discutindo com a literatura científica especializada; e, por fim, as considerações finais, na qual retomamos ao objetivo, expomos as principais evidências, limitações e sugestões de estudos futuros.

A partir do ano de 2020, o cenário educacional brasileiro necessitou reconfigurar-se mediante a crise sanitária provinda do vírus SARS-CoV-2 (também conhecido como Covid-19 ou *Corona vírus disease* 2019), o que direcionou o país a adotar medidas de contenção, visando priorizar o princípio da vida através do *lockdown*<sup>4</sup> imediato do comércio considerado como “não essencial” (SOUZA; FERREIRA, 2020).

Neste ensejo, a educação brasileira foi amplamente atingida, uma vez que de imediato, as recomendações emitidas pelos órgãos de saúde reverberaram no fechamento das escolas da Educação Básica e Instituições de Ensino Superior (IES) (MADRID et al., 2021). A proposta de continuação do processo de ensino-aprendizagem demandou intensos diálogos docentes e de gestão com base em estimativas de prolongamento do distanciamento social, e com isto, algumas escolas e Instituições de Ensino Superior (IES) das grandes capitais, como São Paulo e Rio Grande do Sul, aderiram ao ensino remoto emergencial<sup>5</sup> (SANTOS et al., 2021).

No Ceará, a Universidade Regional do Cariri (URCA) “optou”, à época, por não continuar com o calendário letivo, isto é, não adotando, de plano, o ensino remoto emergencial. O Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) da URCA deliberou a Resolução nº 011, que foi efetivada em abril de 2020, suspendendo toda e qualquer atividade presencial nas instalações físicas da universidade. Dentre as atividades suspensas, o inciso IV do Artigo I declarou a cessação dos “Estágios curriculares supervisionados, atividades de disciplinas que envolvam práticas profissionais em serviços e estágios extracurriculares executados dentro dos campi da URCA” (URCA-CEPE, 2020, p. 2).

Somente com a Resolução nº 015 de novembro de 2020 que os estágios passaram a ser autorizados em caráter remoto (URCA-CEPE, 2020). Assim, o processo de ensino-aprendizagem passou a ser operacionalizado através de plataformas digitais de comunicação e informação, como forma de ministrar aulas síncronas e assíncronas, interação entre docentes e discentes, avaliação e realização dos estágios.

A considerar a transição do ensino presencial para o remoto emergencial, foi possível se deparar com diversas dificuldades para atender integralmente a proposta pedagógica do ensino-aprendizagem e de Estágio

---

4 Medida emergencial preventiva, na qual bloqueia entradas de estrangeiros e de tramitação de pessoas entre os estados, visando a desaceleração do vírus e direcionando a população em um confinamento domiciliar (HAIDER et al., 2020).

5 Termo utilizado para se referir ao processo de ensino-aprendizagem em caráter excepcional (remoto), considerando os riscos em manter o ensino presencial mediante a proliferação da Covid-19.

para a comunidade docente e discente. Com isto, torna-se importante a realização de pesquisas que busquem problematizar as nuances que acometeram o cenário educacional brasileiro na pandemia da Covid-19.

Assim sendo, a pesquisa poderá contribuir para uma melhor compreensão dos fenômenos vivenciados de todos os envolvidos e descortinar um cenário ainda pouco explorado pela literatura científica que é a formação de professores de Educação Física no ensino remoto emergencial e suas implicações teórico-práticas. É mister salientar, frente ao exposto, que a necessidade de realizar este estudo se firma, também, na urgência de legitimar o Estágio Curricular Supervisionado como atividade teórico-prática, imprescindível na formação de professores.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo é do tipo descritivo, desenvolvido de modo transversal e de enfoque misto (SAMPLIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). A pesquisa descritiva tem como característica retratar uma determinada temática ou assunto, visando a exposição de dados ainda pouco explorados. Já o enfoque misto, “não busca substituir a pesquisa quantitativa nem a pesquisa qualitativa, mas utilizar os pontos fortes de ambos os tipos combinando-os e tentando minimizar seus potenciais pontos fracos” (SAMPLIERI; COLLADO; LUCIO, 2013. p. 548).

Participaram 62 ( $23,44 \pm 2,10$  anos de idade) estudantes do curso de licenciatura em Educação Física da URCA, regularmente matriculados: I semestre: 13 (21,0%); II semestre: 10 (16,1%); III semestre: 11 (17,7%); IV semestre: 9 (14,5%); V semestre: 7 (11,3%); VI semestre: 4 (6,5%); VII semestre: 5 (8,1%); VIII semestre: 3 (4,8%). Quanto ao gênero, 37 (59,7%) são masculino e 25 (40,3%) feminino.

Para o delineamento do *corpus* e análise deste trabalho, aplicamos um questionário semiestruturado de 12 perguntas (abertas e fechadas) elaboradas pelos autores, de modo a retratar o processo de ensino-aprendizagem no ensino remoto emergencial, assim como a realização dos estágios remotos. O instrumento foi adaptado para a versão *online* através da plataforma *Google Forms*<sup>6</sup>, considerando que, no momento da coleta de dados, as aulas presenciais estavam suspensas.

No que se refere às perguntas de natureza aberta (qualitativa), 28 (45,1%) da amostra caracterizam os alunos que já haviam cursados pelo menos 1 (um) Estágio. No entanto, 12 (19,3%) participantes tiveram suas respostas validadas para o processo de análise, com base na resolução completa do questionário.

As coletas ocorreram ao término do semestre letivo de 2021.2, especificamente entre dezembro de 2021 e janeiro de 2022. As questões de natureza fechada contemplaram as características que permeiam o ensino remoto emergencial, como a desmotivação em realizar as atividades do curso de forma remota, adaptação com as plataformas digitais, participação ativa em grupos de estudo/pesquisa, melhora ou não do rendimento acadêmico, participação em eventos *online*, acesso à *internet*/recursos didático-metodológicos, entrega de trabalhos e participação efetiva nas aulas síncronas.

A respeito do Estágio, as perguntas foram estruturadas, a saber: a) Quais os fatores que dificultaram a adesão dos estágios no ensino remoto emergencial? e b) Disserte sobre os aspectos motivacionais para a realização das atividades pedagógicas do Estágio remoto.

Os dados numéricos foram estruturados no programa *Microsoft Excel* 2019 e, posteriormente, transportados para o *Software Statistical Package For The Social Sciences* (SPSS) versão 22.0, a fim de serem realizadas estatísticas descritivas. Já os dados textuais foram transcritos para o programa *Microsoft Word* 2019 e analisados mediante três etapas: i) Ordenação dos dados; ii) Classificação dos dados e iii) Análise final. Os dados numéricos foram apresentados em forma de tabela descritiva e os textuais transcritos e inseridos no decorrer da discussão do trabalho.

6 Trata-se de um serviço online gratuito para a criação de formulários.

Em seção específica, foi informado aos participantes que as contribuições com a pesquisa, isto é, suas respostas seriam utilizadas para estruturação de trabalhos científicos, tal qual sua participação era inteiramente voluntária, podendo também, a qualquer momento, apresentar desistência sem que isso lhe forneça nenhum dano ou prejuízo. Ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) o participante foi informado de todos estes fatores e salientamos que a pesquisa seguiu as recomendações éticas legais dispostos na Resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2016).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor compreensão, esta seção foi dividida em 3 (três) partes, a saber: i) Adesão dos licenciandos de Educação Física às atividades remotas durante a pandemia do Covid-19, ii) Fatores que dificultaram a adesão dos estágios no ensino remoto emergencial, e iii) Aspectos motivacionais para a realização das atividades pedagógicas no Estágio remoto.

#### 3.1 Adesão dos licenciandos de Educação Física às atividades remotas durante a pandemia do Covid-19

Em decorrência do contágio comunitário da Covid-19, a educação brasileira passou por modificações estruturais no que concerne à continuação do processo de ensino-aprendizagem através das plataformas digitais de comunicação e informação. Essa estratégia foi aderida em grande parte dos países, uma vez que a sociedade foi direcionada a um confinamento domiciliar, aspirando à contenção do vírus (SANTOS et al., 2021).

No que diz respeito ao componente curricular de Educação Física, precisou de diversas adaptações e estratégias pedagógicas de ensino, especialmente pelo seu caráter teórico-prático e coletivo nas escolas da Educação Básica e, também, nas IES (GODOI et al., 2021). Dessa forma, foi necessário ressignificar as estratégias pedagógicas, metodologias de ensino e práticas avaliativas nos cursos de formação de professores de Educação Física (SANTOS et al., 2021).

No transcorrer do ensino remoto emergencial, foi possível conhecer as carências perpassadas pela comunidade acadêmica, tais como o ambiente inadequado para assistir as aulas síncronas (ao vivo) e assíncronas (gravadas); ausência de *internet* fixa e de qualidade; equipamentos digitais (computadores, *notebooks* e semelhantes); necessidade de trabalhar no horário das aulas; falta de conhecimento básico no manuseio das plataformas digitais e dentre outros (GODOI et al., 2021; MEDEIROS FILHO; SILVA; MAGALHÃES JUNIOR, 2022; SANTOS et al., 2021).

Na Tabela 1, é possível observar algumas das variáveis listadas anteriormente, como é o caso da dificuldade em conseguir se adaptar as plataformas digitais utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, na qual 21 (33,9%) e 13 (21,0%) responderam “discordo totalmente” e “discordo”, respectivamente. O mesmo ocorre com o item “A participação nas aulas síncronas era inviável em decorrência de estar trabalhando no horário das aulas”, sendo que 10 (16,1%) e 29 (46,8%) dos participantes responderam “concordo” e “concordo totalmente”, respectivamente.

Neste ensejo, compreendemos que para além das dificuldades de manuseio das ferramentas digitais de comunicação e informação, a maioria dos participantes da amostra relatou a necessidade de estar trabalhando no período das aulas, possivelmente para contribuir com o quadro socioeconômico familiar, o que pode ter associação com os *déficits* educacionais no processo de ensino-aprendizagem no ensino remoto.

Em relação aos aspectos motivacionais para participação das aulas remotas, 20 (32,3%) e 23 (37,1%) responderam “concordo” e “concordo totalmente”, respectivamente, no item “Me senti desmotivado para participar das aulas remotas”. Este achado pode ter associação direta com a ausência de aulas práticas, em especial de componentes curriculares como anatomia, primeiros socorros e lutas. No curso em tela, os licenciandos são direcionados às mais diversas experiências que englobam o binômio teoria-prática. Entretanto, as vivências prá-

ticas foram limitadas em decorrência da impossibilidade de explorar os espaços físicos da universidade (piscina e laboratórios, por exemplo), o que pode ter desencadeado a desmotivação em participar das aulas, visto que seriam, predominantemente, de cunho expositivo.

**Tabela 1 – Caracterização do processo de ensino-aprendizagem no ensino remoto emergencial.**

Itens	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo e nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Me senti desmotivado para participar das aulas remotas	2 (3,2)	6 (9,7)	11 (17,7)	20 (32,3)	23 (37,1)
Consegui me adaptar as plataformas digitais utilizadas no processo de ensino-aprendizagem	21 (33,9)	13 (21,0)	8 (12,9)	18 (29,0)	3 (3,2)
Obtive melhora no rendimento acadêmico com a transição para o ensino remoto	18 (29,0)	14 (22,6)	14 (22,6)	9 (14,5)	7 (11,3)
Senti que meu rendimento decaiu com a transição para o ensino remoto	16 (25,8)	8 (12,9)	22 (35,5)	11 (17,7)	5 (8,1)
Com a transição do ensino remoto participei de mais eventos científicos (congressos, feiras, simpósios e etc)	29 (46,8)	12 (19,4)	3 (4,8)	9 (14,5)	9 (14,5)
Não pude participar efetivamente das atividades acadêmicas no formato remoto em decorrência de <i>internet</i> escassa e carências de dispositivos tecnológicos	0 (0,0)	10 (16,1)	10 (16,1)	29 (46,8)	13 (21,0)
Compareci as aulas síncronas (ao vivo) integralmente	16 (25,8)	12 (19,4)	15 (24,2)	10 (16,1)	9 (14,5)
A participação nas aulas síncronas era inviável em decorrência de estar trabalhando no horário das aulas	14 (22,6)	4 (6,5)	5 (8,1)	10 (16,1)	29 (46,8)
A metodologia utilizada pelos professores no processo de ensino favoreceu a participação e acompanhamento das aulas	3 (4,8)	5 (8,1)	10 (16,1)	23 (37,1)	21 (33,9)
Os métodos avaliativos utilizados pelos professores foram satisfatórios para o processo de ensino-aprendizagem	22 (35,5)	18 (29,1)	11 (17,7)	8 (12,9)	3 (4,8)

Fonte: Elaborada pelos autores.

É importante discutirmos os fenômenos sociais enfrentados durante a pandemia da Covid-19 – e que deixarão serias consequências após o final da pandemia –, em termos de educação, economia e direitos básicos de cidadania. A partir do isolamento social, 37,7 milhões de brasileiros(as) passaram a ter empregos informais, ou seja, sem que a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) esteja devidamente assinada, efetivando, assim, o vínculo empregatício que garante os direitos dos(as) trabalhadores(as) (SILVA, 2020).

Tal realidade repercutiu de forma negativa na distribuição de renda para as famílias caracterizadas como “menos favorecidas” socialmente. No ensino remoto emergencial, o acesso à *internet* é uma das principais requisições para o acompanhamento integral das aulas e demais atividades pedagógicas de ensino. O mesmo vale para os equipamentos digitais, como é o caso de computadores, *notebooks* e semelhantes que são compreendidos como ferramentas de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem no ensino remoto emergencial (SANTOS et al., 2021).

A maioria dos participantes do estudo revelaram não ter tido acesso à *internet* de qualidade, bem como apresentaram ausência dos equipamentos tecnológicos para o acompanhamento integral, uma vez que 29 (46,8%) e 13 (21,0%) responderam que “concordam” e “concordam totalmente”, respectivamente, com o item “Não pude participar efetivamente das atividades acadêmicas no formato remoto em decorrência de *internet* escassa e carências de dispositivos tecnológicos”.

No estudo de Medeiros Filho, Silva e Magalhães Junior (2022), evidenciou-se que os acadêmicos investigados também apresentavam *déficits* estruturais no que concerne ao acompanhamento integral das aulas no ensino remoto, sendo que, em muitos casos, os discentes faziam uso exclusivamente do celular *smartphone* como principal ferramenta tecnológica para gravar e assistir aulas, realizar avaliações e demais atividades pedagógicas.

Compreendemos, diante deste contexto, que para além das dificuldades relacionadas com a adaptação das ferramentas digitais utilizadas no ensino remoto emergencial, é perceptível a escassez dos materiais considerados relevantes para aprendizagem neste período de intensas modificações e adaptações pedagógicas para a retomada dos processos educativos formais, resultando, portanto, em níveis baixos de desempenho, motivação, adesão e permanência, dentre outros na formação de professores de Educação Física neste período.

A partir do ensino remoto, o universo da formação de professores necessitou se (re)inventar, frente às necessidades sanitárias globais. Consequentemente, o processo metodológico de ensino precisou ser ressignificado de modo que fosse possível contemplar as novas necessidades sociais, políticas, econômicas e acadêmicas (COELHO; XAVIER; MARQUES, 2020; NUNES, 2020; GODOI et al., 2021).

Diante da seguinte afirmação “A metodologia utilizada pelos professores no processo de ensino favoreceu a participação e acompanhamento das aulas”, 23 (37,1%) e 21 (33,9%) responderam que “concordam” e “concordam totalmente”, respectivamente, isto é, 70% dos discentes ficaram satisfeitos com as escolhas metodológicas tomadas pelos docentes. Gil (2018), ao discutir a didática no Ensino Superior, aponta que a metodologia proposta pelo docente pode potencializar ou não um aprendizado eficaz.

Quanto à afirmação “Os métodos avaliativos utilizados pelos professores foram satisfatórios para o processo de ensino-aprendizagem”, 22 (35,5%) e 18 (29,1%) responderam que “Discordam totalmente” e “Discordam”, respectivamente. A avaliação da aprendizagem ainda é um dos maiores desafios da docência universitária. Pimenta e Anastasiou (2014) relatam que, em diferentes realidades, o processo avaliativo fica restrito à verificação da aprendizagem, isto é, inexistente a preocupação de avaliar para redirecionar a aprendizagem discente, muito menos o planejamento docente. Esta realidade, por vezes, encontra-se atrelada ao fato dos conhecimentos sobre avaliação serem pouco explorados nos cursos de formação, tanto na formação inicial quanto continuada.

Em consonância, Masetto (2012) defende que a avaliação da aprendizagem não deve ficar limitada à aplicação de instrumentos, como prova e exposições orais. Para além da importância de diversificar os instrumentos de avaliação conforme as necessidades educativas, urge refletir (individual e coletivamente) e tomar decisões que visem consolidar o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando que os participantes do presente estudo apresentou *déficits* estruturais no que concerne aos instrumentos didático-metodológicos essenciais para o acompanhamento integral das aulas no ensino remoto emergencial, assim como alguns passaram a exercer atividades laborais remuneradas no período contraturno para suprir as necessidades socioeconômicas, é possível que não apresentem satisfação com processo avaliativo utilizado pelos professores, uma vez que há presença de um quadro heterogêneo de alunos atrelados às mais diversas realidades, o que remete, também, na dificuldade em elaborar um plano avaliativo que seja possível contemplar as especificidades dos licenciandos.

### **3.2 Fatores que dificultaram a adesão dos Estágios no ensino remoto emergencial**

Nesta seção, iremos apresentar a percepção dos estagiários acerca da operacionalização dos estágios no ensino remoto emergencial, com ênfase nas dificuldades em se adaptar as novas demandas didático-pedagógicas e metodológicas na educação brasileira neste determinado período.

De acordo com Pimenta e Lima (2017) e Zabalza (2014), o Estágio pode ser compreendido como um instrumento da práxis, no tocante ao desenvolvimento e aprimoramento dos saberes pertinentes a formação de um magistério estruturado e atuante considerando os aspectos éticos, humanos e sociais.

No entanto, alguns aspectos limitantes vêm sendo apresentados e discutidos na literatura científica especializada, de modo a retratar fatores inerentes aos aspectos burocráticos das propostas pedagógicas de Estágio, ausência de comunicação entre professores orientadores e estagiários, diálogo universidade-escola, escassez de materiais didático-pedagógicos, ausência de espaço apropriado para a prática, dentre outros (SILVA et al., 2022; SILVA JUNIOR; OLIVEIRA, 2021; SOUSA FILHO et al., 2021). É importante elucidar que muitos destes fatores limitantes foram visibilizados, em maior decorrência, durante o transcorrer do ensino remoto emergencial (MEDEIROS FILHO; SILVA; MAGALHÃES JUNIOR, 2022).

A retomada do processo de ensino-aprendizagem a partir de plataformas digitais de reuniões e comunicações, inicialmente, foi caracterizada por ser uma transição “radical” considerando as mais diversas heterogeneidades que assolam a população brasileira. Dessa forma, o ensino que ocorria de modo presencial, dentro das instituições de ensino, passou a ser reproduzido no ambiente domiciliar dos estudantes, incluindo a Educação Básica e Ensino Superior (SILVA et al., 2021).

Em decorrência disto, a listagem de materiais didático-pedagógicos, considerados essenciais para atender integralmente as propostas pedagógicas de ensino, passou a ser, prioritariamente, de cunho tecnológicos (COELHO; XAVIER; MARQUES, 2020). Esta realidade exigiu a aquisição de equipamentos tecnológicos (celulares, notebook’s e semelhantes) e a contratação de serviços (pacote móvel de *internet* e/ou *internet* residencial fixa), sendo, portanto, um grande desafio por partes de alguns alunos que não estavam em condições financeiras que pudessem suprir essa necessidade (COELHO; XAVIER; MARQUES, 2020; NUNES, 2020; GODOI et al., 2021).

É necessário sinalizar que tais fatores foram amenizados a partir de algumas tomadas de decisões de cunho do poder legislativo federal, como é o caso da distribuição de chips de *internet* e *tablets* para alunos de escolas públicas no estado do Ceará (SOARES; FONSECA; MERICHELI, 2022). No entanto, apesar da oferta destes recursos, centenas de estudantes permaneceram sem a oportunidade de acompanhar integralmente as aulas, devido à inacessibilidade de o chip ou tablet chegar até a sua localidade (PORDEUS et al., 2022).

Diversas foram as dificuldades encontradas para a retomada do processo de ensino-aprendizagem em tempos de isolamento domiciliar. Os estagiários E3; E1 e E5 relataram que “[...] as dificuldades em pensar metodologias para ensinar no cenário remoto, a falta de comunicação e articulação entre estagiários, escola campo e universidade formadora” foram os fatores que, em suas análises, maior repercutiram negativamente. Nessa perspectiva, é oportuno destacar os relatos de E9 e E10:

“As escolas cobram, cada vez mais por professores capacitado, e não sei o que o estágio de forma remota pode atribuir de valor em minha formação profissional” (E9).

“Não quis aderir o Estágio remoto no início. Como serei professor, analisei que cursar estágios, a partir de tecnologias digitais, poderia repercutir de forma negativa na minha atuação enquanto docente” (E10).

Destarte, percebemos que, a priori, os Estagiários relataram insegurança em elaborar estratégias metodológicas de ensino para o componente curricular de Educação Física a partir da retomada do processo de ensino-aprendizagem através das plataformas digitais de reunião e comunicação. É possível notar que para além dessas dificuldades, as perspectivas profissionais de atuação, também foram um fator de dificuldade determinante para não aderir aos estágios remotos. Vale relatar que, em muitos casos, o componente curricular de Estágio é o único recurso de aquisição de experiência no campo escolar no decurso da formação inicial (SOARES; FONSECA; MERICHELI, 2022).

De acordo com o Projeto Político de Curso (PPC) do curso em tela, os estagiários são direcionados às mais diversas experiências docentes ao longo da graduação. Estruturado de modo a inserir o futuro professor no exercício da docência, considera o Estágio “[...] um espaço privilegiado da práxis, isto é, da relação teoria-prática, espaço de promoção de um trabalho de intervenção consciente e que vise à formação de cidadãos participantes no processo de construção social” (PPC-URCA, 2012, p. 19).

Em se tratando de um período de intensas modificações e (re)adaptações do cenário educacional, a *internet* e os aparelhos digitais tecnológicos ganharam visibilidade no quesito “necessidade”, sendo este, um dos principais fatores que repercutiria no acesso e permanência dos alunos no ambiente escolar adaptado (PORDEUS et al., 2022). Nesta direção, E2 relatou: “[...] precisei trabalhar para ter condições de pagar a *internet* em casa”. Por sua vez, E4 sinalizou a dificuldade em “manusear as plataformas digitais sem preparo para isso”, e o E6 chama a atenção para o “[...] auxílio e preparo dos professores e alunos para ter amenizado essas dificuldades e ter aguardado a entrega dos chips para termos condições melhores de cursar os estágios”.

Neste ínterim, compreendemos a importância não só dos serviços de *internet* para a procedência dos estágios no ensino remoto, como testemunhamos a necessidade de preparo prévio por parte dos que compõem a comunidade acadêmica, aspirando sobrelevar as dificuldades de manuseio das ferramentas digitais tecnológicas, assim como contribuir com o aproveitamento integral das experiências viabilizadas pelos estágios.

O diálogo foi indicado como sendo um dos fatores que maior dificultaram a adesão dos estagiários ao estágio remoto e que este fator, estava também associado a outras particularidades do componente curricular. A título de exemplo, temos o pronunciamento dos seguintes estagiários:

“A proposta de Estágio (da universidade) era uma, mas tínhamos que executar outra para se adequar as exigências da escola. Ficávamos confusos e a falta de diálogo corroborava a falta de aprendizagem. Penso que o estagiário deveria ter autonomia – em diálogo com a escola, especialmente – para decidir o que pode ou não ser feito no ambiente de atuação” (E7).

“É exorbitante a falta de diálogo entre a instituição formadora e a escola campo. Esta tem suas próprias especificidades e limitações, sem mencionar o próprio calendário que, ao adentrarmos nas instituições, passam a contemplar nosso planejamento de ensino. Sinto que, por vezes, o Estágio é sobre cumprir o que a universidade protocola para nós estagiários, ao invés de obtermos as experiências necessárias para exercer a docência” (E8).

“Minha maior dificuldade em aderir aos estágios remotos foi a falta de diálogo com o professor orientador. Neste período, o professor mal orientava e muitas vezes quem orientava era o professor supervisor da escola campo. O professor da universidade apenas atribui nota e eu penso que não deveria ser assim” (E12).

Com base no elucidado pelos estagiários, compreendemos o fator diálogo como imprescindível para a tomada de decisões, estruturar as propostas pedagógicas de Estágio, articulação entre universidade formadora e escolas campo, assim como o diálogo entre estagiário e o professor orientador. Corroborando, Zabalza (2015, p. 83) defende que o Estágio torna-se um componente curricular rico em aprendizagens, quando:

“[...] oferece oportunidades não só de aprender coisas úteis para o futuro desempenho profissional dos estudantes, mas que possibilita melhorar como pessoa, preocupar-se com o contexto, conhecer-se melhor, poder experimentar essa preocupação por si mesmo”.

Pimenta e Lima (2017) reiteram a importância do desenvolvimento da autonomia do futuro professor e apontam o Estágio como mecanismo essencial para o desenvolvimento dos saberes inerentes às práticas docentes.

Entretanto, Guedin, Oliveira e Almeida (2015) aludem que, em muitos casos, há a prevalência de fatores burocráticos, enquanto os fatores de aprendizagem emergem em segundo plano (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA. 2015).

### 3.3 Aspectos motivacionais para a realização das atividades pedagógicas no Estágio remoto

Apresentaremos as respostas dos estagiários com base nos aspectos motivacionais para a realização das atividades pedagógicas no Estágio remoto emergencial, discutindo os achados com a literatura científica especializada.

Reiteramos que, durante a pandemia do Covid-19, ocorreram diversas transformações sociais, econômicas, políticas e educacionais (MINTO, 2021). Um dos fatores que mais repercutiu em escala nacional foi o alto índice de desemprego e o aumento exponencial de pessoas em situação de trabalho autônomo (SILVA, 2020). É importante elucidar que diversos alunos da Educação Básica e Ensino Superior se sentiram na necessidade de prestar serviço contra turno e, em casos extremos, o trancamento do curso em prol de contribuir com a renda domiciliar (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020; GUSO et al., 2020).

Na percepção de alguns estagiários, o fator renda foi um dos principais precursores para a desmotivação no que concerne à realização das atividades de Estágio. Exemplificando, segue um dos argumentos tecidos por E3: “[...] não consegui focar em elaborar atividades para minhas aulas, pois a preocupação estava voltada em como contribuir com as contas de casa”. Nessa direção, E5 afirmou que: “[...] a falta de emprego comprometeu a motivação de elaborar aulas remotas”. Finalmente, E6 elucidou que: “[...] o tempo destinado ao trabalho comprometeu a motivação de estagiar nesse cenário, pois passei a trabalhar no período da manhã e da tarde. Então, no período da noite não tinha “suporte” para gravar aulas”. Compreendemos, com base nas falas dos estagiários, que o fator renda influenciou de forma negativa na motivação para realizar as atividades pedagógicas requeridas no componente curricular de Estágio.

Moraes e Silva (2021) relatam que a formação de professores passou por intensas modificações estruturais, tendo que continuar o processo de ensino-aprendizagem dentro dos ambientes domiciliares, o que repercutiu negativamente com a aprendizagem e qualidade dos futuros professores que, em breve, estarão exercendo a docência. Ainda de acordo com os autores, não se sabe ao certo os *déficits* causados na formação de professores oriundos do período pandêmico e de ensino remoto, sendo este último alvo de críticas, por ser um método que deveria ser utilizado em casos emergenciais, mas que, por um determinado período, acabou se tornando uma ferramenta utilizada para continuidade da formação.

Outro fator presente nas respostas dos estagiários, é o fato de que existia, no ensino presencial, certa facilidade em “adaptar” materiais para a utilização em ambientes educacionais. Já no ensino remoto, durante a realização dos estágios, houve a dificuldade em fazer tais adaptações de modo que interferisse, até mesmo, na motivação. Como exemplo, seguem as seguintes colocações:

“Minha motivação foi zero nesse período de estagiar de forma remota. Eu praticamente só cursei para não prejudicar minha dupla de Estágio. Foi difícil se adaptar, as escolas campo não colaboravam em nos ajudar e, do outro lado, a instituição formadora protocolava propostas bastante difíceis de colocarmos em prática. Tudo isso me desmotivou, pois já não bastava a pandemia, ainda tínhamos que “se virar” pra fazer um Estágio perfeito” (E8)

“É difícil se manter motivado para ministrar boas aulas no Estágio sem materiais para tal. Eu fui um dos estagiários que somente tinha o celular para assistir e gravar aulas, fazer avaliações e até mesmo os relatórios extensos de Estágio. Não tinha a menor condição de conseguir adaptar recursos nesse período, devido a minha renda que passou a diminuir, desarticulação de horários com minha dupla de Estágio e, também, pela falta de materiais didáticos para ministrar aulas, assim como ferramentas para fazer com que essas aulas chegassem ao público alvo” (E9).

“Não tínhamos materiais para ministrar aulas. Essa foi a realidade vivenciada pela maioria de nós. Nossos professores retratavam a possibilidade de adaptar materiais para nossas aulas, mas esqueciam das centenas de dificuldades aparentes. Em algumas situações, era notória a incompreensão, por parte de alguns professores, quanto as nossas limitações. Então, nossas aulas firmam monótonas, ou seja, apenas slides com informações que, muitas vezes, não chegavam aos alunos da escola campo” (E7).

A dificuldade em conseguir materiais didático-pedagógicos para as aulas de Educação Física é uma realidade que se alastra desde a implementação do componente nos currículos escolares, o que direciona professores e estagiários a financiar o próprio material a ser utilizado nas aulas ou adaptar materiais para o uso nos ambientes escolares (SILVA; SILVA; MEDEIROS FILHO, 2022; MEDEIROS FILHO; SILVA; MAGALHÃES JUNIOR, 2021). Com a pandemia do Covid-19 e a adesão ao ensino remoto, essa carência foi potencializada com base nos diversos fatores já discutidos anteriormente, configurando-se como um dos desafios para a adesão ao estágio de modo remoto.

A comunicação com o professor orientador da universidade é outra característica que merece destaque. Alguns estagiários associaram a motivação e a desmotivação com a comunicação preestabelecida com os professores, como é o caso do E2 que relatou: “não me senti motivada a cursar um dos estágios, pois a comunicação com o professor orientador era falha”. Por conseguinte, E10 ressalta que a principal motivação foi “[...] oriunda da boa comunicação e harmonia com o professor orientador”. Já E11, mencionou ter cogitado não se matricular em Estágio “[...] por conta do professor que ficou responsável por orientar, considerando experiências passadas”. Por fim, E12 associa o fato de que um bom Estágio requer “[...] boa orientação e supervisão adequada do professor da universidade e da escola campo”.

Nesta seção, compreendemos os aspectos relacionados à motivação para a realização das atividades pedagógicas que englobam o Estágio. A partir disto, conhecemos as mais diversas peculiaridades que contribuíram ou não para com estes fatores. Em suma, apontamos os fatores de renda, escassez e inviabilidade de adaptar materiais didático-pedagógicos e metodológicos e o fator comunicação como sendo as variáveis listadas pelos estagiários participantes da pesquisa.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreendermos a adesão dos licenciandos de Educação Física às atividades remotas durante a pandemia da Covid-19, no que tange à realização do Estágio Curricular e o processo de ensino-aprendizagem, em uma universidade do interior do Ceará, foi possível se aproximar de uma realidade ainda pouco investigada, e, sobretudo, encontrar evidências que podem contribuir para o aprimoramento da formação e atuação de professores, até mesmo no período pós-pandemia.

Entre os principais achados, destacam-se os *déficits* estruturais no que concerne aos instrumentos didático-metodológicos, dificuldade (por parte de alguns estudantes) de cumprir todas as atividades de Estágio em razão de exercerem atividades laborais remuneradas no período contraturno para suprir as necessidades socioeconômicas, e, também, a insatisfação com o processo avaliativo adotado pelos professores orientadores. No que se refere aos aspectos (de)motivacionais para realização das atividades pedagógicas do Estágio, constatamos algumas dificuldades, por exemplo, os fatores socioeconômicos, a escassez de materiais didático-pedagógicos e o pouco diálogo com o professor orientador.

É perceptível o quão foi difícil para a formação de professores se (re)inventar nesse período de isolamento social e ensino remoto ocasionados pela pandemia do Covid-19. Considerando o alto índice de contaminação do vírus e na perspectiva de impedir o colapso do Sistema Único de Saúde (SUS), o ensino remoto emergencial acabou se prolongando, o que pode ter contribuído para o surgimento e ampliação de dificuldades e implicações teórico-práticas para o processo de ensino-aprendizagem.

Destarte, sugerimos a realização de novos estudos que possam problematizar as nuances que permearam a formação de professores no período de isolamento social em diferentes realidades geográficas e áreas de conhecimento. Ademais, escutar os professores orientadores e colaboradores de Estágio sobre as dificuldades e aprendizados vivenciados no decurso do ensino remoto emergencial pode resultar em grandes reflexões e, conseqüentemente, intervenções nos diferentes espaços formativos, inclusive pós-pandemia.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra; YANNOULAS, Sílvia Cristina. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 754-771, janeiro. 2020. DOI: <https://dc.doi.org/10.22420/rde.v14i30.1208>.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio. Seção 1, 44-46, 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes-2016-reso510.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2023.

COELHO, Carolina Goulart; XAVIER, Fátima da Fonseca Vieira; MARQUES, Adriane Cristina Guimarães. Educação física escolar em tempos de pandemia da COVID-19: a participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto. **Intercontinental Journal on Physical Education ISSN 2675-0333**, Icaraí, v. 2, n. 3, p. 1-13, outubro. 2020. Disponível em: <<http://www.ijpe.periodikos.com.br/article/5f87ba8e0e882579783901ab>>. Acesso em: 05 ab. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018. p. 264.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela Silva; ALMEIDA, Whashton Aguiar. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015. 280p.

GODOI, Marcos et al. As práticas do ensino remoto emergencial de educação física em escolas públicas durante a pandemia de Covid-19: reinvenção e desigualdade. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 6, n. 1, p. e012-e012, abril. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n1.e012.id995>.

GUSSO, Hélder Lima et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, setembro. 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/ES.47878>.

HAIDER, Najmul et al. Lockdown measures in response to COVID-19 in nine sub-Saharan African countries. **BMJ Global health**, v. 5, n. 10, p. e003319, maio. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1136/bmjgh-2020-003319>.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MEDEIROS FILHO, Antonio Evanildo Cardoso; SILVA, Lucas Souza; MAGALHÃES

JUNIOR, Antonio Germano. Estágio curricular supervisionado em educação física no ensino remoto emergencial. **Revista Cocar**, Telégrafo, v. 16, n. 34, março.2022. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4850>>. Acesso em: 26 mar. 2023.

MEDEIROS FILHO, Antonio Evanildo Cardoso; SILVA, Lucas Souza; JUNIOR, Antonio Germano Magalhães. Avaliação na educação física escolar: lacunas e potencialidades. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 8, p. 1-15, agosto. 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.26568/2359-2087.2021.5736>.

MINTO, Lalo Watanabe. A Pandemia na Educação. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 6, n. 10, p. 139-154, junho. 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.29404/rtps-v6i10.810>.

MORAES, Denise Rosana Silva; SILVA, Luciane Cristina. Educação em tempos de pandemia: desafios à formação docente. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 62, p. 140-151, março. 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4283>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

NUNES, Cesar Adriano Ribeiro. A atuação do Profissional de Educação Física e as novas dinâmicas das atividades físicas escolares e extraescolares: lições do tempo da pandemia. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, fevereiro. 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.20396/rfe.v12i3.8662104>.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017. 312p.

PORDEUS, Marcel Pereira et al. O ensino remoto e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no Estado do Ceará: alguns apontamentos no cenário da pandemia de Covid-19. **Research, Society and Development**, Varja Grande Paulista, v. 11, n. 4, p. e32511427531-e32511427531, março. 2022. DOI: <https://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27531>.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandes; LUCIO, Pilar Batista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Any Gracyelle Brum et al. Diagnóstico das Aulas de Educação Física no Estado do Rio Grande Do Sul Durante a Pandemia da Covid-19. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, abril. 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.18264/eadf.v11i2.1300>.

SILVA, Ana Paula Machado et al. Estratégias docentes na transição do ensino presencial para o ensino remoto. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 44, p. 63-72, agosto. 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4453>>. Acesso em: 21 julho. 2022.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Configuração do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física–licenciatura: incursões e apontamentos a partir de Norbert Elias. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 17-17, julho. 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17537.066>.

SILVA, Lucas. Souza; SILVA, Paulo Henrique Rodrigues; BENTO, Nárgila. Mara da Silva; MEDEIROS FILHO, Antonio Evanildo Cardoso. Estratégias avaliativas utilizadas no estágio curricular supervisionado em educação física no ensino remoto emergencial. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. e022001, 2022. DOI: <https://dx.doi.org/10.51281/impa.e022001>.

SILVA, Sabrina Ignácia Sousa; SILVA, Lucas Souza; MEDEIROS FILHO, Antonio Evanildo Cardoso. Avaliação dos fatores associados a não participação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. e022009-e022009, junho. 2022. DOI: <https://dx.doi.org/10.51281/impa.e022009>.

SOARES, Roberto Fernandes Soares; FONSECA, Jenifer de Castro Fonseca; MERICHELLI, Marco Aurélio Jarreta Merichelli. Discurso político, ações e estratégias docentes durante a pandemia em uma escola municipal de Fortaleza. **Diversitas Journal**, Alagoas, v. 7, n. 3, julho. 2022. DOI: <https://dx.doi.org/10.48017/dj.v7i3.2232>.

SOUSA FILHO, Samuel Pereira et al. Experiências dos estudantes de educação física no estágio curricular na educação infantil. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, Juazeiro do Norte-Ce, v. 9, n. 2, p. 1021-1025, abril. 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.16891/863>.

COSTA, Simone da Silva. Pandemia e desemprego no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Botafogo, v. 54, p. 969-978, ago. 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0034-761220200170>.

SOUZA, Ester Maria Figueiredo; FERREIRA, Lucia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços Em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 85, jan/dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290>.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). **Resolução nº 011/2020 – CEPE**. Aprova, em face do contexto instaurado pela pandemia da covid-19, a suspensão até 30/04 das atividades acadêmicas presenciais, a manutenção do calendário acadêmico 2019.2 e regulamenta a possibilidade de adoção de atividades remotas no âmbito da Universidade Regional do Cariri – URCA e dá outras providências. Crato, CE, 2020a. Disponível em: <<http://www.urca.br/novo/portal/images/2019/resoluon011cepecovid19.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). **Resolução nº 015/2020 – CEPE**. Dispõe sobre a continuidade e a finalização, em caráter excepcional, dos semestres letivos que indica e dá outras providências. Crato, CE, 2020c. Disponível em: [http://www.urca.br/novo/portal/images/pdfs/foto/resolucao\\_cepe\\_n\\_015.pdf](http://www.urca.br/novo/portal/images/pdfs/foto/resolucao_cepe_n_015.pdf). Acesso em: 05 abr. 2021. Universidade Regional do Cariri (URCA). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Crato: URCA. 2012.

ZABALZA, Miguel Angel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014. p. 327.