

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ERIKA GALVÃO FIGUERÊDO

**PRÁTICA EDUCATIVA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL DO
PIAUÍ: ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19**



TERESINA (PI), 2021

ERIKA GALVÃO FIGUERÊDO

**PRÁTICA EDUCATIVA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL DO
PIAÚÍ: ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como exigência para a obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores e prática de docência

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Carvalho Moura

TERESINA (PI), 2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processos Técnicos

F475p Figuerêdo, Erika Galvão.
Prática educativa de educação física no Instituto Federal do Piauí : ensino remoto no contexto da pandemia de covid-19 / Erika Galvão Figuerêdo. -- 2021.
172 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2021.
“Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Carvalho Moura.”

1. Educação Física - Prática educativa. 2. Ensino Remoto - Covid-19. 3. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. I. Moura, Maria da Glória Carvalho. II. Título.

CDD371.732 2

Bibliotecária: Thais Vieira de Sousa Trindade - CRB3/1282

ERIKA GALVÃO FIGUERÊDO

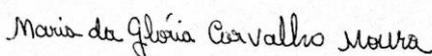
**PRÁTICA EDUCATIVA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL DO
PIAÚÍ: ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como exigência à obtenção do título de Doutora em Educação.

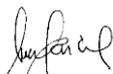
Linha de pesquisa: Formação de professores e prática de docência

Defesa em: 26 de agosto de 2021

BANCA EXAMINADORA



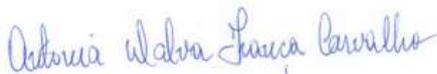
Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura – UFPI/PPGED
Orientadora/Presidente



Prof. Dr. Nilson Marcos Dias Garcia – UTFPR
Examinador Externo



Prof. Dr. Joaquim Luis Medeiros Alcoforado – UC
Examinador Externo



Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho – UFPI/PPGED
Examinadora Interna



Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – UFPI/PPGED
Examinador Interno

Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho – UTFPR
Examinador Externo (suplente)

Prof. Dr. Luís Carlos Sales – UFPI/PPGED
Examinador Interno (suplente)

*André Cavalcante era professor,
amigo de todos e pai do Pedrinho.
O Bruno Campelo seguiu seu caminho,
Tornou-se enfermeiro por puro amor.
Já Carlos Antônio era cobrador,
Estava ansioso pra se aposentar.*

*A Diva Thereza amava tocar
Seu belo piano de forma eloquente
Se números frios não tocam a gente
Espero que nomes consigam tocar.*

*Elaine Cristina, grande paratleta,
fez três faculdades e ganhou medalhas.*

*Felipe Pedrosa vencida as batalhas,
Dirigindo Uber em busca da meta.
Gastão Dias Junior, pessoa discreta,
na pediatria escolheu se doar.*

*Horácia Coutinho e seu dom de cuidar
De cada amigo e de cada parente.*

*Se números frios não tocam a gente,
Espero que nomes consigam tocar.
Iramar Carneiro, herói da estrada,
foi caminhoneiro, ajudou o Brasil.*

Joana Maria, bisavó gentil.

E Katia Cilene, uma mãe dedicada.

*Lenita Maria era muito animada,
baiana de escola de samba a sambar.*

*Margarida Veras amava ensinar,
era professora bondosa e presente.
Se números frios não tocam a gente
Espero que nomes consigam tocar.*

*Norberto Eugênio era jogador,
piloto, artista, multifuncional.*

*Olinda Menezes amava o Natal.
Pasqual Stefano, dentista, pintor,
Curtia cinema, mais um sonhador*

*Que na pandemia parou de sonhar.
A vó da Camily não vai lhe abraçar,
com Quitéria Melo não foi diferente.
Se números frios não tocam a gente
Espero que nomes consigam tocar.*

*Raimundo dos Santos, um homem guerreiro,
O senhor dos rios, dos peixes também.
Salvador José, baiano do bem,
Bebia cerveja e era roqueiro.
Terezinha Maia sorria ligeiro,
cuidava das plantas, cuidava do lar.
Vanessa dos Santos era luz solar,
mulher colorida e irreverente.
Se números frios não tocam a gente
Espero que nomes consigam tocar.*

*Wilma Bassetti, avó especial,
pra netos e filhos fazia banquete.
Yvonne Martins fazia um sorvete
Das mangas tiradas do pé no quintal.
Zulmira de Sousa, esposa leal,
falava com Deus, vivia a rezar.
O X da questão talvez seja amar,
por isso, não seja tão indiferente.
Se números frios não tocam a gente
Espero que nomes consigam tocar.*

Inumeráveis – Bráulio Bessa

Dedico esta tese a todos os professores que encararam a importante missão de educar em tempos de pandemia! Que não fraquejaram diante da escuridão e do caos, mantendo-se firmes e ainda mais empenhados em cumprir o seu papel social. Dedico sobretudo àqueles que tiveram suas vidas interrompidas pela Covid-19. Que seus exemplos de luta e determinação sejam sempre lembrados. Que nossas experiências e a busca pela ressignificação da prática extrapolem aspectos profissionais e acadêmicos para pensarmos na ressignificação dos nossos valores e da própria vida. “*Se números frios não tocam a gente... Espero que as EXPERIÊNCIAS consigam tocar*”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por guiar meus passos e minhas escolhas em busca de uma tão sonhada carreira acadêmica.

Aos meus pais, Nonato e Edileusa, por sempre apoiarem meus sonhos e estarem ao meu lado em todos os momentos, dando-me todo o suporte necessário. Agradeço também por investirem na minha educação básica e priorizarem meus estudos acima de qualquer coisa, essa atitude foi decisiva para minha chegada até aqui. À minha mãe, agradeço não apenas o exemplo de mulher guerreira, mãe e avó, mas também a conduta de estudante e profissional dedicada, perfeccionista e aplicada.

Aos meus queridos irmãos, Rodrigo e Raquel, pelas influências positivas e por representarem exemplos de profissional e pesquisadora.

Ao meu marido, Joelson, por partilhar dos meus sonhos, acolher meus sofrimentos, segurar-me nas quedas e comemorar minhas vitórias. Seu apoio e companheirismo constante na vida pessoal e profissional foram e continuarão sendo muito importantes para cada passo da minha vida.

Aos meus maiores bens, Pedro e Júlia, que me fizeram conhecer o amor mais puro e verdadeiro, um amor capaz de me transformar em uma pessoa cada dia melhor, que me faz ter força e resiliência para superar qualquer desafio.

Às minhas grandes parceiras na família e na vida, que além de serem meus alicerces foram minha rede de apoio durante toda a caminhada do Doutorado: Marília, Anecy, Alessandra, Maria, Samara, Eliana, Nidiany, Ana Maria, Tatiana, Lenise, Débora e Anna Luísa.

À minha orientadora, Prof. Dr.^a Maria da Glória Carvalho Moura, exemplo de vigor e energia, agradeço o apoio e os ensinamentos em todos os momentos dessa caminhada, a postura de professora e as condutas de ser humano. Agradeço ainda a sua dedicação aos momentos de orientação e ao seu desejo de plantar sementes de conhecimentos.

Aos professores Joaquim Alcoforado, Nilson Garcia, José Sobrinho, Antônia Dalva e Miriam Abreu, por suas participações nas bancas de qualificação e defesa desta tese com contribuições valiosas para a construção do trabalho.

A todo(a)s que fazem parte do NIPPC, pela companhia e convivência ao longo dos últimos quatro anos e pela oportunidade de compartilhamento de conhecimentos, reflexões, materiais e leituras.

A todos os professores de Educação Física do Instituto Federal do Piauí, por buscarem incansavelmente o reconhecimento da nossa área, visando ao ensino de qualidade e à construção da Educação Física problematizadora e contextualizada com as visões de mundo que permeiam nossa realidade atual.

Ao Instituto Federal do Piauí pelas oportunidades e experiências na profissão e na vida.

À UFPI, por ser minha moradia do saber desde 2003. Que o doutorado não seja uma despedida e que meu retorno seja em breve!

Enquanto ensino, continuo buscando,
reprocurando. Ensino porque busco, porque
indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa
para constatar, constatando intervenho, intervindo
educar e me educar. Pesquisa para conhecer o que
ainda não conheço e comunicar ou anunciar a
novidade. (Paulo Freire)

FIGUERÊDO, Erika Galvão. **Prática educativa de Educação Física no Instituto Federal do Piauí: ensino remoto no contexto da pandemia covid-19.** 2021. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

RESUMO

Este estudo apresenta o resultado de uma pesquisa sobre a prática educativa (PE) da Educação Física (EF) em tempos de pandemia de Covid-19, vinculado à Linha de Pesquisa Formação Docente e Prática Educativa, do Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC), da Universidade Federal do Piauí. Para ser desenvolvida, contou com a participação de professores de EF do Instituto Federal do Piauí (IFPI). A questão-problema da pesquisa é: como a compreensão do ensino remoto mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) contribui para a ressignificação da PE na EF no contexto da pandemia de Covid-19? Tem por objetivo geral: compreender o ensino remoto na EF, mediado pelo uso de TDIC visando à ressignificação da PE; e, como objetivos específicos: a) Identificar as TDIC utilizadas pelos professores de EF; b) Interpretar a PE do professor de EF no ensino remoto; c) Analisar como o ensino remoto contribui para a ressignificação da PE na EF, em tempos de pandemia. Tem como referencial teórico-metodológico a Pesquisa-ação colaborativa: Franco (2005); Smyth (1991); e Freire e Faundez (1989). A análise tem como referencial: Barbosa, Viegas e Batista (2020); Feitosa *et al.* (2020); Libâneo (2009); Freire (2011); Bracht (1999), Darido (2012); Brasil (2018b), entre outros. Para coleta dos dados foram utilizados um questionário e entrevista aberta orientada. Os dados foram organizados em eixos temáticos e analisados pela técnica da análise argumentativa do discurso. Os resultados mostraram: as TDIC utilizadas pelos professores de EF do IFPI são o Google Classroom, o Google Meet, o Google Formulários, o Gmail, o Microsoft Power Point e o WhatsApp; a PE foi permeada por dificuldades na seleção dos conteúdos, na interação e na abordagem do componente prático; os professores ressignificaram sua PE trabalhando outras dimensões do conhecimento, refletindo a respeito da própria prática e traçando novas estratégias para a solução dos problemas. Assim, conclui que a reflexão realizada propiciou a ressignificação da PE dos professores, rompendo padrões já estabelecidos e impulsionando a criação de novos caminhos para a EF plural, capaz de considerar o corpo físico para além do movimento e vivenciá-lo como linguagem e expressão cultural e social.

Palavras-chave: Prática Educativa; Educação Física; Covid-19; Ensino Remoto; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

FIGUERÊDO, Erika Galvão. **Educative practice in Physical Education in the context of Covid-19 pandemic**: remote education mediated by Information and Communication Technologies. 2021. 170s. Thesis (Doctorate in Education) - Postgraduate Program in Education, Federal University of Piauí, Teresina, 2021.

ABSTRACT

This study presents the result of a research about the educative practice (EP) of the Physical Education (PE) in times of Covid-19 pandemic, linked to the line of research: Teaching Formation and Educative Practice, belongs to the Postgraduate Program in Education and to the Interdisciplinary Research Core in Curricular Practices and Formation of Education Professional (IRCCP), of Federal University of Piauí. In order to be developed, it included the participation of PE teachers of Federal Institute of Piauí (IFPI). The issue problem of the research is: how the comprehension of remote education mediated by Digital Technology of Information and Communication (DTIC) has contributed to the resignification of EP in PE in the pandemic context of Covid-19? It has as general objective: to comprehend the remote education in the PE, mediated by the using DTIC aiming the resignification of the EP; and, as specific purposes: a) To identify the DTIC used by PE teachers; b) To interpret the EP of PE teacher in remote education; c) To analyze how the remote education has contributed to the resignification of the EP in PE, in times of pandemic. It has as theoretical and methodological references of the collaborative Research-Action: Franco (2005); Smyth (1991); and Freire and Faundez (1989). For the data collection, it was used a questionnaire and an opened guided interview. The data were organized in thematic axes, according to Bardin (2011), and they were interpreted in the light of the discourse argumentative analysis technique of Perelman and Olbrechts-Tyteca (2017). The results showed: the DTIC used by PE teachers of IFPI are Google Classroom, Google Meet, Google Forms, Gmail, Microsoft Power Point and Whatsapp; the EP was permeated by difficulties in the contents selection, in the interaction and in the approach of practical component; the teachers resignified their EP working others aspects of knowledge, reflecting about their own practice and developing new strategies to problems solutions. Thus, it was concluded that the conducted reflection provided the resignification of EP by teachers breaking standards already established and stimulating the creation of new ways for a diversified PE, able to consider the physical body besides the movement and experience itself as social and cultural expression and language.

Keywords: Educative Practice; Physical Education; Covid-19; Remote Education; Digital Technology of Information and Communication.

FIGUERÊDO, Erika Galvão. **Práctica educativa de Educación Física en el Instituto Federal de Piauí: enseñanza a distancia en el contexto de la pandemia del covid-19.** 2021. 172 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Posgrado, Universidad Federal de Piauí, Teresina, 2021.

RESUMEN

Este estudio presenta el resultado de una encuesta sobre la práctica educativa (PE) de la Educación Física (EF) en tiempos de la pandemia Covid-19, vinculada a la línea de investigación: Formación Docente y Práctica Educativa, del Programa de Posgrado en Educación y el Centro Interdisciplinario de Investigación en Prácticas Curriculares y Formación de Profesionales de la Educación (NIPPC), de la Universidad Federal de Piauí. Para su desarrollo contó con la participación de profesores de Educación Física del Instituto Federal de Piauí (IFPI). El problema-pregunta de investigación es: ¿cómo contribuye la comprensión de la enseñanza a distancia mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación Digitales (TICD) a la redefinición de la PE en la EF en el contexto de la pandemia Covid-19? Su objetivo general es: comprender la enseñanza a distancia en EF, mediada por el uso de TICD con miras a la redefinición de la EF; y, como objetivos específicos: a) Identificar el TICD utilizado por los profesores de Educación Física; b) Interpretar la PE del profesor de Educación Física en educación a distancia; c) Analizar cómo la enseñanza a distancia contribuye a la redefinición de la PE en EF, en tiempos de pandemia. Su marco teórico y metodológico para la Investigación Acción colaborativa: Franco (2005); Smith (1991); y Freire y Faundez (1989). Los datos fueron organizados en ejes temáticos, según Bardin (2011), e interpretados a la luz de la técnica de análisis argumentativo del discurso. Los resultados mostraron: los TICD utilizados por los profesores de IFPI PE son Google Classroom, Google Meet, Google Forms, Gmail, Microsoft Power Point y WhatsApp; el PE estuvo impregnado de dificultades en la selección de contenido, la interacción y el enfoque del componente práctico; los docentes redefinieron su PE trabajando en otras dimensiones del conocimiento, reflexionando sobre su propia práctica y esbozando nuevas estrategias para la resolución de problemas. Así, concluye que la reflexión realizada condujo a la redefinición del PE de los docentes, rompiendo patrones ya establecidos e impulsando la creación de nuevos caminos para una PE plural, capaz de considerar el cuerpo físico más allá del movimiento y experimentarlo como un lenguaje y expresión cultural y social.

Palabras clave: Práctica educativa; Educación física; Covid-19; Educación a distancia Tecnologías de la información y la comunicación digitales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Dimensões da Pesquisa-ação colaborativa	52
FIGURA 2 – Ciclos reflexivos: Pesquisa-ação colaborativa.....	56
FIGURA 3 – Distribuição dos <i>campi</i> do Instituto Federal do Piauí no território piauiense.....	59
FIGURA 4 – <i>Campi</i> de lotação dos professores que participarão da entrevista.....	61
FIGURA 5 – Pseudônimos dos professores-participantes da pesquisa	64
FIGURA 6 – Caracterização dos professores-participantes da entrevista aberta	65
FIGURA 7 – Etapas de apresentação do perfil dos professores e de adaptação ao ensino remoto.....	79
GRÁFICO 1 – Familiaridade dos professores com a plataforma utilizada para as atividades pedagógicas não presenciais	88
GRÁFICO 2 – Participação no curso de capacitação “Formação Continuada em Recursos Web G suíte na Construção de Materiais Educacionais Digitais” oferecido pelo IFPI	90
GRÁFICO 3 – Contribuição do curso de formação para minimizar as dúvidas em relação à utilização da plataforma.....	92
GRÁFICO 4 – Auxílio técnico de funcionários da instituição para sanar dúvidas em relação à plataforma.....	93
GRÁFICO 5 – Compra ou reparo de equipamentos para a condução das atividades pedagógicas não presenciais	95
GRÁFICO 6 – Necessidade de <i>upgrade</i> ou contratação de um novo pacote de internet.....	96
GRÁFICO 7 – Avaliação do ambiente domiciliar para a execução do trabalho não presencial... ..	98
QUADRO 1 – Principais abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar	38
QUADRO 2 – Dimensões do conhecimento da Educação Física Escolar	42
QUADRO 3 – Roteiro de entrevista associado às formas de ação do ciclo reflexivo.....	69
QUADRO 4 – Eixos temáticos <i>versus</i> objetivos da pesquisa	72
QUADRO 5 – Técnicas Argumentativas utilizadas na pesquisa.....	77
QUADRO 6 – Fases do ciclo de vida profissional de docentes	83
TABELA 1 – Perfil dos professores de Educação Física do Instituto Federal do Piauí participantes do estudo.....	80

LISTA DE SIGLAS

APNP	Atividades Pedagógicas Não Presenciais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior
COVID-19	<i>Coronavirus disease</i>
EAD	Ensino a Distância
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAF	Núcleo de Avaliação e Atividades Físicas do IFPI
NIPPC	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Práticas Pedagógicas e curriculares de profissionais da Educação Básica
PE	Prática Educativa
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
TAE	Técnicos-Administrativos em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES: situando o objeto de estudo	15
2	CONSTRUINDO A SUSTENTAÇÃO CIENTÍFICA: diálogo com a teoria	24
2.1	Educação em tempos de pandemia: trilhando caminhos possíveis	24
2.1.1	Ensino a Distância e Ensino Remoto Emergencial: conceitos, características e destaques necessários	26
2.1.2	Ensino Remoto Emergencial na perspectiva da pandemia: repercussões para professores e alunos	30
2.2	Discutindo as práticas no plano da Educação Física Escolar	32
2.2.1	Educação Física Escolar: abordagens pedagógicas, objetivos e singularidades	37
2.3	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: possibilidades para o ensino remoto da Educação Física Escolar	43
2.3.1	Das quadras para os computadores: o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas aulas de Educação Física	45
3	APORTES METODOLÓGICOS: em busca do sentido do método	49
3.1	Tipo de pesquisa e método	49
3.2	Demarcando o lócus da investigação	56
3.3	População e definição da amostra	62
3.4	Técnicas e Instrumentos: etapas de coleta dos dados	65
3.4.1	Planificação das etapas de pesquisa: recolha dos dados no campo empírico	69
3.5	Organização dos dados produzidos	71
3.6	Análise dos dados produzidos	72
3.6.1	Análise do discurso fundamentada da Teoria da Argumentação	73
4	CONHECENDO O UNIVERSO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFPI: Ensino Remoto como plano de fundo	79
4.1	Etapa 01: Caracterização dos professores	79
4.2	Etapa 02: Adaptação ao ensino remoto	87

5	DETALHANDO O FAZER DOCENTE: o sentido das práticas no discurso dos professores	100
5.1	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: caminhos para o diálogo entre professores e alunos	100
5.2	Prática educativa no centro da investigação: a realidade dos professores de Educação Física do IFPI	111
5.3	Ensino Remoto Emergencial: traçando novos caminhos para a ressignificação da prática	131
6	CONCLUSÕES CÍCLICAS E REFLEXIVAS	139
	REFERÊNCIAS	145
	APÊNDICE A – Estrutura física disponível nos <i>campi</i> do IFPI integrantes da fase de entrevistas	158
	APÊNDICE B – Texto desenvolvido para postagem no fórum realizado com os professores, a partir de suas concepções a respeito da prática educativa no contexto da pandemia	160
	APÊNDICE C – Questionário - Prática educativa na Educação Física no contexto da pandemia de Covid-19: ensino remoto mediado por Tecnologias de Informação e Comunicação	163
	APÊNDICE D – Concepção dos professores a respeito de prática educativa no contexto da pandemia	165
	APÊNDICE E – Roteiro de entrevista - Prática educativa na Educação Física no contexto da pandemia de Covid-19: ensino remoto mediado por Tecnologias de Informação e Comunicação	167
	APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	168

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES: situando o objeto de estudo

A pandemia da *Corona Vírus Disease-19* (Covid-19) tem se apresentado como um dos maiores desafios sanitários em escala global. Com alto poder de contaminação e letalidade, o surto da referida doença atingiu, em janeiro de 2020, o mais alto nível de alerta da Organização Mundial de Saúde (OMS), sendo a situação classificada como emergência de saúde pública de importância internacional. O vírus atravessou fronteiras rapidamente e, em 11 de março de 2020, o mesmo órgão declarou a pandemia da Covid-19 (PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020).

Segundo Santana Filho (2020), este cenário provocou mudanças em todo o mundo, impactando em todos os setores, modificando de múltiplas maneiras o cotidiano das pessoas, a produção industrial, o mercado financeiro e as políticas. As principais estratégias adotadas pelas autoridades para conter o avanço do vírus e minimizar os impactos da transmissão foram o distanciamento e o isolamento social. Couto, Couto e Cruz (2020) relatam que essas estratégias foram recomendadas no sentido de reduzir o contágio e a sobrecarga nos sistemas de saúde e funerários, que, em muitos países, estavam funcionando no seu limite ou já em colapso.

Diante do contexto inédito de incertezas econômicas, políticas, sociais, familiares, educacionais e de saúde, vivenciadas por toda a sociedade, o isolamento social tornou-se a opção mais segura, mas, para isso, a população precisou se reorganizar e as famílias precisaram aderir a uma nova rotina, em que os ambientes doméstico, laboral e acadêmico passaram a dividir o mesmo espaço físico e a requererem igual dedicação. Concomitante às mudanças de rotina, algumas famílias precisaram se reorganizar financeiramente e encontrar alternativas para garantir que a falta ou a redução da renda não afetasse seus lares.

Após a declaração do quadro de pandemia, o Ministério da Educação (MEC) passou a definir critérios e orientações para prevenir o contágio da Covid-19 no ambiente escolar. As pautas discutidas pelo Ministério no transcorrer da pandemia tinham como finalidade implementar políticas de Estado que apoiassem a educação brasileira. Assim, foi criado, ainda em março de 2020, o Comitê Operativo de Emergência (COE), com a finalidade de debater e definir medidas de combate à disseminação da Covid-19 em instituições de ensino, seguindo as diretrizes do Ministério da Saúde, emanadas da Organização Mundial de Saúde. O objetivo desse Comitê é articular as redes Federal, Estaduais, Municipais e o Distrito Federal para mapear, em conjunto, ações importantes para a educação no período da pandemia (BRASIL, 2021).

Além disso, a fim de evitar aglomerações e a consequente disseminação do vírus, os Estados brasileiros adotaram medidas, dentre elas a suspensão das aulas em universidades, faculdades e escolas (PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020). Diante desse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou um parecer com diretrizes para a educação básica e superior durante a pandemia.

As instituições de ensino superior integrantes do sistema federal de ensino foram orientadas, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, a substituírem, em caráter excepcional, as aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020a). Como parte da Rede Federal de Ensino, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), suspendeu as aulas e o atendimento presencial ao público, afastou servidores que faziam parte do grupo de risco, e as atividades administrativas passaram a ser realizadas de maneira remota ou em regime de turnos de revezamento.

Na intenção de manter contato com os alunos e engajá-los em atividades pedagógicas, a Pró-Reitoria de Extensão e a Diretoria de Comunicação do Instituto Federal do Piauí lançaram, no dia 21 de abril de 2020, um edital para cadastro de projetos de atividades remotas em extensão. Em 30 de abril de 2020, a Portaria de nº 951 prorrogou a suspensão das aulas por tempo indeterminado (BRASIL, 2020b).

Com o agravamento da pandemia no país, e diante da incerteza na retomada das atividades pedagógicas, ainda no mês de abril, a Pró-Reitoria de Ensino da instituição ofertou o curso: “Formação Continuada em Recursos Web G suíte na Construção de Materiais Educacionais Digitais”, direcionado para professores, membros de equipes pedagógicas e assistentes de alunos, com carga horária de 40h. O objetivo da formação foi capacitar o público-alvo com as plataformas que seriam usadas diante da possibilidade do ensino não presencial, a partir de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). No período de 11 de junho a 31 de julho de 2020 foi lançada a segunda turma do referido curso, com o objetivo de contemplar servidores que não finalizaram o primeiro ou novos participantes que desejassem se qualificar.

Com as aulas suspensas por tempo indeterminado e consciente do prejuízo dessa suspensão para os alunos, a Reitoria da instituição comunicou, por meio da Portaria nº 952, de 4 de maio de 2020, o projeto-piloto de atividades pedagógicas não presenciais (APNP), para serem executadas durante o período da pandemia em todos os *campi* do IFPI (BRASIL, 2020c). Docentes e discentes do Instituto Federal do Piauí receberam orientações para a

condução desse projeto, que funcionou como ambientação em plataformas digitais e a oportunidade de contato mais próximo com as TDIC.

A partir desse projeto, foi possível também realizar o levantamento das dificuldades e possibilidades do ensino não presencial diante da heterogeneidade do público atendido pela instituição. Nesse contexto, foram consideradas a ausência de recursos financeiros; as dificuldades de acesso à internet; a falta de dispositivos de acesso, como celulares, computadores e *tablets*; bem como as necessidades educacionais específicas que precisavam ser atendidas. Ressalta-se, também, a disponibilidade de materiais impressos para aqueles alunos que estavam sem acesso às atividades. Ao final dos 15 dias da execução do projeto, ele foi avaliado por meio de relatórios e questionários, em que a maioria dos servidores e discentes envolvidos avaliaram a ação de forma positiva.

Após a experiência com o projeto-piloto, o Conselho Superior do IFPI (CONSUP) lançou a Resolução nº14, de 18 de junho de 2020, que aprova a oferta de APNP, de forma excepcional e transitória, enquanto perdurar o estado de emergência decorrente da pandemia da Covid-19, nos *campi* do IFPI. Complementar a esta resolução, a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) divulgou a instrução normativa PROEN/IFPI nº 01, de 19 de junho de 2020, que estabelece os procedimentos para o funcionamento das APNP (BRASIL, 2020d).

No sentido de viabilizar as APNP, a Pró-Reitoria de Extensão do IFPI, por meio da Nota Técnica, de 22 de junho de 2020, autoriza o auxílio conectividade, recurso financeiro de caráter emergencial e temporário, destinado a estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio, Cursos Técnicos Concomitantes/Subsequentes e Cursos Superiores, com dificuldade de acesso às APNP. Trata-se de um auxílio financeiro e/ou técnico e poderá ser concedido para: contratação mensal de um provedor de internet; complementar a velocidade da internet quando planos já contratados não são suficientes; compra de chip de celular e/ou plano de dados móveis para os casos em que o estudante resida em uma região que não seja viável a contratação de um provedor de internet via rádio, cabo, fibra óptica ou outra conexão de banda larga; empréstimo pelo *campus* de equipamentos como computador, *mouse*, teclado, *nobreak* e monitor, quando o estudante mora em uma região que não seja possível a conexão com qualquer sinal de internet.

Em continuação às ações que favorecem aos alunos o acesso ao ensino remoto, em 2021, o IFPI lançou editais para o projeto Alunos Conectados. A ação é uma parceria do MEC com a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), para garantir conexão de internet necessária às atividades de aprendizagem remota. Os alunos contemplados receberam chip de celular com pacote de dados de 20GB para acesso à internet. De forma complementar, os

campi ainda ofereceram o auxílio *tablet*, que se trata de um empréstimo desse tipo de equipamento, com a finalidade de contribuir com a melhoria das condições de acesso aos meios que promovam a inclusão digital e a participação dos estudantes nas aulas remotas, concedidos também por meio de editais.

Destaca-se que, com a indefinição relacionada ao prolongamento, ou não, da situação de pandemia no país, o MEC publicou a Portaria nº 1.096, em 30 de dezembro de 2020, estabelecendo a previsão de retorno às atividades presenciais para o dia 1º de março de 2021, diante da observância dos protocolos de biossegurança para o enfrentamento da pandemia de Covid-19 nas instituições federais. A Portaria também assegura o recurso excepcional para atividades não presenciais (BRASIL, 2021).

Contudo, no relatório das ações do MEC em resposta à pandemia, o retorno presencial estava condicionado às particularidades de cada instituição da Rede Federal, às diretrizes de biossegurança e, ainda, ao planejamento de cada unidade. O documento refere que o retorno, quando considerado viável, tem o apoio do MEC, respeitando as determinações das autoridades de saúde locais, considerando a heterogeneidade do comportamento da pandemia no país e que a decisão quanto ao retorno é de competência das próprias instituições, dada sua autonomia administrativa (BRASIL, 2021). Com o agravamento da situação, a Portaria não entrou em vigor.

Ainda assim, o MEC publicou um Protocolo de Biossegurança¹ e o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), também desenvolveu e publicou um conjunto de diretrizes² a serem seguidas, para apoiar a retomada das atividades presenciais quando possível, sem colocar em risco a segurança de alunos e profissionais da educação (BRASIL, 2021).

Nesse panorama pandêmico e diante dos desafios do ensino remoto, os professores precisaram adaptar suas atividades pedagógicas, sendo necessário para isso a familiarização e aproximação com as TDIC, computadores e *softwares* atualizados, internet de qualidade, domínio de tecnologias e de plataformas digitais antes desconhecidas ou pouco utilizadas. Tudo isso em um curto espaço de tempo e sem deixar de lado aspectos inerentes à sua prática, como o planejamento, o ensino propriamente dito e a avaliação.

¹ Protocolo de Biossegurança (MEC) – Disponível em: <https://tinyurl.com/27rp3nzd>.

² Diretrizes para elaboração de planos de contingência para o retorno às atividades presenciais nas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) – Disponível em: <https://tinyurl.com/6dhhbth5d>.

Em se tratando das TDIC, Marinho e Lobato (2008) as definem como tecnologias que utilizam o computador e a internet como instrumentos principais, diferenciando-se das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela presença do digital. Os estudos de Alonso (2008) e Lévy (1999) defendem o uso das TDIC como instrumentos de aprendizagem a partir de experiências, com capacidade para desenvolver e ampliar as interações coletivas e incrementar importantes funções cognitivas, como a memória, a percepção, a imaginação e o raciocínio.

Nesse cenário do ensino remoto, destacam-se as peculiaridades na abordagem de alguns componentes curriculares, como é o caso da Educação Física, que possui espaço predominantemente prático e associado a atividades esportivas, de lazer e saúde. Por se tratar de uma disciplina marcada pelas vivências e pelos conhecimentos sobre esportes, jogos, lutas, ginásticas e dança, é concebível que muitos docentes se sintam inseguros quanto à utilização das TDIC em suas aulas, tendo em vista a hegemonia da prática condicionada a movimentos e técnicas esportivas realizadas na quadra ou no campo (TAHARA; DARIDO, 2016).

O grupo composto por professores de Educação Física do IFPI, preocupado com a condução das aulas, realizou reuniões para discutir as atividades aplicadas no projeto-piloto, bem como os desdobramentos futuros diante do novo cenário e de suas incertezas. Junto a esse contexto, esta professora pesquisadora, doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), enfrentava dificuldades no andamento da pesquisa, pela impossibilidade de coletar dados e de realizar uma proposta de intervenção na formação inicial de professores de Educação Física, primeira proposta idealizada para a pesquisa de doutorado, considerando que as aulas na educação básica e na graduação foram suspensas, sem previsão de retorno.

Dessa forma, a proposta do estudo emergiu das vivências desta professora pesquisadora, em consequência da necessidade de ressignificação de sua prática diante do contexto de inovações, tendo suas motivações pessoais fundamentadas no desejo de produzir conhecimentos que pudessem contribuir para esse momento de transformação na educação. Acredita-se que, em um contexto de reinvenção, fomentar discussões em um ambiente de respeito entre pares pode representar circunstância rica para construção e reconstrução de situações de aprendizagem, sendo benéfico e edificador tanto para instituição quanto para professores e alunos.

Embora a problemática da pesquisa tenha surgido diante das novas situações vivenciadas, observou-se o reflexo da trajetória da pesquisadora, proveniente do trabalho realizado no Mestrado, visto que se investigou a construção coletiva do currículo integrado e a

utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem por professores do curso de Medicina. Por mais que as temáticas sejam diferentes, elas convergem em pelo menos dois aspectos similares: o desafio de ressignificação da prática educativa, que aparece como eixo central de reflexão; e o enfrentamento do novo, seja em relação às metodologias, na pesquisa anterior, ou no que concerne ao uso das TDIC no ensino remoto, proposta deste estudo.

Então, sendo a pesquisadora docente da disciplina Educação Física e estando diante de uma situação atípica, sem o contato físico com os alunos, a vivência do movimento corporal, os materiais esportivos e a quadra, surgiu uma série de inquietações sobre as aulas práticas, o trabalho com os conteúdos da disciplina de forma não presencial, e a utilização das TDIC, dúvidas de antes, durante e depois do período do projeto-piloto e que foram se constituindo no objeto de estudo aqui exposto.

A pesquisa, aliada à discussão compartilhada dos desafios a serem enfrentados, resulta na construção coletiva de prática educativa na Educação Física em tempos de pandemia, mantendo objetivos e propósitos desse componente curricular por meio do uso das TDIC. Nessa perspectiva, compreender o ensino remoto, além de beneficiar a todos os atores envolvidos, representará situação inédita por resultar em uma produção acadêmica com rigor científico. Assim, contribuirá para a ressignificação da prática dos professores com impacto para as próximas gerações.

Desse modo, ressalta-se a relevância deste estudo para a prática educativa dos professores de Educação Física do IFPI, tendo em vista suas peculiaridades, em que os aspectos práticos são muito importantes para a formação do cidadão crítico e reflexivo. Compartilhar experiências com professores da mesma área, mas que atuam em contextos diferentes, contribui para ampliar o entendimento sobre o componente curricular, problematizar a prática e lidar melhor com as circunstâncias adversas provenientes de um período de incertezas e indefinições.

Nessa perspectiva, Santana Filho (2020) defende que o impacto dessa situação de pandemia ainda será objeto de muitos estudos, que tentarão suscitar os aspectos mais diversificados da vida social, no sentido de compreender a variedade de consequências desse contexto para o período de pandemia em si e o que podemos esperar para os tempos posteriores à crise.

Diante do exposto e da Educação Física envolvida em um cenário de isolamento social, com o ensino mediado por tecnologias, emergiu a questão-problema deste estudo: “Como o ensino remoto mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

contribui para a ressignificação da prática educativa na Educação Física no contexto da pandemia de Covid-19?”

Os desafios desta pesquisa, que se configuram como elementos para responder à questão norteadora apresentada, contempla três pontos consensuais: a) a identificação das TDIC utilizadas pelos professores; b) a prática educativa no ensino remoto; c) a ressignificação da prática educativa dos professores de Educação Física.

Em relação ao primeiro, a identificação evidente dos participantes que utilizam as TDIC, todos são professores do IFPI, embora atuem em diferentes contextos, já que cada *campus* possui suas singularidades. O segundo está relacionado à concordância em participar da pesquisa, e à demonstração de disposição necessária para compreender o ensino remoto a partir da reflexão de sua própria prática e do uso das TDIC. O terceiro evidencia a ressignificação da prática educativa relacionada à reflexão sobre o uso das TDIC no ensino remoto – funciona como um *link* entre a apropriação do conhecimento e a ressignificação da prática em diferentes contextos.

A partir da questão acima mencionada e dos desdobramentos possíveis para respondê-la, foram definidos os objetivos de pesquisa. De maneira geral, buscou-se “compreender o ensino remoto na Educação Física, mediado pelo uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação visando à ressignificação da prática educativa”. Especificamente foram definidos os seguintes objetivos: a) Identificar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação utilizadas pelos professores de Educação Física; b) Interpretar a prática educativa do professor de Educação Física no ensino remoto; c) Analisar como o ensino remoto contribui para a ressignificação da prática educativa na Educação Física, em tempos de pandemia.

Monteiro (2020) traz reflexões a respeito do reinventar na educação em decorrência da pandemia. Na concepção da autora, as situações de adversidade são capazes de acrescentar elementos até então inexistentes e gerar processos de ressignificação, reorganização e readaptação. As novas experiências agregam valor às situações já vivenciadas, promovendo enriquecimento e evolução pessoal e profissional.

A ideia de reinvenção encontra sustentação na concepção de professor reflexivo, defendida por Schön (1997) e Nóvoa (1999), que consiste no docente capaz de pensar, analisar e questionar sua própria prática no sentido de aprimorá-la, construindo a autonomia em si e no aluno, aspecto esse imprescindível em situações de crise como a que está sendo vivenciada na atualidade.

Com vistas à discussão e construção sistematizada da pesquisa, o texto foi assim organizado:

Esta seção, “Considerações preliminares: situando o objeto de estudo” apresenta aspectos gerais a respeito do tema, abordando a justificativa e a relevância; problematizando o objeto de estudo, evidenciam a questão-problema a ser respondida, os objetivos da pesquisa e as motivações para a escolha do tema;

A segunda seção, “Construindo a sustentação científica: diálogo com a teoria”, apresenta o aporte teórico que subsidiou ao estudo, subdividido em três itens distintos: “Educação em tempos de pandemia: trilhando caminhos possíveis” retrata o panorama da crise sanitária, apresentando marcos legais que ampararam as atividades remotas, caracterização e diferenciação dos termos Ensino à Distância e Ensino Remoto Emergencial, bem como as repercussões para professores e alunos; “Discutindo as práticas no plano da Educação Física Escolar” aborda os aspectos da prática educativa, contemplando a prática pedagógica e a docente no sentido de embasar a escolha pela prática educativa e contempla a Educação Física Escolar como componente curricular, suas abordagens pedagógicas, objetivos e singularidades; “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: possibilidades para o ensino remoto da Educação Física Escolar” trata a respeito das TDIC e seu uso nas aulas de Educação Física Escolar;

Em “Aportes metodológicos: em busca do sentido do método”, terceira seção, apresenta-se o trajeto metodológico, explicitando os caminhos traçados para a realização desta investigação; discute-se a respeito da abordagem investigativa qualitativa e da utilização da Pesquisa-ação colaborativa, tendo em vista que suas características de ação, investigação e transformação de uma dada realidade se adequam aos objetivos propostos por este estudo; em seguida, apresenta-se os instrumentos e o detalhamento do plano de pesquisa utilizado para a coleta de dados, a caracterização do lócus da investigação, a descrição dos participantes do estudo e os critérios éticos; por fim, contempla a forma de organização dos dados, seguida de explicações sobre a análise argumentativa do discurso à luz na Nova Retórica, utilizada para interpretar os dados desta investigação;

A quarta seção, “Conhecendo o universo dos professores de Educação Física do IFPI: Ensino Remoto como plano de fundo”, traz a caracterização dos docentes do Instituto Federal do Piauí e a discussão a respeito da adaptação ao ensino remoto;

Na quinta seção, “Detalhando o fazer docente: o sentido das práticas no discurso dos professores” apresenta os resultados da pesquisa e está subdividida de acordo com os eixos temáticos organizados para a discussão dos dados empíricos. Está subdividida em três itens:

“Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: caminhos para o diálogo entre professores e alunos” que apresenta as TDIC mais utilizadas pelo professores do IFPI e as adaptações necessárias à essas tecnologias; “Prática educativa no centro da investigação: a realidade dos professores de Educação Física do IFPI” abordando aspectos que problematizam a prática educativa dos professores do IFPI; e “Ensino Remoto Emergencial: traçando novos caminhos para a ressignificação da prática” trazendo reflexões a respeito das práticas educativas diante do ensino remoto e suas singularidades.

A última seção, “Conclusões cíclicas e reflexivas”, resgata as etapas percorridas pela pesquisadora, enfatizando os objetivos alcançados no estudo e as reflexões que surgiram a partir dos achados. Reitera ainda as necessidades formativas que emergiram desse cenário de discussão e as possibilidades de novos estudos envolvendo a temática a partir de outros olhares.

2 CONSTRUINDO A SUSTENTAÇÃO CIENTÍFICA: diálogo com a teoria

Esta seção contempla a apresentação do aporte teórico, com sustentação no diálogo de autores que discutem a problemática evidenciada, com ênfase em aspectos fundamentais para a construção da teoria e da análise dos dados empíricos. Para isso, são apresentadas discussões pertinentes ao contexto da pandemia da Covid-19, que resultou em inúmeras modificações em todos os setores da sociedade. Tratando do tema na perspectiva da educação, apresentou-se a utilização do Ensino Remoto Emergencial como possibilidade para a manutenção das atividades escolares, esclarecendo seus contrapontos em relação ao Ensino a Distância. No decorrer da seção, discute-se a respeito das práticas educativa, pedagógica e docente para fundamentar como a Educação Física se constitui como disciplina diante de suas abordagens e de seus objetivos estabelecidos e para entender como esse componente curricular pode ser explorado a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

2.1 Educação em tempos de pandemia: trilhando caminhos possíveis

Surtos, epidemias e pandemias, a partir de novos vírus, não são eventos inesperados para a ciência. A questão central não se refere ao momento de suas ocorrências, mas, sim, de quão letal serão. Outro elemento preocupante é se os sistemas de saúde dos vários países estarão preparados para enfrentar uma emergência com tal magnitude. Para Leite (2020), outro ponto decisivo é com qual frequência o mundo enfrentará essas situações, tendo em vista o crescimento populacional e a invasão do homem na natureza.

Os coronavírus constituem-se em um grupo de vírus já presentes entre humanos desde meados de 1960, causadores, em grande parte das vezes, de resfriados e gripes comuns. O coronavírus *SARS-CoV-2*, agente causador da Covid-19, foi identificado pela primeira vez em seres humanos na cidade de Wuhan, China, em dezembro de 2019, espalhando-se rapidamente pelo mundo, configurando a situação de pandemia (LEITE, 2020). A Covid-19 é uma doença caracterizada por infecções respiratórias com sintomas que variam de intensidade e que, geralmente, acentuam-se quando associadas a outras comorbidades. No Brasil, a doença apresentou padrão de alta transmissibilidade em algumas áreas geográficas, com crescente aumento de casos suspeitos, baixas condições para diagnóstico e subnotificação dos casos, o que resulta em uma curva epidêmica subdimensionada, fragilizando as estratégias de contenção da pandemia (RAFAEL, 2020).

A doença impôs medidas restritivas de circulação às pessoas, afetando diretamente diversos setores, entre os quais, a educação. O ano letivo de 2020 iniciou em fevereiro e, cerca de um mês depois, o ensino presencial nas escolas foi suspenso para conter a propagação do coronavírus. A urgência para a implementação das medidas de distanciamento social demandou dos sistemas educacionais a migração para outras formas de ensino, com forte ênfase no ensino mediado pela internet. Surge, assim, um novo termo, Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Para Hodges *et al.* (2020), o ERE é visto como uma mudança temporária da condução da educação para um modo alternativo em decorrência das circunstâncias de crise. Para eles, esse tipo de abordagem envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para a educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos, e que retornarão aos seus formatos originais assim que a situação de crise ou emergência for amenizada.

Oliveira e Pereira Júnior (2020) relatam que inexistia, até o início da pandemia de Covid-19, qualquer tipo de planejamento das redes de ensino para lidar com tal situação, já que o novo ambiente de ensino exigia de professores e alunos o uso de recursos tecnológicos. Nesse ínterim, enquanto os docentes precisavam de ferramentas para preparar as aulas e disponibilizá-las aos estudantes, estes necessitavam de recursos tecnológicos para acessar os conteúdos apresentados.

Os enfrentamentos foram inúmeros, tendo sido necessário se adaptar ao novo método de ensino e utilizar tecnologias até então desconhecidas por muitos professores. Para isso, foi iniciada uma agenda de formações que pudesse oferecer aos profissionais de educação conhecimentos básicos a respeito de plataformas, aplicativos e dispositivos capazes de mediar o processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se aqui não apenas cursos formais oferecidos em instituições de educação, mas também vídeo aulas, dicas e tutoriais de acesso rápido e fácil, que auxiliaram os professores nesse período de adaptação.

Como o ensino remoto foi utilizado para dar continuidade ao ano letivo em escolas e universidades, os docentes precisavam realizar todas as tarefas que já eram inerentes à sua prática, com o auxílio de tecnologias digitais de informação e comunicação. Foi com o apoio delas que planejaram, orientaram, avaliaram e estimularam os alunos, em um desafio constante de repensar e recriar metodologias mais atraentes e desenvolver ambientes digitais mais convidativos e interativos (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020).

Apesar das mudanças, foi necessário seguir as legislações que regem a educação no país, no sentido de dar continuidade às atividades escolares e universitárias. O artigo 205 da

Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) delibera que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, com a participação e a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento pleno, ao preparo do sujeito para o exercício da cidadania e à presença no mercado de trabalho.

Porém, para viabilizar a educação, seria necessário que algumas adequações fossem realizadas. E, assim, o Conselho Nacional de Educação lançou, em 17 de março de 2020, a Portaria nº 343, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19. Alguns dias depois, em 20 de março de 2020, o mesmo Conselho apresentou uma proposta de parecer sobre a reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período da pandemia da Covid-19. Também aprovou, no dia 28 de abril de 2020, diretrizes para escolas durante a pandemia, documento que traz orientações e sugestões para a educação básica e o ensino superior (BRASIL, 2020a).

Outra preocupação que surgiu refere-se ao cumprimento da quantidade de dias letivos e à reorganização do calendário escolar e/ou universitário, considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9394/96 (BRASIL, 1996), regulamenta a carga horária de 800 horas para os ensinos médio e fundamental distribuídos em 200 dias letivos, bem como 200 dias letivos para o ensino superior.

Diante do contexto, a situação pandêmica obrigou os agentes envolvidos na educação a se adequarem, no sentido de administrarem e conhecerem melhor o ensino remoto, para isso, faz-se necessário tecer alguns comentários também a respeito do ensino a distância, já que as semelhanças entre as modalidades fizeram esses termos serem confundidos. Não é pretensão deste texto colocar ensino remoto e ensino a distância em condições de igualdade, sendo assim, pelas peculiaridades existentes, discute-se, a seguir, acerca das duas modalidades.

2.1.1 Ensino a Distância e Ensino Remoto Emergencial: conceitos, características e destaques necessários

O ensino a distância (EaD) foi oficializado no sistema regular de ensino a partir do art. 80 da LDB 9.394/1996, referindo que “[...] o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). No entanto, embora essa modalidade já fosse utilizada, foi apenas recentemente que ela passou por grande avanço no Brasil, principalmente

nas instituições privadas, impulsionada pela necessidade de expansão do ensino superior, por ações de fomento realizadas pelo MEC e pela materialização de ambientes e metodologias educacionais inovadoras.

Ghisleni, Barreto e Becker (2020) referem que o ensino a distância está vinculado a um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), cujo acesso é fornecido aos alunos e professores pela instituição ou órgão gerenciador. Em razão disso, o modelo segue um conceito de “sala de aula virtual”, onde um ciberespaço é utilizado para promover interações de aprendizagem, utilizando diferentes ferramentas disponibilizadas pelos professores, tais como vídeos, imagens, *ebooks*, infográficos, e ainda, fóruns de bate-papo para discussão de assuntos pertinentes às aulas. Sua principal característica, no entanto, é a possibilidade de os alunos poderem acessar livremente esse ciberespaço, conforme sua disposição de tempo e escolha para avançar no andamento curricular.

Nessa modalidade de ensino, a mediação didático-pedagógica ocorre através de meios e tecnologias de informação e comunicação, com alunos, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. O art. 1º do Decreto nº. 9.057/2017 destaca que essa modalidade necessita de pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, desenvolvendo atividades educativas (BRASIL, 2017a).

O referido Decreto ampliou o conceito de EaD, destacando que é necessário criar um modelo pedagógico próprio e organizar uma proposta que trabalhe os aspectos organizacionais, os conteúdos, as metodologias e tecnologias. Esse modelo de ensino é desenvolvido a partir de um trabalho coletivo, contemplando conteúdos, atividades e processos avaliativos adequados às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos.

Dessa forma, o MEC (BRASIL, 2020e) concebe o EaD como uma modalidade de ensino na qual professores e alunos permanecem em separação física e temporal, sendo necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação para a viabilidade do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, destaca-se que, nessa modalidade, além da construção da organização pedagógica que orienta as ações a serem desenvolvidas nos cursos, é necessário definir, também, as estratégias pedagógicas adequadas que vão unir o planejamento e a prática desenvolvida na sala de aula virtual. Esses são o conjunto de ações educacionais que impulsionam o EaD, visando alcançar aos objetivos que levam à construção do conhecimento (MORAES, 2020).

No ensino a distância, conta-se com a presença de tutores, ambientes virtuais, objetos de aprendizagem e metodologias que estimulam a interação entre professores e alunos. Para que a interação aconteça a contento, essa modalidade de ensino utiliza diferentes tecnologias e dispõe de apoio pedagógico e infraestrutura tecnológica para docentes e discentes (PEREIRA *et al.*, 2017). No que concerne à Educação Básica, a utilização do ensino a distância encontra amparo na LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 32:

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 11 para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Embora conhecido e utilizado por muitos brasileiros, o EaD ainda não se consolidou no cenário da educação, pois a escassez de dados não esclarece sobre a sua qualidade e o reconhecimento das especificidades de seus alunos. Para Arruda e Arruda (2015), o EaD precisa sair da política emergencial e assumir papel de organização sólida, que envolva pesquisa e extensão, visto que é tratado hoje pelas políticas brasileiras como ações de barateamento e massificação da educação superior no país.

Uma opção que surge, a partir do EaD, é a modalidade híbrida, que já vem sendo avaliada como uma possibilidade para o retorno gradativo das atividades presenciais. Essa estratégia permite a inclusão do ensino a distância em cursos presenciais e foi regulamentada pelo art. 81 da LDB. Cita-se também a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que aborda as alterações introduzidas na LDB, pela Lei nº 13.415/2017, sobre a Reforma do Ensino Médio, tornando a modalidade permitida para até 30% da carga horária do ensino médio em cursos noturnos e 20% nos diurnos. Também é liberada em 40% da carga horária de cursos presenciais de ensino superior (BRASIL, 2018a; BRASIL, 2017b).

A partir do contexto vivenciado e do concomitante avanço das tecnologias digitais, Paiva (2020) afirma que, embora o ensino a distância esteja experimentando uma nova fase de valorização, o panorama fez com que novas terminologias emergissem, tais quais: educação *on-line*, ensino mediado por computador, ensino *on-line*, aprendizagem *on-line*. Assim, diante da pandemia e da migração do sistema educacional presencial para os meios digitais, o uso do termo Ensino Remoto Emergencial (ERE) ganhou força e passou a ser usado para designar a modalidade de ensino utilizada.

Diante da nova terminologia e das distinções existentes entre ensino a distância e ensino remoto emergencial, Arruda (2020) argumenta que o ERE se diferencia do EaD pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento em contextos nos quais existia regularmente a educação presencial.

Barbosa, Viegas e Batista (2020) ratificam essa ideia, ao definirem o ERE como alternativa de transmissão de conhecimentos e conteúdos, disponibilizados em plataformas digitais, que, em decorrência da pandemia da COVID-19, está sendo utilizado de maneira emergencial, como alternativa possível. O objetivo principal nessa circunstância é oferecer acesso temporário à instrução e ao suporte educacional com configuração rápida e que esteja disponível de forma confiável durante a situação de crise (HODGES *et al.*, 2020).

Silveira *et al.* (2020) também endossam esse argumento, acrescentando que o ERE atualmente empregado está ancorado na transmissão de conteúdos permeados por aulas expositivas e exercícios para fixação, o que requer mais atenção e reflexão a respeito da prática que está sendo conduzida. Ainda sobre ensino remoto, Hodges *et al.* (2020) e Arruda (2020) usam os argumentos da ausência da estrutura escolar necessária, da temporalidade e da provisoriade para a definição e a caracterização dessa modalidade de ensino, destacando que a palavra emergencial remete à interinidade das ações educacionais.

No ensino remoto, as aulas podem acontecer por meio de um modelo síncrono – em tempo real –, ou assíncrono, quando está desconectado do momento atual. Neste segundo caso, o recurso funciona como no modelo EaD, no qual a aula fica gravada e é disponibilizada para que o aluno assista em momento oportuno. A opção de gravação e disponibilidade da aula não objetiva tornar o ensino remoto similar ao EaD, mas, sim, potencializar a ferramenta, proporcionando ao aluno não só o acesso ao conteúdo, mas também a possibilidade de rever a explicação do professor no sentido de sanar as dúvidas (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020).

A opção pela disponibilidade de aulas gravadas nas plataformas também se ancora na ideia de oportunizar aos alunos o acesso ao material da aula em momentos mais adequados à sua rotina. Com o ensino remoto expandido pelo país e levando em conta o amplo espaço geográfico, há de se considerar que algumas localidades não tenham disponibilidade de conexão com internet, ou ainda má qualidade na rede de dados, o que dificultaria o acesso de alguns alunos caso fossem usadas apenas ferramentas síncronas. Assim, as aulas gravadas nas plataformas favorecem ao aluno o acesso conforme sua disponibilidade.

Outro aspecto que defende a adoção do ERE em detrimento do modelo EaD, diante das medidas de distanciamento social, é o entendimento de que os projetos pedagógicos de escolas e universidades não foram pensados nos moldes de ensino a distância, pautados em estrutura curricular e processos de ensino e aprendizagem próprios. Dessa forma, entende-se que a escolha pelo EaD não seria possível para muitas instituições de ensino, tendo em vista a carência de estrutura física e material, recursos humanos e financeiros e sobretudo professores capacitados para tal modelo.

Porém, apesar do ERE apresentar características mais condizentes com a realidade educacional brasileira e ser considerado com maior viabilidade, não se pode deixar de mencionar que, apesar dos vários esforços, esse modelo também pode se configurar como excludente e mecânico, exigindo de professores e alunos mais empenho para torná-lo mais efetivo e promissor.

2.1.2 Ensino Remoto Emergencial na perspectiva da pandemia: repercussões para professores e alunos

Tendo em vista as questões já suscitadas, entende-se que muitos são os desafios e as possibilidades para a prática de professores em um contexto no qual o acesso à tecnologia para fins educacionais ainda representa um entrave. Contudo, também se faz necessário registrar os esforços para superar essa questão, materializados em auxílio financeiro voltado para aquisição de pacote de dados e conexão com internet para alunos que não dispõem desses serviços, que embora solucione o problema de alguns, não atende a todos.

Ainda que o problema de acesso fosse plenamente solucionado, ainda restaria uma série de enfrentamentos condizentes com o desafio de reinventar a educação diante das possibilidades disponíveis. Além das questões referentes à formação de professores e alunos para lidarem com as novas tecnologias, considera-se também a prática dos professores e a posição do aluno diante das adequações nas atividades escolares e na sua rotina de estudos.

O estudo realizado por Feitosa *et al.* (2020), que visou conhecer a opinião de professores e alunos a respeito do ensino remoto e que revelou dificuldades e oportunidades diante desta modalidade, coloca os professores na frente desse processo. Na pesquisa em questão, professores relatam a escassez de tempo para a formação, a sobrecarga de atividades, que ultrapassam os dias e horários anteriormente estabelecidos em suas jornadas de trabalho, e a preocupação voltada para as formas de avaliação.

Diante de um novo modelo de ensino, é esperado que os professores dediquem mais atenção a sua prática e necessitem de tempo maior para aprender, já que a preparação das aulas inclui gravação e edição de vídeos, ambiente apropriado e capacidade técnica que, até então, muitos não dispunham. Assim, vão aprendendo novos recursos e colocando-os em prática no sentido de oferecer ao aluno material de qualidade, instigante e motivador. O exercício de aprender e ensinar vai se tornando cada vez mais dinâmico e o professor busca recursos que os auxiliem a contemplar os objetivos de aprendizagem de seus componentes curriculares (FEITOSA *et al.*, 2020).

Efetivamente, as exigências direcionadas aos professores aumentam, e, apesar do despreparo para atuar no ensino remoto, são cobrados para melhorar sua linguagem e tornar as aulas mais dinâmicas e produtivas. O que se percebe é a inquietação cada vez mais latente em relação aos métodos de ensino, aos conteúdos ministrados e à aquisição de competências, contribuindo para uma visão reducionista de educação. Conceber a educação nesses termos é compreender as relações educacionais por um viés econômico, em que o estudante é o consumidor e o processo educativo é a mercadoria (BIESTA, 2013).

Analisando o aluno e o contexto que a ele compete, atenta-se para as dificuldades relacionadas à falta de acesso ou à má qualidade da internet, à baixa produtividade diante das aulas remotas, ao pouco estímulo à interatividade e às desigualdades produzidas e ampliadas. Na pesquisa de Feitosa *et al.* (2020), os discentes que estavam em atividade remota referiram que o rendimento é prejudicado pelo esforço de se manter várias horas diante de telas, porém isso poderia ser minimizado se o professor diversificasse mais as ferramentas utilizadas.

Em contrapartida, o mesmo estudo apresenta aspectos positivos na percepção do aluno sobre o ERE, quando refere as oportunidades vislumbradas pelos alunos durante as aulas virtuais, destacando o aperfeiçoamento de habilidades, a capacidade de se adaptar diante dos desafios, a apropriação dos recursos tecnológicos, a organização dos horários e o planejamento para a execução das atividades. (FEITOSA *et al.*, 2020). Aqui, ressaltam-se as ideias de Freire (1969) ao pensar no aluno como um sujeito ativo e protagonista da sua aprendizagem, com postura mais autônoma em relação às suas atividades acadêmicas. Outro aspecto relevante dessa pesquisa é que os alunos reconhecem o ensino remoto como uma medida que visa amenizar os prejuízos decorrentes do isolamento social e da suspensão das aulas presenciais para o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda tratando de resultados positivos, o trabalho realizado por Reis, Silva e Silva (2020) relatou maior engajamento dos alunos nas aulas remotas, destacando que as tecnologias despertaram a curiosidade, resultando em participação mais dinâmica e aulas mais

interativas. As autoras citam como exemplo o uso da “gameficação” e de avaliações realizadas via celular, permitindo ao aluno acompanhar sua pontuação final e ter *feedbacks* automáticos por questão. O mesmo estudo destacou, ainda, a aproximação da escola com os alunos e a família. As pesquisadoras relataram que muitas famílias demonstraram o interesse em entender como as aulas iriam acontecer nesse novo cenário e de que forma seriam conduzidas as avaliações. Além disso, o compartilhamento de equipamentos também fez parte da realidade, ou seja, o mesmo equipamento era utilizado para *home office* e estudos, o que demandou organização familiar junto às atividades escolares.

Não obstante, acrescenta-se a essa discussão a ideia de que a postura do aluno é crucial para o acompanhamento do ensino remoto emergencial. Por mais que os professores se esforcem em busca de novas metodologias e estratégias motivadoras, essas não serão suficientes se os alunos não se mantiverem receptivos. A autonomia e a disciplina provocadas e desenvolvidas em resposta ao ensino remoto, embora propulsoras do desenvolvimento do aluno, podem ser um desafio para aqueles que ainda não conseguem dispor da autodisciplina necessária para execução desse modelo de ensino.

Dessa forma, diante da educação pautada na urgência e na incerteza, professores e alunos se deparam com desafios e descobrem possibilidades para traçar novos caminhos. No percurso, é possível vislumbrar aspectos positivos e negativos que se somam em uma experiência rica e inovadora, em que a aprendizagem está acontecendo na prática e em tempo real.

2.2 Discutindo as práticas no plano da Educação Física Escolar

Apesar de recorrente, a discussão a respeito das práticas sempre se faz necessária, já que os termos são de uso frequente nos discursos educacionais e, muitas vezes, não se questionam seus sentidos e significados ou em que ponto essas se entrelaçam e se distanciam das ações desenvolvidas no espaço escolar. Neste estudo, optou-se por utilizar a prática educativa como ponto de investigação e análise, contudo, será explanado também a respeito das práticas pedagógica e docente.

A prática educativa, caracterizada por Dewey (1979) como uma atividade social, prática, experimental e interativa, que surge de aspirações individuais, ligadas à vida cotidiana, consiste numa prática centrada no aluno, seus anseios e suas competências, com foco na formação integral e na educação progressiva, com o objetivo de capacitar os indivíduos a continuarem sua educação.

Libâneo (2009), ao tratar do mesmo assunto, afirma que a principal responsabilidade das práticas educativas no contexto atual deve se deter à aproximação entre o conhecimento científico e a cultura de base produzida no anseio da sociedade – é necessário incorporar aos conhecimentos não apenas critérios técnicos, mas também sua função social.

Outra questão também levantada por Libâneo (2009) refere-se ao protagonismo do aluno, que assume o papel de sujeito da sua aprendizagem, apto a construir sua própria compreensão e apropriação da realidade. Ao apresentar essa prática centrada no aluno, busca-se referências no ideal de liberdade defendido por Paulo Freire, para quem essa liberdade é a grande responsável por atribuir sentido à prática educativa, que só se torna efetiva e eficaz com a participação livre e crítica de educandos. O autor defende que, para atingir uma educação de fato libertadora, é necessário estabelecer como princípio fundamental a relação entre educação e conscientização em toda prática educativa. Em outras palavras, o aprendizado deve vir acompanhado da consciência tomada pelo educando de sua situação real vivida (FREIRE, 2011).

Freire (2011) e Mezirow (1991) referem que a aprendizagem acontece em um espaço de tempo amplo e consideram as experiências individuais como parte do processo. Dessa forma, a utilização do que foi aprendido no cotidiano do sujeito, além de procurar significado nas experiências, requer um propósito. Kolb (1984), por meio da *Experiential Learning Theory*, defende que o indivíduo se empenha em aprender algo que lhe faça sentido, sendo assim, a partir da aprendizagem, o conhecimento é criado e recriado continuamente à medida que transforma a experiência.

Ao tempo em que prima pela liberdade, Freire (2005) atenta para as práticas educativas presentes nas escolas atuais, dotadas de caráter opressor, onde professores e alunos têm funções sociais definidas e antagônicas. O professor age como o dono do saber, com a função de encher os educandos de conteúdos, enquanto os educandos assumem o papel de depositários desse saber. Nesse contexto, Freire (2005) concebe a educação bancária como retrato de uma sociedade opressora, onde opressores modificam a mentalidade dos oprimidos, mas não interferem na situação em que vivem. A educação leva os oprimidos à conformação social e os distancia do pensar autêntico.

Sendo assim, as práticas educativas devem buscar caminhos para a educação que possibilite ao aluno o estabelecimento de sentidos em relação aos saberes ensinados. Na sociedade atual, não há mais espaços para saberes fragmentados e desconectados do real, é importante que o aluno assuma posição crítica de reconhecimento da realidade para enfrentá-la em seu contexto de complexidade.

Da mesma forma que a prática educativa aparece nos discursos de diferentes autores, a prática pedagógica se constitui com várias interpretações, assim, entende-se que esta pode ser concebida com base em princípios norteadores distintos, apresentando variedade de conceitos que irão depender da concepção de pedagogia, bem como do sentido atribuído à prática.

É corriqueiro tratar prática pedagógica e prática educativa como expressões sinônimas e unívocas, porém Franco (2016) ressalta que a primeira faz referência àquela que concretiza os processos educacionais, enquanto a segunda se relaciona às práticas sociais que são realizadas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Sendo assim, a prática pedagógica engloba ações de planejamento e condução dos processos de aprendizagem e para além dela. Inclui o ensino de conteúdos e atividades necessárias para determinados estágios de formação do aluno, estimulando-os a mobilizarem seus saberes acumulados, construídos em outros espaços educativos (FRANCO, 2016).

Em um intuito mais conceitual, Fernandes (1999) entende a prática pedagógica como deliberada de ensino e aprendizagem que não se reduz a aspectos didáticos ou metodológicos, mas, sim, vinculada ao conhecimento como produto histórico e social, contextualizado e marcado pela relação teoria e prática em uma perspectiva interdisciplinar. A aula se constitui como um espaço para relações dialógicas permeadas por diferentes contextos que se relacionam a partir de conflitos, encontros e desencontros, possibilitando a construção da capacidade humana.

Sacristán (1999) endossa as ideias de Franco (2016) e Fernandes (1999) no que diz respeito ao caráter de intencionalidade da prática pedagógica, considerando-a uma atividade dirigida a fins conscientes, e acrescenta a ideia de transformação. Para o autor, essa prática é concebida como ação transformadora da realidade e direcionada às mudanças no mundo, envolvendo diálogo rico entre conhecimento e ação em busca dessa transformação no mundo, a partir da possibilidade de transformar os outros.

Seguindo o discurso libertador, Freire e Shor (1986) defendem a ideia de que a prática pedagógica deve estar ancorada em aspectos dialógicos, em que a construção do conhecimento é realizada por professores e alunos, no sentido de produzir leitura crítica da realidade. Assim, considera-se a ideia de prática pedagógica vinculada à prática social que intenciona o ato pedagógico, a partir da relação teoria e prática ancorada em abordagem participativa e interdisciplinar, em que as relações dialógicas favorecem a construção coletiva de processos de aprendizagem, capazes de promover a transformação da realidade.

Em se tratando da prática docente, buscou-se sustentação em Tardif (2000) e Arroyo (2000), que a relacionam ao saber-fazer do professor, permeado por nuances e significados.

Falar em prática docente, na ideia desses autores, implica o saber profissional, repleto de pluralidade e que se expressam em suas ações rotineiras. O saber aqui mencionado reflete não apenas saberes técnicos, mas, sobretudo, traços sensíveis que foram construídos durante a formação e a atuação e que norteiam seu trabalho em uma sala de aula. A prática docente requer a mobilização do saber próprio no trabalho cotidiano.

Caldeira e Zaidan (2010) entendem a prática docente como de relação entre diferentes determinações, tendo em vista que a prática de cada professor é fortemente marcada por particularidades inerentes à sua historicidade, às experiências vivenciadas, à formação, aos locais e às condições de trabalho e sobretudo às suas escolhas acadêmicas e profissionais.

Franco (2016) enriquece a discussão, alertando para a existência de práticas docentes construídas pedagogicamente contrapondo-se às que são concebidas sem a perspectiva pedagógica, refletindo um ato mecanizado que desconsidera os processos de construção da prática. Diante disso, a prática docente assume-se como pedagógica quando se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Em outros termos, a prática docente, para ser considerada pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica acerca da prática e o da consciência das intencionalidades que norteiam as práticas.

O caráter de intencionalidade com que o professor conduz sua prática docente rumo à ação pedagógica reflete um professor consciente dos objetivos de sua aula, utilizando-a para integrar e ampliar a formação do aluno, tendo ciência dos significados produzidos por suas ações, sendo capaz de dialogar com as necessidades reais dos alunos, construindo e priorizando a aprendizagem nos aspectos que realmente importam naquela realidade (FRANCO, 2016).

Professores em constante “vigilância crítica”. É com esta expressão que Franco (2016) identifica e define docentes comprometidos com sua responsabilidade social. Fazem parte desse grupo os envolvidos com seu objeto de trabalho, engajando-se no projeto pedagógico da escola, acreditando na sua contribuição para o projeto de vida dos alunos, ou seja, tratam-se de professores insistentes, reflexivos, esforçados, implicados e que acreditam no que ensinam.

Enfim, promover a prática promissora requer a relação de cooperação entre professor e aluno, em que ambos ensinam e aprendem, construindo coletivamente o conhecimento. O professor aprende a partir da realidade e da individualidade de cada aluno, mutuamente; o aluno aprende reconstruindo e criando conhecimentos, a partir do saber compartilhado pelo professor (FREIRE; SHOR, 1986).

Tendo em vista a opção deste estudo pela prática educativa como ponto central de investigação, e considerando que o cenário está vinculado à Educação Física como

componente curricular, é válido afirmar que as práticas educativas dessa área precisam resgatar o significado do movimento humano nos diferentes contextos sociais, saindo da concepção técnica do movimento para a ideia do corpo como expressão de cultura e cidadania (GALLARDO *et al.*, 1998).

Nessa perspectiva, entende-se que a prática educativa da Educação Física está ancorada na ideia de que cada aluno traz consigo um repertório de vivências da cultura corporal do movimento, acumulados a partir das experiências com seu grupo social. Ao ingressarem na escola, essas experiências são compartilhadas com outros sujeitos e os movimentos são aprimorados para ganharem sentido (BETTI, 1994).

Contudo, a Educação Física ainda enfrenta desafios para a consolidação do seu papel social. Embora esse componente curricular seja diversificado em conteúdos e tenha sido formado a partir das manifestações corporais criadas pelo homem ao longo da história, percebe-se que sua abordagem no universo escolar nem sempre é feita de forma adequada. O que se observa é a reprodução de saberes técnicos, mecanizados, fragmentados e desconectados da realidade, que vão de encontro às verdadeiras finalidades de introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que a vai produzir e transformar, usufruindo do conhecimento de forma crítica (BETTI; ZULIANI, 2002).

Desse modo, é necessário que o professor de Educação Física atue como mediador do conhecimento, possibilitando ao aluno a aprendizagem dos saberes escolares, a partir da interação como o outro, e não apenas recebendo conhecimentos passivamente. É seguindo essa visão que o docente contribuirá para que o aluno desenvolva o senso crítico e possa participar ativamente de sua prática social, atuando como sujeito em meio à sociedade.

Diante da importância da formação para o desenvolvimento de prática promissora, entende-se como imprescindível repensar a formação de professores de Educação Física, no sentido de formar profissionais que sejam capazes de compreender a complexidade das realidades sociais nas quais estão envolvidos e contribuir de fato para a sua transformação, fugindo da mera reprodução do saber ainda tão presente na área. Acredita-se que um dos caminhos seria a superação do modelo de racionalidade técnica presente na educação em todos os seus níveis de ensino e na formação inicial rumo à nova epistemologia da prática para professores de Educação Física (BARBOSA-RINALDI, 2008).

2.2.1 Educação Física Escolar: abordagens pedagógicas, objetivos e singularidades

Os objetivos e as propostas da Educação Física Escolar (EFE) passaram por várias modificações ao longo do último século, influenciando sobremaneira a formação profissional e as práticas dos professores da área. A inserção desse componente curricular no Brasil foi oficializada em meados de 1850. Inicialmente, a disciplina se baseava em uma perspectiva higienista, com foco nos hábitos de higiene e na saúde. No início do século XX, surgiram os métodos ginásticos, para suprir as necessidades políticas e sociais do período. Este e o modelo militarista foram hegemônicos no sistema educacional, abrangendo exclusivamente o viés prático da disciplina (COLETIVO DE AUTORES, 2016; DARIDO, 2003).

Após a Segunda Guerra Mundial, a Educação Física continuou sob influência estrangeira, quando suas ações eram direcionadas ao Método da Educação Física Desportiva Generalizada, com ênfase nos esportes. O Coletivo de Autores (2016) refere que a valorização desse conteúdo trouxe às aulas de Educação Física um destaque aos códigos esportivos, às competições e com regras rígidas. Nesse momento histórico, o esporte não era visto como conteúdo da Educação Física e, sim, esta como componente do esporte.

Porém, diante de muitas críticas ao modelo esportivista, teve início, a partir da década de 1980, o período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência e a consequente redução do enfoque direcionado ao desempenho físico como objetivo primordial da EFE (DARIDO, 2003). Com o intuito de romper com o modelo mecanicista presente nas escolas, surgiram as Abordagens Pedagógicas da EFE. Essas podem ser definidas como movimentos que buscaram o aprimoramento teórico-prático, com o objetivo de estruturar os campos de conhecimentos específicos da Educação Física. De acordo com Darido (2003), inicialmente surgiram as abordagens desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora e sistêmica. As abordagens da psicomotricidade, crítico-emancipatória, cultural, dos jogos cooperativos, da saúde renovada e dos Parâmetros Curriculares Nacionais surgiram posteriormente, no sentido de complementar as anteriores.

Para Bracht (1999), as abordagens pedagógicas da Educação Física objetivam a ruptura da ideia do aprender a fazer, do modelo mecanicista, esportivista e tradicional, direcionando a prática do professor para uma intervenção planejada, explorando os conhecimentos, os valores e as atitudes envolvidos na prática da cultura corporal do movimento e que estão por trás do saber fazer. O Quadro 1 apresenta um resumo das principais concepções pedagógicas existentes, com suas respectivas finalidades, temáticas, bem como os autores que sustentam as teorias que permeiam cada uma dessas concepções.

QUADRO 1 – Principais abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar.

Abordagem	Autores de Base	Principais Autores da área	Temática Principal	Finalidade
Desenvolvimentista	David Gallahue	Go Tani; Edson de Jesus Manoel	Habilidade; Aprendizagem; Desenvolvimento motor.	Adaptação
Construtivista	Jean Piaget	João Batista Freire	Cultura Popular; Jogo lúdico.	Construção do conhecimento
Crítico-Superadora	Demerval Saviani; José Carlos Libâneo	Valter Bracht; Lino Castelanni Filho; Celi Taffarel; Carmen Lúcia Soares	Cultura Corporal; Visão histórica.	Transformação social
Sistêmica	Ludwig Von Bertalanffy; Arthur Kloestler.	Mauro Betti	Cultura corporal; Motivos; Atitudes; Comportamento.	Transformação social
Psicomotricidade	Wallon Piaget; Alexander Luria; Julian Ajuriaguerra	Jean Le Boulch	Consciência Corporal; Lateralidade e coordenação; Exercícios.	Reeducação psicomotora
Crítico-Emancipatória	Jürgen Habermas	Elenor Kunz	Transcender limites; Conhecimento; Esportes.	Reflexão crítica emancipatória dos alunos
Cultural	Mauss Geertz	Jocimar Daólio	Alteridade; Técnicas corporais.	Reconhecer o papel da cultura
Jogos Cooperativos	Terry Orlick	Thaiana Brotto	Incorporar novos valores; Jogos cooperativos.	Indivíduos cooperativos
Saúde Renovada	Vários	Dartagnan Pinto Guedes	Estilo de vida ativo; Conhecimento; Exercícios físicos.	Melhorar a saúde
PCN	Vários	Marcelo Jabu; Caio Costa	Conhecimento sobre o corpo, esportes, jogos e brincadeiras, atividades rítmicas e expressivas.	Introduzir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento

Fonte: Adaptado de Darido (2003).

Destaca-se que, na prática, as abordagens pedagógicas nem sempre se manifestam de forma pura, o que se percebe é a influência de diferentes abordagens nas características particulares de cada professor. Diante da variedade de finalidades dessas concepções, dificilmente o professor segue uma única linha, sendo assim, sua prática é influenciada por mais de um tipo de abordagem.

Oliveira (1994) ressalta que essa variedade de abordagens existentes está permeada pela consequente dificuldade de contemplar os objetivos previstos para a Educação Física, visto que cada uma delas tem enfoques diferenciados e práticas também distintas, assim, o professor adota uma determinada abordagem em conformidade com os seus ideais educacionais.

Embora as abordagens se configurem como um elemento norteador, articulando teoria e prática para a estruturação dos campos de conhecimento específicos da área, faz-se necessário apontar caminhos mais específicos sobre como fazer para formar cidadãos críticos e emancipados. Nesse sentido, Libâneo (1991) atenta para a relação de interdependência que se estabelece entre objetivo, conteúdo e método. Em suma, o método precisa estar orientado para os objetivos e ser composto por uma sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto do professor quanto dos alunos. Na prática, o professor seleciona e organiza vários métodos de ensino em função das características de cada conteúdo, dessa forma, os conteúdos podem apresentar métodos distintos. Assim sendo, o desenvolvimento metodológico é o componente do plano de ensino que dará vida aos objetivos e conteúdos, indicando o que o professor e os alunos farão no decorrer de uma aula ou de uma sequência didática.

Em se tratando de objetivos, compete à Educação Física Escolar as compreensões sobre o corpo, despertando nos alunos a consciência corporal que lhes permitam se perceberem no mundo em que vivem, para que, dotados dessa consciência, possam interferir criticamente no processo de construção da sociedade (GALLARDO, 1998).

Para Oliveira, Sartori e Laurindo (2014), a Educação Física, como componente curricular, colabora com a formação dos alunos por meio da assimilação de conhecimentos específicos que favorecem a aquisição de competências motoras, a ampliação do repertório de movimentos e a prática regular de atividades físicas, inseridas em contextos atuais da vida social, política, econômica, tecnológica e ambiental.

No âmbito escolar, deve-se partir do pressuposto de que a Educação Física não visa, exclusivamente, ao rendimento. Esta é uma circunstância que precisa estar evidente para o aluno, no sentido de valorizar as diferentes formas de expressão. Nem todos os alunos possuem habilidades refinadas para determinados conteúdos desse componente curricular, e

isso não deve ser cobrado. A cultura corporal é rica e certamente o aluno irá se identificar com algum componente, nesse caso, deve-se não apenas respeitar, mas mostrar aos alunos que é importante valorizar as diferentes formas de expressão (DARIDO, 2012).

Outro aspecto também discutido por Darido (2012) trata da autonomia, que pode ser estimulada quando o professor oferece aos alunos possibilidades como: escolha dos times; participação na construção e adequação de materiais didáticos; elaboração e modificação das regras; e discussão de melhores táticas, técnicas e estratégias para dada situação de jogo. O professor também favorece a autonomia dos alunos quando os estimula a participar das discussões e reflexões nas aulas. Para isso, é necessário que essas se tornem mais participativas em aspectos como a escolha dos conteúdos e dos procedimentos que os professores irão utilizar em sala de aula.

Oliveira, Sartori e Laurindo (2014) afirmam que para concretizar seus objetivos, a EFE usufrui de uma característica que a diferencia dos demais componentes curriculares: o caráter vivencial. Os conteúdos são abordados por meio de práticas corporais com atividades sistemáticas constantes no desenvolvimento de um programa de conteúdos. Esses devem ser organizados em conformidade com as fases, as séries, os anos ou ciclos de ensino, com base nas necessidades motoras desenvolvidas e aplicadas em progressão e grau de complexidade.

Com relação aos conteúdos, Neira (2012) aponta para a importância de se investigar e considerar experiências acumuladas pelos alunos ao longo de suas trajetórias de vida, de modo a resgatar seus saberes e suas práticas culturais, fazendo com que esses conhecimentos se conectem com os conteúdos adquiridos na escola, estimulando o senso crítico e a sensação de pertencimento em relação ao processo educativo.

É a partir dos conteúdos que os professores elaboram possibilidades de desenvolvimento de autonomia e criatividade. A utilização do movimento corporal como linguagem e expressão representa uma forma de interagir com o mundo. É importante que o professor estimule as experimentações corporais como momentos de criação e reprodução de emoções e sentimentos positivos do corpo perante o mundo, construindo na escola um ambiente prazeroso.

A Educação Física, como componente curricular, tem como objetivo ampliar o conhecimento sobre as práticas corporais. Nesse sentido, possibilita aos alunos o desenvolvimento de práticas corporais já instituídas, bem como a possibilidade de explorar novos movimentos. A diversidade de vivências propõe aos alunos a aprendizagem de um gesto técnico de determinada modalidade e as diferentes formas de realizá-lo. Portanto, esse princípio propõe a ampliação dos conteúdos no currículo e a flexibilização nos métodos das

aulas, no sentido de favorecer o aumento do repertório motor e a vivência de movimentos (BATISTA; MOURA, 2019).

Além disso, é importante atentar para a demanda de desenvolver o ensino inclusivo, no sentido de superar o histórico da Educação Física que, em muitos momentos, pautou-se por classificar os indivíduos em aptos e inaptos, excluindo os últimos das práticas esportivas. Deve-se considerar que muitos professores ainda apresentam dificuldades para refletir e modificar procedimentos e atitudes excludentes, devido ao enraizamento de tais práticas (DARIDO, 2012).

Outro aspecto relevante citado por Darido (2012) é a presença da diversidade nas aulas de Educação Física, já que a ausência de variações nas metodologias utilizadas, nos materiais e nos próprios espaços pode tornar a prática repetitiva e motivar apenas o grupo mais habilidoso, aumentando as chances de evasão nas aulas e nas situações de aprendizagem futuras. Ressalta-se também que diversificar favorece a inclusão, pois existem maiores chances de identificação do aluno com alguma atividade. Na concepção da autora, as atividades e os procedimentos didáticos exigem variação maior e, ao mesmo tempo, possibilitam melhor flexibilização por meio da utilização de espaços e materiais alternativos.

Durante as ações de brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além dos aspectos lúdicos, os estudantes se apropriam de lógicas formais como regras, noções de conduta, técnica, tática, códigos e rituais e extravasam para a vivência em sociedade intrínseca às representações e aos significados que lhes são atribuídos.

Nesse sentido, a delimitação das habilidades a serem trabalhadas pela Educação Física privilegia oito dimensões de conhecimento, expostas no Quadro 2. Entre elas não existem valores hierárquicos ou uma ordem pré-estabelecida para serem desenvolvidas em sala de aula, contudo, cada uma delas requer uma abordagem e graus de complexidade diferenciados para que de fato sejam significativas no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018b).

QUADRO 2 – Dimensões do conhecimento da Educação Física Escolar

<p>Experimentação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal; • São conhecimentos que não podem ser aprendidos sem passar pela vivência corporal • Deve-se cuidar para que as sensações geradas a partir do movimento sejam positivas ou, pelo menos, não sejam desagradáveis a ponto de gerar rejeição à prática em si.
<p>Uso e apropriação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. • Diz respeito àquele rol de conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas.
<p>Fruição</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. • Está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros.
<p>Reflexão sobre a ação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. • Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal • Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise
<p>Construção de valores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. • Diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim.
<p>Análise</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). • Reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros.
<p>Compreensão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural • Reune saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. • Está relacionada a temas que permitem aos estudantes interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas
<p>Protagonismo comunitário</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais • Contempla a reflexão sobre as possibilidades que eles e a comunidade têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar em que moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos nessa configuração

Fonte: Adaptado de Brasil (2018b).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define a Educação Física como o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades comunicativas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. As aulas desse componente são permeadas pelas práticas corporais, vistas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional e singular. Sendo assim, é possível proporcionar aos alunos a estruturação de conhecimentos capazes de ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e do outro, desenvolvendo a autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2018b).

2.3 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: possibilidades para o ensino remoto da Educação Física Escolar

Vivencia-se na atualidade um contexto marcado por grandes e rápidas transformações, a partir da ampla utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Estas, aliadas à globalização, aceleraram as mudanças na esfera social, implicando novas formas de comunicação, produção, consumo e acesso à informação. Pensar a educação e o trabalho dos professores nesse panorama é uma tarefa complexa, porém imprescindível para garantir a efetividade das ações no ambiente escolar (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020).

Coll e Monereo (2010) destacam que, ao longo das últimas décadas, pesquisadores têm evidenciado o potencial das TDIC para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, considerando a ampliação e a diversificação das fontes e das formas de representação da informação e as possibilidades plurais de compartilhamento e construção coletiva de conhecimento (COLL; MONEREO, 2010).

Em se tratando de terminologias, ressalta-se que esse trabalho foca as discussões no termo TDIC, que, segundo Valente (2013), refere-se às tecnologias conectadas em rede a partir da convergência de várias tecnologias digitais, como: vídeos, *softwares*, aplicativos, *smartphones*, imagens, console, jogos virtuais. Complementando, entende-se por TDIC qualquer equipamento eletrônico que se conecte à internet, ampliando as possibilidades de comunicabilidade de seus usuários (VALENTE, 2013).

Entretanto, ressalta-se que as definições em torno do termo Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são mais abrangentes, pois são vistas como ferramentas tecnológicas presentes no nosso cotidiano, utilizadas por profissionais de diferentes áreas. Elas vão desde ferramentas e mídias tradicionais, como o quadro, o giz, os materiais didáticos, a mídia impressa, o rádio, a televisão e o telefone, até as novas TIC, que abrangem computadores, teleconferências, videoconferências, videogame e celulares (HAMMES, BIANCHI; 2007; MIRANDA, 2007). Assim, optou-se pelo uso da terminologia TDIC, por considerar que a presente pesquisa está voltada especificamente às tecnologias digitais envolvendo o uso do computador e da internet como instrumentos principais.

Sendo assim, considerando o momento histórico decorrente da pandemia da COVID-19 e a necessidade eminente de utilizar as TDIC para a manutenção das aulas em escolas e universidades, foi imprescindível considerar formas de promover o atendimento aos alunos de maneira não presencial, utilizando-se de momentos síncronos e assíncronos para o trabalho com os conteúdos, sem deixar de valorizar a interação entre professores e alunos.

Para Branco, Adriano e Zanatta (2020), o momento permitiu evidenciar novas técnicas e estratégias metodológicas atrativas, repensando o fazer pedagógico de modo a superar, por meio do uso das TDIC, práticas pouco efetivas ou descontextualizadas. Na visão dos autores, a educação não deve se distanciar da realidade na qual o aluno está inserido.

Lévy (1999) afirma que o uso de TDIC pode possibilitar a modificação, a amplificação e a exteriorização de funções cognitivas como a memória, a percepção, a imaginação, o raciocínio. Dessa forma, a memória pode ser incrementada a partir do uso de banco de dados e arquivos digitais. A imaginação pode ser desenvolvida a partir de simuladores e instrumentos de criação e representação do pensamento abstrato. A percepção pode ser estimulada por meio de sensores digitais, realidades virtuais. O raciocínio pode desenvolver-se por meio de inteligência artificial. Com base nisso, o compartilhamento das tecnologias pode aumentar o potencial de inteligência coletiva de professores e alunos.

Sendo assim, tratar de aprendizagem mediada por TDIC requer a necessidade de problematizar o papel do professor nesse processo e o seu preparo para um trabalho diante de novas perspectivas tecnológicas, para uma nova geração de alunos. O que se tem hoje é uma educação que segue caminhos híbridos, vivendo um momento de transformações, em que o “aprender a aprender” ganha conotação coletiva e contínua (PESSOA; GOUVEA, 2019).

Para as autoras, é imperativo que os docentes se adequem às transformações e inovações inerentes ao mundo moderno, porém entendendo que nem tudo que é novo deve ser utilizado como ferramenta. Nesse sentido, é preciso encontrar estratégias para usar a

tecnologia respeitando a realidade de alunos e professores, bem como as peculiaridades das disciplinas ministradas, no sentido de conectá-las com a construção de valores e significados. Portanto, educar em uma sociedade constantemente afetada pelo avanço da tecnologia é um grande desafio para todos os atores envolvidos no processo de educação.

Assim, o ensino remoto e o uso das novas tecnologias se constituem como desafio para muitos docentes. Zurawski, Boer e Scheid (2020) acreditam que no âmbito tecnológico, não haverá retrocesso, porém é necessário entender que o sentido da educação é a formação humana e que as tecnologias representam meios capazes de potencializar a aprendizagem dos estudantes – a ênfase deve ser na aprendizagem dos componentes curriculares e não no domínio tecnológico propriamente dito.

2.3.1 Das quadras para os computadores: o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas aulas de Educação Física.

Considerando que este estudo foi realizado com professores de Educação Física, faz-se necessário elencar aspectos que permeiam as tecnologias em um contexto de atividades práticas de movimento corporal (BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2008). Em se tratando da utilização dessas no caso específico da EFE, observa-se um distanciamento entre as práticas corporais e o uso dessas tecnologias para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos.

Mesmo antes do panorama produzido pela pandemia, Tahara e Darido (2016) já levantavam a necessidade de os professores de Educação Física se aproximarem da cultura digital. Nesse sentido, é fundamental analisar criticamente o uso de novas tecnologias, adequando-as às especificidades de cada ambiente escolar, considerando o desafio da apropriação de uma nova linguagem, capaz de ampliar e recriar as possibilidades de abordagem e ênfase nas diferentes práticas corporais no contexto de utilização das TDIC.

Ressalta-se que a tradição da área é caracterizada pelo saber fazer, pelas vivências, experimentações corporais e o dinamismo das metodologias, sendo assim, os professores de Educação Física, ao se depararem com o ensino remoto, estão sendo constantemente desafiados a motivar e a engajar os alunos em uma aula bem diferente da convencional, marcada pela distância e ausência do contato físico (GODOI *et al.*, 2020).

Dessa forma, os professores de Educação Física, que no ensino presencial dispunham de espaço físico e materiais esportivos, agora precisam repensar sua prática, adaptando os ambientes, escolhendo metodologias que se adequem às especificidades de cada conteúdo,

mesmo considerando que muitos desses são de difícil abordagem no ensino remoto. O esforço maior concerne no estímulo às práticas corporais, à cultura esportiva e na conscientização do aluno a respeito do corpo e de suas subjetividades.

Para isso, é importante superar a resistência dos professores, desmistificando o uso das TDIC nas aulas de Educação Física, possibilitando a ampliação de sua prática, o que representa uma tarefa difícil, diante da formação tecnicista e esportivizada ainda presente entre os docentes da área.

Portanto, apesar da defesa por práticas corporais em ambientes reais de aprendizagem, acredita-se que o professor de Educação Física, na reflexão de sua prática educativa, é capaz de analisar os recursos tecnológicos disponíveis e realizar escolhas embasadas nos aspectos físicos, mentais e sociais de seus alunos, no sentido de favorecer o processo de ensino e aprendizagem a partir das TDIC.

Pensando na pluralidade de conteúdos que precisam ser contemplados no componente curricular Educação Física, aponta-se ainda para a necessidade de diversificar as metodologias utilizadas, adequando-as aos conteúdos, às competências e às habilidades a serem desenvolvidas. Nesse sentido, a utilização das TDIC pode representar um terreno fértil de novas experiências e situações de aprendizagem para professores e alunos.

Em se tratando do uso da internet nas aulas de Educação Física, Schwartz (2007) afirma que, nesse campo, crescem cada vez mais as vivências que utilizam o ambiente virtual, mostrando que o movimento corporal pode ser ressignificado e estimulado pelas novas opções que surgem, atendendo aos diferentes anseios dos usuários e se configurando como um espaço virtual de discussão e exploração da cultura corporal.

Com a evolução da tecnologia de entretenimento e diante da conscientização da necessidade de movimento corporal, surgiram os jogos eletrônicos de movimento, também conhecidos como exergames. Segundo Baracho, Gripp e Lima (2012), esses jogos simulam a prática de esportes como tênis, futebol, boxe, ensinam a dançar e dão aula de ginástica localizada. Eles mesclam atividades e/ou exercícios físicos com jogos eletrônicos e podem ser uma alternativa interessante para estimular alunos na experimentação de gestos corporais a partir de um ambiente virtual de aprendizagem.

Os exergames dispõem de tecnologia que virtualiza os movimentos corporais dos jogadores, podendo ser usados para entretenimento, aprendizagem de gestos esportivos, em programas de reabilitação e para promoção da saúde. O fato de o jogo ser conduzido pelo movimento corporal contraria a ideia de sedentarismo e inatividade do jogador (BARACHO; GRIPP; LIMA, 2012).

Para Kenski (1995), o esporte virtual apresenta uma realidade diferente, mais veloz, mais bonita, mais atraente e com maior chance de sucesso do que a prática esportiva concreta, além disso, as competições esportivas garantem aos seus jogadores emoções similares às reais. Esses aspectos podem representar um caminho promissor para resgatar o interesse de alunos que não possuem afinidade com os esportes ou que não se interessam pelas aulas.

Outro ponto positivo a respeito desses jogos virtuais é a oportunidade de aprimorar o controle motor em um ambiente seguro, o que é extremamente importante para o caso de alunos com deficiências, problemas funcionais ou dificuldades de coordenação, que apresentem limitações na participação de jogos tradicionais. Para Baracho, Gripp e Lima (2012), trata-se de uma ferramenta inclusiva, que pode envolver alunos em atividades práticas, nas quais a virtualização do corpo e o estímulo à interatividade permitem a experimentação de sensações e emoções típicas do jogo.

Contudo, segundo Abreu *et al.* (2008), mesmo reconhecendo os pontos positivos dos exergames, esses não devem substituir os jogos e as práticas corporais em ambiente real. Ressalta-se, ainda, que o uso inadequado e a falta de orientação profissional podem trazer riscos à saúde, dentre os quais, destacam-se aqui os danos psicológicos, marcados pelo uso abusivo ou pela relação de dependência aos jogos, acarretando prejuízos para a vida profissional, escolar, social e familiar.

Partindo para outras opções, estudos realizados anteriormente à pandemia já mostravam as possibilidades de uso da tecnologia no contexto do ensino da Educação Física. Nesse caso, a utilização de vídeos demonstrativos apresenta-se como recurso promissor para a discussão de práticas corporais, como danças, esportes, lutas, ginástica e jogos. Tendo em vista que na Educação Física explora-se a análise e a discussão do movimento humano, o uso do vídeo em aulas práticas pode estreitar a relação entre professor e aluno e resgatar a perspectiva dinâmica, característica da disciplina (PASQUALI; RODRIGUES; LAZZAROTTI FILHO, 2019).

Um estudo realizado por Rubio Junior e Silva (2014) a respeito do uso significativo do celular nas aulas de Educação Física estimulou a exploração e utilização de aplicativos relacionados aos conteúdos da disciplina. Dentre as funcionalidades dos aplicativos destacam-se: verificação de batimentos cardíacos; medidor de pressão arterial; cálculo de IMC; contador de passos; registro de consumo alimentar e gasto calórico diários; controle de ingestão de água; e acompanhamento de atividades esportivas ao ar livre. Na maioria dos casos, os alunos buscavam o aplicativo e apresentavam em sala de aula, possibilitando

momento de discussão rico em conhecimentos, proporcionando a avaliação e a exploração consciente de todas as perspectivas de uso do aplicativo.

Em se tratando do ensino dos esportes, as TDIC podem ser um importante recurso para a realização de diversas atividades pedagógicas. O professor pode usar vídeos para explicar e detalhar movimentos realizados com uma técnica ideal, abordar a espetacularização esportiva, problematizando-a, no sentido de promover debate crítico entre mídia, consumo e estereótipos, bem como abordar temas polêmicos e atuais que permeiam o mundo esportivo (SANTOS JUNIOR, 2008).

Diante das possibilidades mencionadas, Rubio Junior e Silva (2014) consideram positivo o uso de mídias nas aulas de Educação Física, tendo em vista que, quando bem empregadas, podem não só facilitar, mas também tornar mais atraente o processo de ensino e aprendizagem. O uso de ferramentas digitais orientado pelo professor proporciona abordagem de temas atuais e pertinentes ao contexto educacional, de maneira diversificada e inovadora, estabelecendo conexão entre saberes a serem aprendidos e identidade dos alunos. Porém, apesar das possibilidades de exploração dos conteúdos da Educação Física por meio do ensino remoto, Bianchi (2008) alerta para os cuidados no sentido de evitar que estereótipos e padrões sejam reforçados e que falsos ideais sejam contemplados.

Contudo, em meio a tantas reformulações na área da Educação Física nas últimas décadas, chega-se a uma constatação relevante: a ação docente é que transforma a concepção de Educação Física de cada escola. A iniciativa de problematizar suas ações para promover o crescimento do aluno e a busca por formação e novas metodologias que potencializem sua prática, depende do profissional em questão.

3 APORTES METODOLÓGICOS: em busca do sentido do método

Nesta seção, apresenta-se o trajeto metodológico, explicitando os caminhos traçados para a realização desta investigação. No primeiro momento, o texto traz discussões sobre as opções metodológicas, incluindo o tipo de pesquisa e os passos da Pesquisa-ação colaborativa. Em seguida, são apresentados os instrumentos e o detalhamento do plano de pesquisa utilizado para a coleta de dados, a caracterização do lócus da investigação, a descrição dos participantes do estudo e os critérios éticos. Por fim, é apresentada a forma de organização dos dados, bem como aspectos esclarecedores a respeito da análise argumentativa do discurso à luz na Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), técnica utilizada para analisar os discursos dos professores-participantes, buscando dados que possibilitem responder à questão-problema que norteou o estudo.

3.1 Tipo de pesquisa e método

Para atingir aos objetivos deste estudo, respeitando a natureza dos dados produzidos, seguiu-se um trajeto de investigação qualitativo. Essa abordagem busca questões muito específicas e pormenorizadas, preocupando-se com o nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado. Atua com base em significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, e outras características subjetivas próprias do humano e do social que correspondem às relações, aos processos ou fenômenos e não podem ser reduzidas a variáveis numéricas (MINAYO, 2001).

Os pressupostos básicos de uma pesquisa qualitativa contemplam a preocupação e a ênfase no processo, em detrimento do produto; o interesse pelo significado, abrangendo vivências, experiências e visão de mundo; a coleta da informação direta no campo de pesquisa; o foco na descrição e na explicação de fenômenos; e a utilização de processos indutivos (KNECHTEL, 2014).

A fim de orientar a coleta de dados, a abordagem utilizada e as técnicas que foram empregadas, optou-se pela Pesquisa-ação colaborativa. A escolha por esse método teve a intenção de aprimorar a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. No entanto, para oferecer embasamento teórico consistente, serão discutidos, inicialmente, os aspectos da Pesquisa-ação, e, posteriormente, serão tecidas informações para contextualizar e caracterizar a Pesquisa-ação colaborativa.

Em uma Pesquisa-ação, planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005). Em vez da estrutura lógico-formal, há, na Pesquisa-ação, muitas características próprias aos processos argumentativos, pois, nesse tipo de pesquisa, é concebida uma associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2005).

Segundo Silvestre (2008, p. 27), a Pesquisa-ação pode ser entendida como “[...] o estudo de um determinado contexto social, realizado pelos próprios atuantes desse contexto, com vistas a promover mudanças por meio da aplicação de planos de ação. Nesse contexto, Tripp (2005, p. 454) acrescenta que “[...] a Pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração, porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo”.

Na proposta inicial de Pesquisa-ação defendida por Kurt Lewin, identifica-se na investigação a intenção de transformar a realidade a partir dos participantes do processo. Nesse caso, o pesquisador assume o papel de investigador e de participante, estimulando o diálogo entre os sujeitos e a necessidade de mudanças na percepção e nos comportamentos. Trabalhar com Pesquisa-ação é assumir que pesquisa e ação não podem ser separadas quando a intenção é transformar a prática (FRANCO, 2005).

Em busca da epistemologia, Jesus, Vieira e Effgen (2014) definem a Pesquisa-ação a partir de quatro bases de sustentação, que funcionam como argumentos para justificar porque esta pesquisa, embora realizada em ambiente remoto, configura-se como Pesquisa-ação. A primeira base é a compreensão crítica da realidade social, que, neste contexto, pode ser entendida como a ideia que os professores têm a respeito de suas próprias práticas e de suas capacidades e limitações. A segunda base se sustenta na ideia de que essa realidade, além de ser compreendida, pode ser alterada, e, para isso, são necessárias ações coletivas que promovam rupturas e novas possibilidades de ação. Esse aspecto vai sendo construído à medida que os professores concordam em participar da pesquisa, vislumbrando os benefícios que podem surgir a partir dos seus desdobramentos.

Na terceira base, entende-se que, ao se falar de rupturas, é necessário o trabalho colaborativo. Nesse ponto, destaca-se a relação de cooperação entre pesquisador e professores, em busca da partilha e apropriação do conhecimento. E a quarta base trata da demanda constante da reflexão crítica para a produção de novos conhecimentos, em que, a

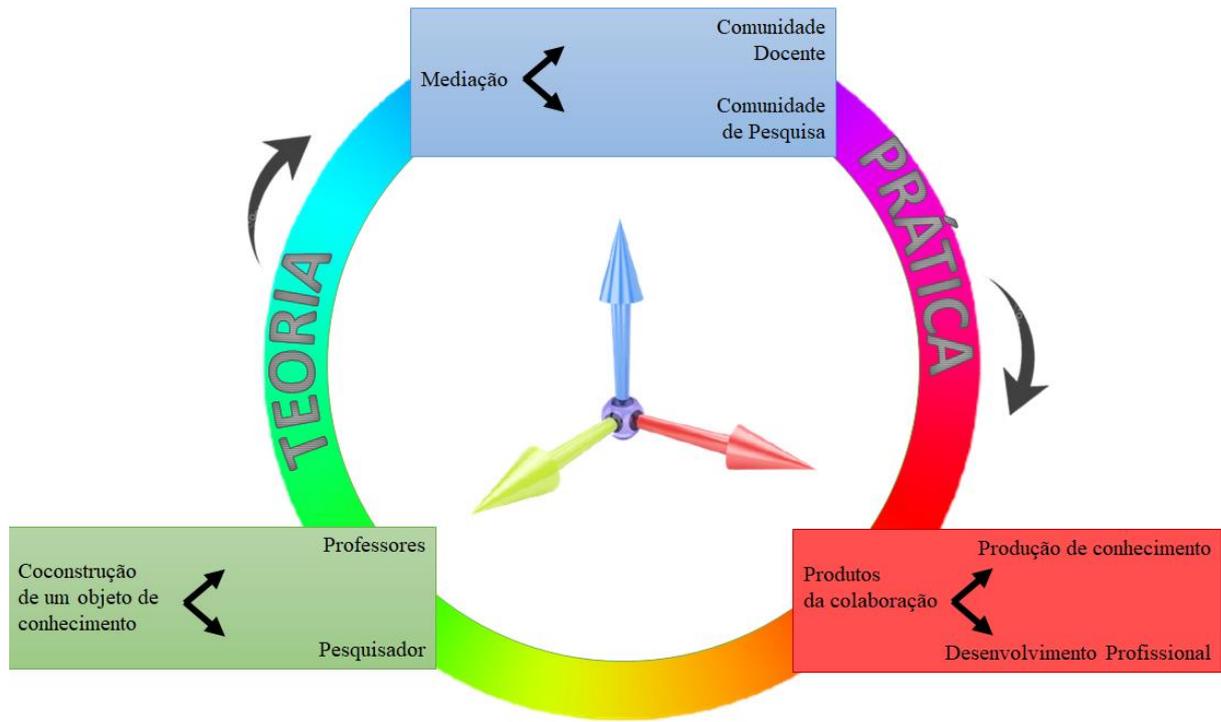
partir dela, pode-se buscar o processo de ressignificação da prática, e é por isso que o processo reflexivo é proposto nas intervenções deste estudo (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

Por pensar na ressignificação da prática, esta investigação foi pautada na Pesquisa-ação com abordagem colaborativa, partindo do pressuposto de que o conceito de colaboração envolve a construção consensual e a interação entre os agentes envolvidos, em que todos possuem voz para expor experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias no que se refere ao discurso do outro e ao seu próprio discurso (MAGALHÃES, 2004).

A Pesquisa-ação colaborativa, de acordo com Burns (1999), torna-se mais poderosa que a Pesquisa-ação feita individualmente, pois fortalece as oportunidades para os resultados da investigação sobre a prática. No contexto da prática educativa que foi investigada neste estudo, compreende-se que o método incentivou a aproximação entre pesquisador, professores de Educação Física, alunos e instituição, no sentido de compartilhar problemas comuns e de trabalhar de forma colaborativa, tendo em vista que a pesquisa colaborativa se articula de forma harmônica com projetos baseados na integração docente-pesquisador acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real.

Para Desgagné (2007), a pesquisa colaborativa possui suas bases em três dimensões. A primeira delas envolve a coconstrução de um objeto de conhecimento entre docente e pesquisador; a segunda remete aos produtos da colaboração, que seriam a produção do conhecimento e o desenvolvimento profissional; e a terceira envolve as relações, é caracterizada pela mediação existente entre comunidade de pesquisa e comunidade docente. Esses três aspectos são permeados pela visão socioconstrutivista do “saber” a ser desenvolvido, em contexto de relação teoria e prática, representados na Figura 1.

FIGURA 1 – Dimensões da Pesquisa-ação colaborativa



Fonte: Elaborada com base na leitura de Franco (2005) e Desgagné (2007).

Acerca da dimensão da coconstrução, a pesquisa colaborativa considera que, para construir um conhecimento referente a uma prática profissional, é necessária a inserção em um contexto real, pois não se constrói conhecimento sem considerar a compreensão dos docentes sobre as situações práticas vivenciadas e desenvolvidas por eles (GIDDENS, 1987).

O fato de a pesquisa colaborativa compreender produção de conhecimentos e desenvolvimento profissional resulta em um efeito promissor, pois quando o pesquisador se une a um professor para pensar e produzir coletivamente, ele o envolve em um processo de aperfeiçoamento mediado por aspectos da prática profissional que exercem nesse contexto. O pesquisador deve envolver os docentes em um processo reflexivo da prática docente cotidiana (DESGAGNÉ, 2007).

A mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade de prática feita pelo pesquisador, segundo Desgagné (2007), o transforma em um “agente duplo”, que precisa propor aos docentes reflexão suficientemente profunda no sentido de satisfazer ao

desenvolvimento profissional desses, bem como aos interesses da pesquisa. Moura (2006) refere que a pesquisa colaborativa, quando realizada com professores, possibilita momentos de reflexão e essa ação consciente favorece a profissionalização docente, criando um vínculo entre pesquisa e formação. Além disso, seu impacto repercute em todo o contexto social no qual a investigação está inserida.

Ao considerar a essência da Pesquisa-ação colaborativa, a abordagem utilizada neste estudo toma como referência Franco (2005), que defende a transformação da realidade, exigindo do pesquisador a função de fazer parte e cientificizar o processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo. Para a autora, quando a Pesquisa-ação se estrutura dentro dos seus princípios geradores, pode-se dizer que trata de uma pesquisa pedagógica e/ou pesquisa formação, na qual o fazer pedagógico torna científica a prática educativa. Essa, ancorada em princípios éticos, promove a formação contínua e a emancipação de todos os participantes da prática.

Por se tratar de uma Pesquisa-ação colaborativa, recorreu-se, também, à teoria de Kurt Lewin (1978), que considera a Pesquisa-ação como um processo espiralado, formado por quatro fases distintas que se entrelaçam entre si: o planejamento, que envolve as ações de reconhecimento da situação a ser pesquisada; a tomada de decisão, que corresponde à ação propriamente dita; o encontro de fatos, que se refere aos resultados da ação; e a descoberta de novos fatos a serem incorporados na retomada do planejamento. A “espiral cíclica” se constitui como uma retomada de ações, análises e reflexões, seguindo dinâmica evolutiva (FRANCO, 2005).

Ainda com base em Franco (2005), a integração existente entre pesquisa, reflexão e ação, a partir das retomadas por meio das espirais cíclicas, permite que o grupo constituído pelos professores-participantes, colaboradores da investigação, e o professor-pesquisador se integrem, tornando a prática mais aprofundada e cada vez mais comum aos agentes envolvidos, com tempo e espaço oportunos para a familiarização com as novas situações vivenciadas.

Diante disso, considerando a Pesquisa-ação como um processo espiralado, composto por ações, análises, reflexões e ações, visando à transformação de dada realidade, revela-se importante atentar para a reflexão dialógica, já que esses momentos serão cruciais no sentido de ajustar as soluções dos problemas encontrados às demandas reais.

É necessário salientar que a participação coletiva na construção do conhecimento, a partir de ações diárias, interpretações e compreensões, remete, aos participantes, pressupostos da reflexão crítica, que envolve a avaliação de sua própria prática, inter-relacionada com a

instituição onde essa se insere, localizando-a em um contexto social e político (MAGALHÃES, 2004).

Nesse sentido, Moura (2006) defende que quando se tematiza a prática a partir de uma relação integrativa, os processos de conscientização são ampliados, ultrapassando o senso comum e atingindo a reflexão crítica, pois contamos com a colaboração do outro para a compreensão da própria prática. Em suma, é no processo de reflexão sobre a própria ação que se situa a perspectiva de reconstrução da prática docente.

Em uma reflexão crítica, busca-se maior autonomia e emancipação dos participantes, o educador crítico preocupa-se com as implicações éticas e morais de suas ações e dos arranjos institucionais que fazem parte (LIBERALI, 2004). Nesse sentido, Freire e Faundez (1989) e Smyth (1991) propõem as quatro formas de ação do ciclo reflexivo: Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir, presentes no percurso do desenvolvimento profissional, visto que promovem a reflexão e emancipação dos profissionais da educação.

A ação de Descrever remete ao delineamento espontâneo da ação, marcada pelo diálogo que é feito consigo mesmo, com o outro, e a escrita de suas próprias ações não precisa ser complexa ou elaborada em linguagem técnica, pois reflete a voz do participante. Enfim, pode-se dizer que é o ponto de partida para a reflexão, dessa forma, é possível evidenciar o que está por trás de cada ação. Essa descrição abrange as ações rotineiras do dia a dia do professor, discussões com alunos, acontecimentos e problemas específicos da sala de aula.

A ação de Informar inclui os princípios básicos que embasam as práticas – as teorias que as sustentam, permitindo a contextualização histórica das ações, abrindo espaço para o confronto inicial entre teoria e prática. Ao informar, retoma-se a descrição consciente dos fatos para além do sentido e do significado, pois busca-se a compreensão das teorias que foram construídas ao longo da vida e que influenciaram no fazer pedagógico e docente, na própria ação realizada. O foco é entender o significado das ações e a prática educativa em sua amplitude.

A ação de Confrontar envolve interrogar, questionar e dialogar com as teorias que fundamentam a ação, na busca de visualização das inconsistências da prática. Permite ao participante perceber como aspectos formativos, pessoais, sociais e institucionais influenciam suas ações e formas de pensar as estratégias de ação. É o momento de questionar as teorias, colocar em dúvida suas próprias convicções.

Por fim, a ação de Reconstruir é a emancipação e o reconhecimento de que as práticas, ao serem contestadas e refletidas, podem ser (re)construídas. É nessa ação que o participante busca alternativas, coloca-se como agente e assume o poder de decisão sobre como agir e

pensar sua prática. Passa a acreditar que as práticas não são imutáveis e assume a postura que pode e deve agir de forma diferente, e o que é fundamental: é capaz de construir novas teorias a partir da práxis – da prática refletida.

Sendo assim, considerando os princípios da Pesquisa-ação como opção metodológica, realizou-se a primeira intervenção, no lócus da investigação, envolvendo os seguintes passos: 1) Diagnóstico do problema; 2) Formulação de estratégias de ação; 3) Desenvolver e avaliar; 4) Ampliar e compreender; 5) Repetição dos passos, utilizando nova situação de aprendizagem. Convém esclarecer que o último passo só é realizado se os dados produzidos necessitarem ser ampliados para atingir aos objetivos da pesquisa.

Para efeito desta investigação, e diante da opção pelo método da Pesquisa-ação colaborativa, utilizou-se o quinto passo para realizar um fórum de discussões e troca de experiências entre os professores-participantes da pesquisa, para que tivessem a oportunidade de aprofundar as questões inerentes a este estudo, por meio de uma das ferramentas utilizadas no ensino remoto; e avaliar os avanços em direção à ressignificação de suas práticas.

Em continuidade, inicia-se a segunda intervenção, na tentativa de consolidação do caráter colaborativo desta pesquisa. Mantendo a relação cíclica, foram desenvolvidas as quatro formas de ação do processo reflexivo (Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir), imprescindíveis para o desenvolvimento profissional, por meio de uma entrevista aberta (FREIRE; FAUNDEZ 1989; SMYTH, 1991).

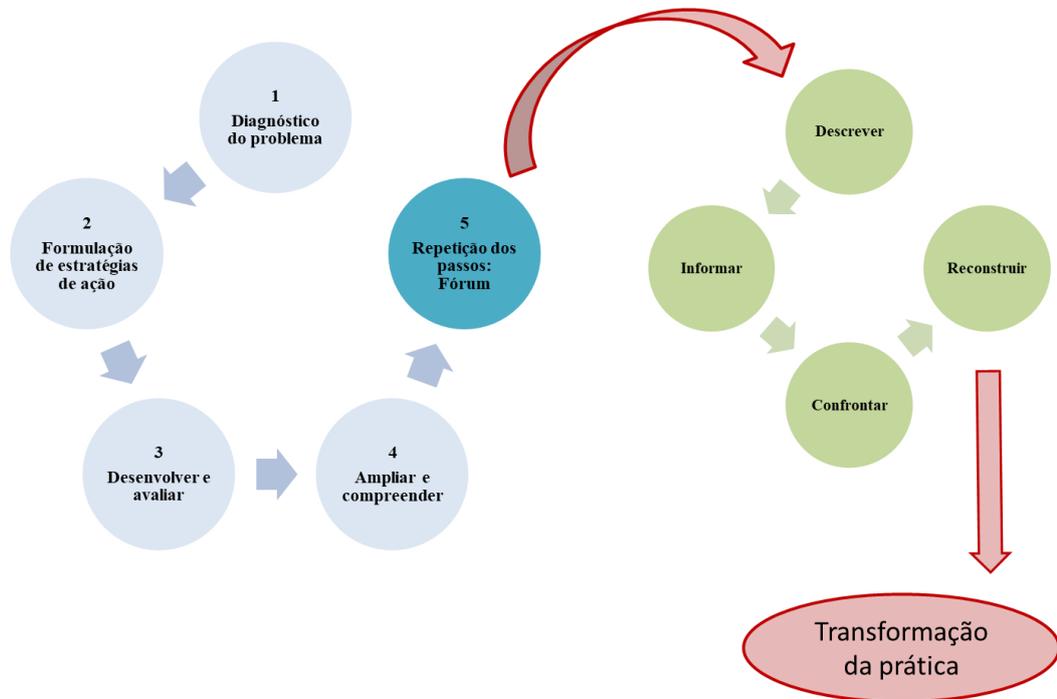
O primeiro passo da Pesquisa-ação, diagnóstico do problema, surgiu do fazer docente da pesquisadora, no decorrer de reuniões entre professores de Educação Física de todos os *campi* do IFPI, participantes dessa pesquisa. O segundo passo, formulação de estratégias de ação, implicou a elaboração e a aplicação do questionário virtual com todos os participantes. No terceiro passo, desenvolver e avaliar, realizou-se uma análise da questão subjetiva presente no questionário, buscando aproximação com o *corpus* da pesquisa. No quarto, ampliar e compreender, as respostas foram organizadas em forma de texto, com o propósito de criar um fórum, ambiente virtual propício para os professores ampliarem suas concepções a respeito da prática educativa (APÊNDICE B).

Ressalta-se que, no quarto passo, concluiu-se o ciclo da Pesquisa-ação, porém com o intuito de aprofundar a visão dos professores a respeito da prática educativa, sentiu-se a necessidade de avançar para o passo cinco, denominado “repetição dos passos”, adotando nova estratégia. A primeira intervenção deu origem a um texto organizado pela pesquisadora com as respostas da questão subjetiva constante no questionário aplicado e lançado no fórum,

cuja intencionalidade era devolver a discussão a respeito da prática educativa, promovendo reflexão e ampliação de suas concepções.

A Figura 2 sintetiza o percurso metodológico deste estudo, mostrando o desenho da Pesquisa-ação colaborativa.

FIGURA 2 – Ciclos reflexivos: Pesquisa-ação colaborativa



Fonte: Elaborada com base na leitura de Desgagné (2007); Franco (2005); Smyth (1991); e Freire; Faundez (1989).

Tendo em vista o aspecto colaborativo do estudo, reforça-se que as ações vão além dos passos da Pesquisa-ação, primeira intervenção. Dessa forma, a segunda intervenção é realizada com a aplicação de uma entrevista aberta, tendo como referencial básico as ações que constituem a reflexão crítica: Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir.

3.2 Demarcando o lócus da investigação

Esta pesquisa teve como lócus os *campi* do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica

nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica.

Criada nos termos da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a instituição é vinculada ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia, sendo detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. A instituição possui as seguintes finalidades (BRASIL, 2008, p. 2):

- I. ofertar a educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando pessoas para a atuação profissional nos diferentes setores da economia, com ênfase no desenvolvimento social e econômico em nível local, regional e nacional;
- II. desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções para as demandas da sociedade e de acordo com as peculiaridades locais e regionais;
- III. promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV. orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V. constituir-se centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento do espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI. qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII. desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII. realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX. promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

A estrutura multicampi e a abrangência das ações do Instituto Federal do Piauí ao longo do território estadual visam reafirmar o compromisso institucional de intervenção nas realidades regionais, promovendo a inclusão social, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável do Piauí.

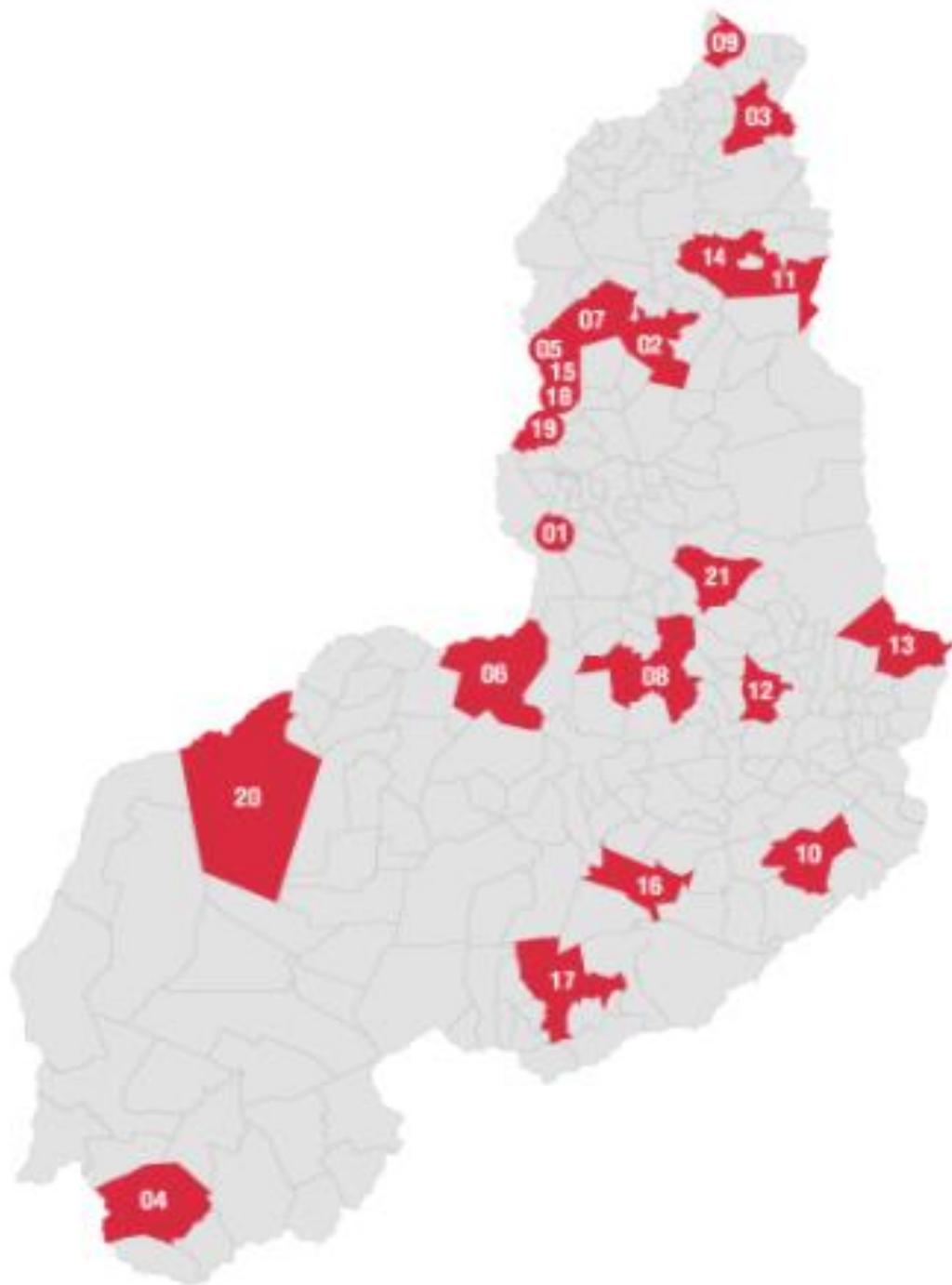
Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos ofertados no âmbito do IFPI são definidos em atendimento às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho local e da região. É feito um estudo/pesquisa no setor produtivo, consulta à comunidade sobre suas aspirações e seus interesses, além de

coleta de dados e indicadores oficiais junto à Secretarias Estadual e Municipais e a outros órgãos de pesquisa.

Convém salientar que o IFPI busca conciliar as demandas identificadas com a sua vocação e capacidade de oferta de cursos, em relação às reais condições de viabilização da proposta pedagógica: infraestrutura física, corpo docente e técnico, acervo bibliográfico, instalações e equipamentos, assim, visa contribuir com o desenvolvimento dos arranjos produtivos econômicos, sociais e culturais de cada território em que os *campi* do IFPI estão organicamente inseridos.

O IFPI possui 1 Reitoria, 17 *campi* e 3 *campi* avançados, distribuídos em 18 municípios do estado do Piauí. A Reitoria, 2 *campi* e 2 *campi* avançados em Teresina, e os demais, assim distribuídos: Angical do Piauí, Campo Maior, Cocal, Corrente, Floriano, José de Freitas, Parnaíba, Paulistana, Pedro II, Picos, Pio IX, Piripiri, Oeiras, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Uruçuí e Valença do Piauí, conforme mostra a Figura 3.

FIGURA 3 – Distribuição dos *campi* do Instituto Federal do Piauí no território piauiense



01 - ANGICAL	08 - OEIRAS	15 - REITORIA
02 - CAMPO MAIOR	09 - PARNAÍBA	16 - SÃO JOÃO DO PIAUÍ
03 - COCAL	10 - PAULISTANA	17 - SÃO RAIMUNDO NONATO
04 - CORRENTE	11 - PEDRO II	18 - TERESINA CENTRAL
05 - DIRCEU ARCOVERDE	12 - PICOS	19 - TERESINA ZONA SUL
06 - FLORIANO	13 - PIO IX	20 - URUÇUI
07 - JOSÉ DE FREITAS	14 - PIRIPIRI	21 - VALENÇA DO PIAUÍ

Em sua proposta pedagógica, o IFPI agrega formação acadêmica e preparação para o trabalho, de maneira contextualizada, contemplando conhecimentos, princípios e valores que favorecem a ação humana. Articula trabalho, ciência e cultura, visando à emancipação dos alunos em contexto de ensino público, gratuito, democrático, de excelência e direcionado às demandas sociais.

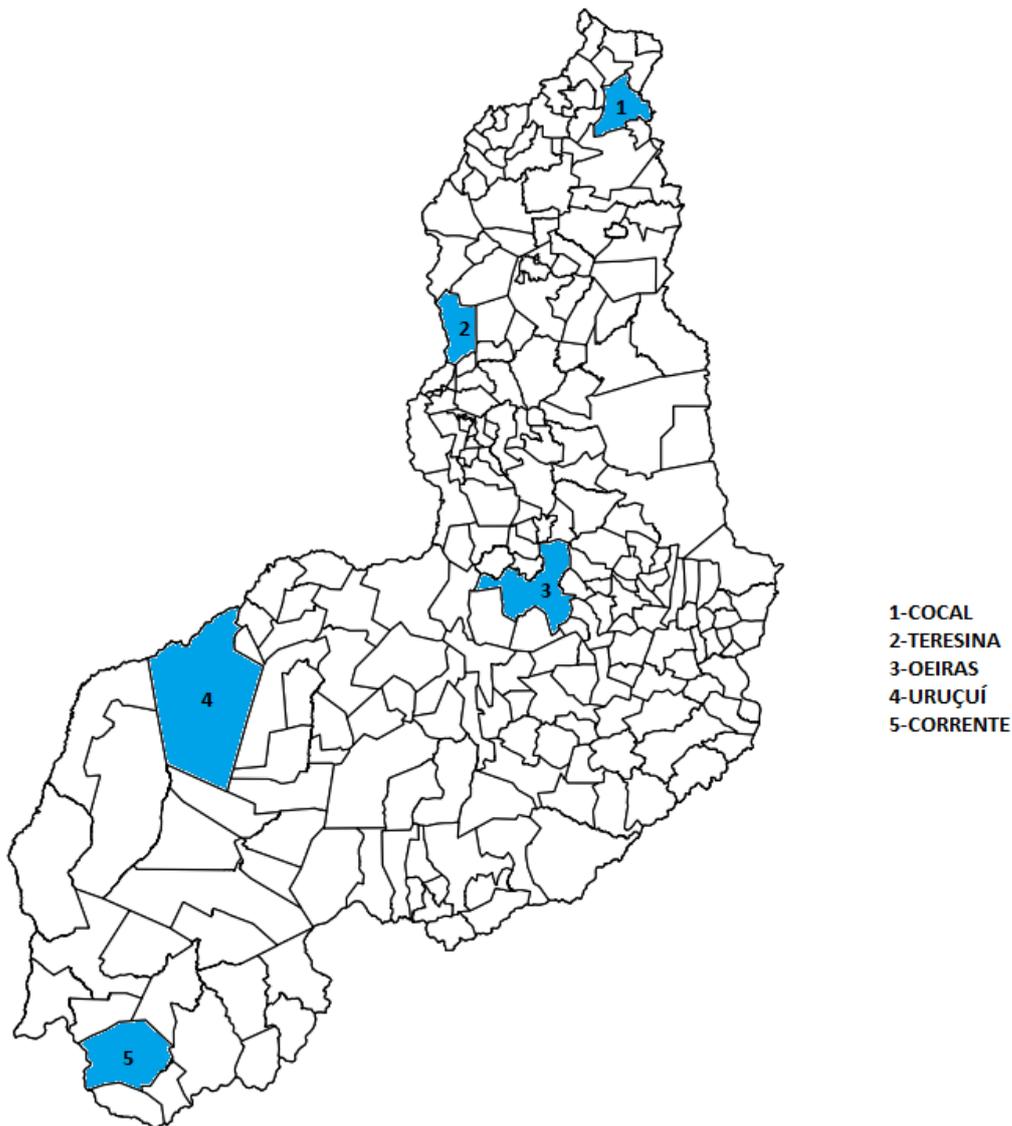
No que concerne à sua organização gestora, o Instituto Federal do Piauí possui cinco pró-reitorias, sendo órgãos estratégicos responsáveis pela definição de políticas e diretrizes referentes às dimensões de ensino, pesquisa, extensão, administração, planejamento e desenvolvimento institucional. Dispõe também de duas diretorias sistêmicas, diretoria de gestão de pessoas e diretoria de tecnologia da informação, responsáveis por planejar, coordenar, executar e avaliar os projetos e as atividades na sua área de atuação.

O currículo, no IFPI, está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto político-institucional, sendo norteado pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política da igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano. As ofertas educacionais dessa instituição estão organizadas por meio da formação inicial e continuada de trabalhadores, da educação profissional técnica de nível médio e da educação superior de graduação e de pós-graduação.

Esta pesquisa foi analisada e autorizada pela Pró-Reitoria de Extensão do IFPI, estando vinculada especificamente ao Núcleo de Avaliação e Atividades Físicas do IFPI (NAAF). O Núcleo foi criado no dia 22 de outubro de 2013, pela Resolução nº 52/2013 do Conselho Superior (CONSUP/IFPI), e responde pelo gerenciamento de todas as atividades desenvolvidas pelos professores de Educação Física, no âmbito do IFPI. Dentre elas, as atividades relacionadas ao ensino (Educação Física Escolar, desporto escolar, cursos de formação inicial e continuada, cursos e treinamentos de curta, média e longa duração, graduação, aperfeiçoamento e pós-graduação *lato e stricto sensu*), à pesquisa (elaboração de pesquisas, grupos de estudo, orientação e seminários de pesquisa), à extensão (desenvolvimento de projetos envolvendo as mais diversas formas de atividades físicas: eventos esportivos, musculação, hidroginástica, aulas das mais variadas formas de ginástica, aulas de dança, lutas, caminhadas, passeios ciclísticos), bem como atividades relacionadas à avaliação física, à avaliação funcional e aos testes físicos.

Na primeira intervenção, participaram professores de todos os *campi*, no entanto, na etapa das entrevistas, segunda intervenção, foram recrutados cinco professores, docentes dos seguintes *campi*: Cocal, Teresina Central, Oeiras, Uruçuí e Corrente.

FIGURA 4 – *Campi* de lotação dos professores que participarão da entrevista



Fonte: Adaptado de <https://nerdprofessor.com.br/mapas-do-piaui> (2021).

Os *campi* diferem em vários aspectos, sendo assim, caracterizou-se de forma breve cada um deles, contemplando aspectos como estrutura física, tempo de existência, território de localização, cursos disponibilizados e quantitativo de recursos humanos (APÊNDICE A).

Tratando de forma particular cada um dos *campi* selecionados, inicia-se pelo Campus Cocal, que é o mais novo dentre os citados. Inaugurado em 2014, está situado no território das

Planícies Litorâneas. Oferta 2 cursos técnicos integrados ao ensino médio, 2 cursos técnicos concomitantes/subsequentes, 2 licenciaturas e 1 curso superior tecnológico. Possui 10 salas de aula com capacidade para 400 alunos por turno, 8 laboratórios e o quadro de recursos humanos formado por 54 docentes e 26 técnicos-administrativos em Educação (TAE).

O *Campus* Teresina Central existe desde o tempo do Liceu Industrial do Piauí, construído e inaugurado em 1938, está situado no território Entre Rios. Por ser o mais antigo e localizado na capital do estado, tem o maior número de cursos ofertados, sendo: 6 cursos técnicos integrados ao ensino médio, 10 cursos técnicos concomitantes/subsequentes, 4 licenciaturas, 1 bacharelado, 7 cursos superiores tecnológicos e 1 programa de pós-graduação em âmbito de mestrado. Possui, em sua estrutura física, 67 salas de aula, com capacidade para 2680 alunos por turno e 74 laboratórios. Seu quadro de pessoal é composto por 288 professores e 164 TAEs.

Partindo para a região mais central do estado, o *Campus* Oeiras, situado no território do Vale do Rio Canindé, foi inaugurado em 2012. Possui, dentre os cursos ofertados: 3 cursos técnicos integrados ao ensino médio, 4 cursos técnicos concomitantes/subsequentes, 1 licenciatura e 1 bacharelado. O *Campus* dispõe de 10 salas de aula com capacidade para 400 alunos por turno e 9 laboratórios. Como recursos humanos, possui 51 docentes e 32 TAEs.

O *Campus* Uruçuí, inaugurado em 2010, está situado no território Tabuleiros do Alto Parnaíba. Possui os seguintes cursos oferecidos para a comunidade: 2 cursos técnicos integrados ao ensino médio, 2 cursos técnicos concomitantes/subsequentes, 2 licenciaturas, 1 bacharelado. A estrutura física é dotada de 10 salas de aula com capacidade para 400 alunos em cada turno e 20 laboratórios. Fazem parte do quadro pessoal 61 professores e 42 TAEs.

No extremo sul do estado, foi inaugurado, em 2010, o *Campus* Corrente, situado mais precisamente no território da Chapada das Mangabeiras. Esse IF oferta: 3 cursos na modalidade técnico integrado ao ensino médio, 5 cursos técnicos concomitantes/subsequentes, 2 licenciaturas e 2 cursos superiores tecnológicos. Na sua estrutura física conta com 10 salas de aula, com capacidade para 400 alunos por turno e 9 laboratórios. Seu quantitativo de funcionários é de 61 docentes e 32 TAEs.

3.3 População e definição da amostra

A população deste estudo foi composta pelos professores de Educação Física do Instituto Federal do Piauí, todos eles membros do NAAF. O IFPI possui 28 professores do componente curricular Educação Física, todos efetivos, distribuídos nos 17 *campi* do estado.

Para a composição da amostra, foram utilizados como critérios de inclusão: estar em exercício da docência; ministrar aulas da disciplina educação física na modalidade Ensino Médio integrado ao técnico; e aceitar participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE F).

Dos 28 professores, foram excluídos do estudo: uma professora, que estava afastada da sala de aula e envolvida apenas em atividades administrativas; e uma professora que estava de licença-maternidade. Sendo assim, os 26 professores elegíveis foram contactados via ligação telefônica e se dispuseram a ler e analisar o TCLE para decidirem sobre a aceitação para participar do estudo. O Termo foi enviado para todos os docentes, via e-mail institucional, e a resposta de aceite foi devolvida por 21 professores.

A pesquisadora, por compor o quadro de professores do IFPI, também assume o papel de professor-participante. Dessa forma, destaca-se que na Pesquisa-ação há uma busca pela transformação da realidade, implicada diretamente à participação dos atores envolvidos no processo, cabendo ao pesquisador assumir os dois papéis, de pesquisador e de participante (FRANCO, 2005).

Ao reforçar essa ideia e considerar características próprias da Pesquisa-ação colaborativa, assume-se o pesquisador como “agente duplo” e “agente mediador”. Segundo Desgagné (2007), o pesquisador atua como agente duplo quando concilia, ao seu estudo, o papel de formador, no sentido de atender às inquietações do meio prático docente, através do desenvolvimento profissional e da teoria de pesquisa, em termos de avanço do conhecimento. O autor supracitado acrescenta ao pesquisador o papel de agente mediador, capaz de transitar entre pesquisa e prática, reaproximando-os ou mesmo criando uma ponte entre as duas culturas de trabalho que ele representa.

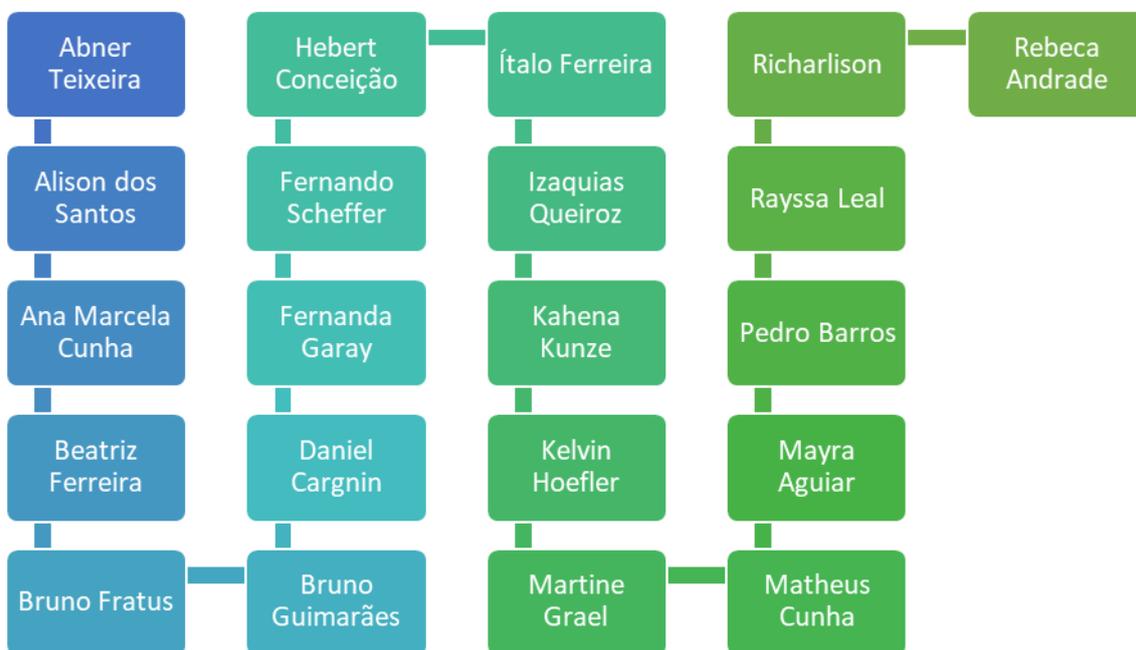
Para a aplicação do questionário e a participação no fórum, foram convidados os 21 professores que assinaram o TCLE. Contudo, para a realização da entrevista, foram recrutados apenas cinco professores, selecionados mediante características heterogêneas no que concerne à região geográfica do *campus* de lotação, titulação e experiência no ensino da Educação Física.

Portanto, trata-se de uma amostragem não probabilística do tipo intencional, que se enquadra quando o pesquisador escolhe certas características dos participantes para pertencer à amostra, por julgá-los representativos da população (COSTA NETO, 1977). A intencionalidade torna uma pesquisa mais rica em termos qualitativos, porém requer conhecimento e familiarização com a população em estudo e com os participantes selecionados (MASSUKADO-NAKATANI, 2009). Assim, destaca-se que a composição de

uma amostra de maneira intencional é benéfica para a Pesquisa-ação colaborativa, tendo em vista o conceito de parceria e a reciprocidade nos interesses e nas preocupações de docentes e pesquisador (DESGAGNÉ, 2007).

Para manter o anonimato dos professores-participantes, utilizou-se a identificação a partir de pseudônimos (FIGURA 5). Assim, os professores foram representados com nomes de atletas que conquistaram medalhas nos Jogos Olímpicos de Tóquio. Escolheu-se essa representação tendo em vista a importância dos Jogos Olímpicos para a imagem esportiva veiculada por todo o mundo, quando atletas e modalidades ganham visibilidade e são vistos como símbolos de orgulho para seus países. Ressalta-se que assim como todos os setores foram afetados pela pandemia, os jogos foram suspensos e sofreram alterações em seu calendário. Os Jogos Olímpicos de 2020, em Tóquio, só puderam acontecer em 2021, período concomitante à fase final desta pesquisa.

FIGURA 5 – Pseudônimos dos professores-participantes da pesquisa

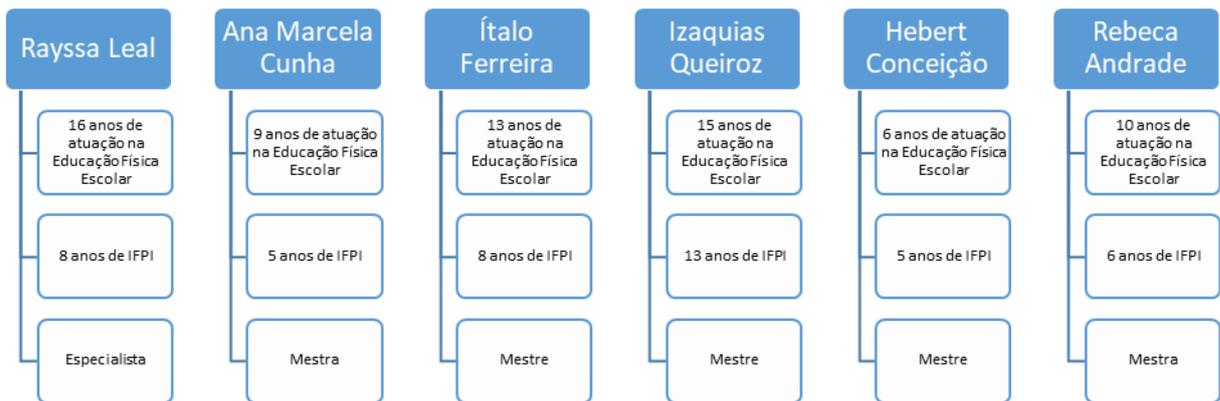


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A escolha também se deu por uma relação de analogia entre os professores diante do ensino remoto e a dedicação dos atletas aos seus esportes, considerando suas similaridades em relação ao esforço, ao empenho, ao foco e à dedicação. Os brasileiros somaram 21 medalhas nesses Jogos Olímpicos: sete ouros, seis pratas e oito bronzes. Foi a melhor campanha do país na história dos jogos. Houve destaque também para os resultados dos atletas advindos da

região Nordeste do país, sendo assim, optou-se por identificar os professores que participaram da entrevista com os nomes dos medalhistas nordestinos. A pesquisadora foi identificada com o nome da atleta Rebeca Andrade, representante da Ginástica Artística e ganhadora de duas medalhas, uma delas inédita na história do esporte no Brasil. Destaca-se, na figura 05, pseudônimos e características dos professores que fizeram parte da entrevista.

FIGURA 6 – Caracterização dos professores-participantes da entrevista aberta



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Por fim, ressalta-se que esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, com o CAAE 4019 9920.8.0000.5214, e aprovada pelo CEP/UFPI, obedecendo aos princípios ético-legais norteadores de pesquisas envolvendo seres humanos, dispostos nas Resoluções nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e Norma Operacional 001/2013.

3.4 Técnicas e Instrumentos: etapas de coleta dos dados

Diante da ideia de que técnicas e instrumentos de pesquisa são ferramentas essenciais para reunir informações individuais e representativas de uma população, utilizou-se como instrumentos: o questionário, o fórum e a entrevista aberta orientada, no sentido de contemplar os objetivos da investigação. Ressalta-se que, por meio desses instrumentos, buscou-se interpretar a prática educativa do professor de Educação Física no ensino remoto. Em se tratando dos objetivos de identificar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação utilizadas pelos professores de Educação Física e analisar como o ensino

remoto contribuiu para a ressignificação da prática educativa na Educação Física, em tempos de pandemia, utilizou-se a entrevista, por possuir caráter mais abrangente e minucioso.

Todos os instrumentos utilizados foram aplicados através de produtos do G Suite³. Dentre os produtos, utilizou-se: Google Formulários®, Gmail®, Google Classroom® e Google Meet®.

O interesse por conhecer determinado objeto ou fenômeno desencadeia uma sequência de intervenções e ações que exigem acompanhamento sistemático. Nesse sentido, os instrumentos da pesquisa foram aplicados com o objetivo de coletar informações e fazer o registro do que acontece no decorrer da pesquisa (ELLIOT, 2012). Sendo assim, a escolha de um instrumento de pesquisa requer certo cuidado por ser um recurso usado para coletar informações a respeito do objeto, pois são os dados coletados que norteiam o pesquisador no acompanhamento do fenômeno a ser analisado, no sentido de obter informações precisas para responder à questão-problema que deu origem à investigação, subsidiando o alcance dos objetivos propostos.

Igualmente, a escolha das técnicas também deve ser cautelosa, pois elas precisam contemplar questões pertinentes ao estudo, com a possibilidade de obter respostas diretamente associadas aos objetivos da pesquisa. Nem sempre os instrumentos já elaborados e validados são adequados para qualquer tipo de pesquisa. Nesses casos, é exigido do pesquisador o desenho do seu próprio instrumento, fato que aconteceu nesta pesquisa.

Outro critério relevante para a eficácia de um instrumento é a maneira como este será aplicado, sempre considerando as particularidades do desenho, e, no caso deste estudo, o cenário de distanciamento e isolamento social vivenciado. Então, instrumentos de coleta de dados disponibilizados em plataformas digitais e redes sociais têm facilitado ou, até mesmo, tornado possíveis a coleta de dados e a continuidade de pesquisas científicas.

A coleta de dados a partir de um ambiente virtual é possível e indicada diante do atual contexto, pois, com a ampliação do acesso à internet, a presença física está sendo gradativamente substituída por ferramentas digitais. Tem-se hoje tecnologia que acompanha as evoluções do mundo contemporâneo, em que o tempo precisa ser economizado e a praticidade ganha valor.

Pesquisas com o uso do ambiente virtual representam, no cenário atual, tendência para a coleta de dados. Dessa maneira, a utilização da internet como recurso acessório para o

³ G Suite®: Serviço do Google que oferece soluções corporativas, como documentos, planilhas e e-mails, com uma plataforma que integra processos e informações em nuvem.

compartilhamento e a disseminação de informações permite a eficácia e a agilidade do processo de pesquisa, conferindo ao pesquisador o contato rápido com os indivíduos participantes do seu estudo, e proporciona ainda, a formação de redes de pessoas, compartilhando, de forma flexível e dinâmica, ideias e experiências em comum, fato que contempla nossos objetivos de pesquisa (FALEIROS *et al.*, 2016).

O questionário utilizado nesta pesquisa foi composto por 12 questões, sendo 11 objetivas, com o intuito de caracterizar os participantes, a familiaridade com a plataforma utilizada para a condução das atividades pedagógicas não presenciais, a disponibilidade de equipamentos e conexão com internet, bem como a avaliação do ambiente doméstico como ambiente laboral.

Esse instrumento contou, ainda, com uma questão subjetiva, que auxiliou na interpretação da prática educativa do professor de Educação Física no ensino remoto. Foi construído na plataforma Formulários Google® e divulgado via internet, através do e-mail institucional dos professores e do aplicativo de rede social WhatsApp® (APÊNDICE C).

Por se tratar de um questionário *on-line*, o acesso aos dados foi ocorrendo à medida que os professores iam enviando suas respostas. A ferramenta Formulários Google® apresenta função que notifica o pesquisador por e-mail a cada nova resposta e é capaz de gerar automaticamente gráficos das respostas e uma planilha de dados no Microsoft Excel®, com atualizações *on-line*.

A grande vantagem dessa obtenção automática do banco de dados e transferência das informações para o programa Excel® é a extinção de possíveis erros de digitação na transcrição das respostas. Outro benefício do questionário virtual é a praticidade para os participantes do estudo, que respondem ao instrumento no momento mais oportuno, o que pode resultar em melhora no número de respostas coletadas (FALEIROS *et al.*, 2016).

Ressalta-se que, para aplicação do questionário, todos os professores foram contactados por meio de ligação telefônica. Na ocasião, foram tecidas explicações a respeito da pesquisa, dos objetivos, das metodologias e dos instrumentos que seriam utilizados. Realizou-se também a sensibilização a respeito dos benefícios deste trabalho para a prática educativa dos docentes. Após contato telefônico, cada professor recebeu o questionário em seu e-mail institucional, com o prazo de sete dias para devolver devidamente respondido.

Utilizou-se também a ferramenta do fórum, que, de acordo com Faria (2002), configura-se como ambiente virtual propício para fomentar debates, aprofundar ideias e levantar questionamentos, estimulando a participação e a interação entre os integrantes. Para Silva (2006), o fórum possui interface rica, capaz de potencializar a construção colaborativa e

dialógica. A ferramenta, já amplamente utilizado no EaD, ganhou muita visibilidade no ensino remoto, por favorecer a interação entre alunos e professores.

A postagem no fórum foi realizada por meio de um texto produzido a partir das respostas da pergunta subjetiva do questionário (APÊNDICE B). O uso desse instrumento permitiu que todos os envolvidos no estudo tenham acesso ao texto, podendo interagir assincronicamente, complementando as ideias já expostas, propondo novos entendimentos e compartilhando com os pares seus anseios e suas opiniões. No fórum, os momentos de reflexão são provocados por meio das postagens realizadas, sempre no sentido de ampliar e compartilhar conhecimentos e experiências (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010).

Nessa reflexão coletiva, fica evidente a essência da Pesquisa-ação colaborativa, pois as inquietações que surgem nos fóruns ajudam a estabelecer relações entre participantes e pesquisador, ocorrendo, em alguns momentos, a troca de posições. Esse movimento culmina no alcance dos objetivos pretendidos, cujas ações efetivadas ressignificam a prática e constroem a teoria.

A entrevista é definida por Lakatos e Marconi, (2003, p. 195) como “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto [...]”, é um processo de interação social, no qual o entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações do entrevistado. Em se tratando da entrevista aberta, esta é geralmente utilizada quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter maior detalhamento do assunto em questão. É utilizada geralmente na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos (MINAYO, 1993).

O roteiro da entrevista aberta teve com base orientadora as quatro formas de ações do processo reflexivo (Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir) propostas por Freire e Faundez (1989) e Smyth (1991). Manzini (2003) afirma que o roteiro tem dupla função: coletar as informações básicas e favorecer a organização do pesquisador no processo de interação com o entrevistado. Segue o roteiro da entrevista utilizada, relacionada com a ação do ciclo reflexivo (QUADRO 3).

QUADRO 3 – Roteiro de entrevista associado às formas de ação do ciclo reflexivo

Ação	Questão inerente à ação	Perguntas do roteiro de entrevista
Descrever	O que faço?	<p>Como você descreveria sua prática educativa neste contexto de pandemia?</p> <p>Quais tecnologias de informação e comunicação você está utilizando nas atividades pedagógicas não presenciais?</p> <p>Como está sendo o processo de aplicação das TDIC?</p> <p>Quais os critérios utilizados para a seleção dos conteúdos ministrados?</p> <p>Como está apresentando os conteúdos para a turma?</p> <p>Como está sendo a participação dos alunos em suas atividades?</p> <p>Como está sendo a interação entre professor e aluno?</p> <p>Como você está trabalhando o componente prático? E os esportes?</p>
Informar	Qual o significado das minhas ações?	<p>Como os alunos estão correspondendo às suas aulas?</p> <p>As TIC que você está usando estão adequadas aos seus objetivos de aprendizagem e à realidade dos seus alunos?</p>
Confrontar	A que interesses minha prática está servindo?	<p>Como as suas aulas estão contemplando os objetivos da educação física previstos pela Base Nacional Comum Curricular?</p>
Reconstruir	Como posso agir de forma diferente?	<p>Compare sua prática educativa atual com a prática realizada no projeto piloto.</p> <p>O que você mudaria na sua prática educativa atual? O que você faria diferente?</p> <p>O que você está fazendo agora no período remoto que você fará quando as aulas presenciais retomarem?</p> <p>Você acredita que no decorrer do ensino remoto você conseguiu ressignificar sua prática? O que te faz crer nisso?</p>

Fonte: Elaborado com base nos objetivos do estudo e a partir da leitura de Freire e Faundez (1989), Smyth (1991) e Moura (2006).

As entrevistas foram realizadas através de reuniões remotas individuais com o uso da ferramenta Google Meet®, em data e horário previamente acordados com cada participante. Ressalta-se que os vídeos e áudios foram gravados possibilitando o registro das falas e sua transcrição na íntegra para posterior análise.

3.4.1 Planificação das etapas de pesquisa: recolha dos dados no campo empírico

A planificação, segundo Leite (2008), refere-se ao procedimento lógico e técnico utilizado para elaborar e organizar a pesquisa respeitando as seguintes características: coerência, sequência, flexibilidade, previsão e objetividade. A coerência remete à articulação entre as atividades planejadas; a sequência revela a necessidade de um fio condutor nas ações

de pesquisa; a flexibilidade refere-se à inserção e à retirada de temas de acordo com as demandas do trabalho realizado; e a previsão e a objetividade indicam que os procedimentos devem ser evidentes, simples e diretos.

O primeiro passo da Pesquisa-ação, diagnóstico do problema, surgiu do fazer docente da pesquisadora diante de um cenário inesperado e da consequente mudança no formato das aulas. O despertar para a questão-problema deste estudo foi se consolidando no decorrer de reuniões entre professores de Educação Física de todos os *campi* do Instituto Federal do Piauí. As discussões a respeito de como seriam conduzidas as atividades remotas, a viabilidade dessas atividades, a abordagem do aspecto prático desse componente curricular e a metodologia a ser utilizada foram pontos marcantes para essa fase de diagnóstico.

O segundo passo, formulação de estratégias de ação, constituiu-se de estudos e leituras para aprofundamento das questões relevantes à pesquisa e culminou na elaboração e na aplicação do questionário virtual com todos os participantes.

No terceiro passo, desenvolver e avaliar, realizou-se uma análise minuciosa das respostas da questão subjetiva presente no questionário, no sentido de começar a construir a interpretação da prática educativa dos professores no contexto da pandemia. A análise compreendeu a leitura detalhada das respostas, permitindo a aproximação com o *corpus* da pesquisa, no sentido de perceber convergências e dissonâncias entre as ideias dos professores. Como já foi mencionado, as falas registradas foram identificadas por seus pseudônimos.

Na etapa denominada ampliar e compreender, quarto passo, organizou-se as respostas dos professores-participantes em forma de texto (APÊNDICE B), respeitando o encadeamento de ideias que contemplasse todos os aspectos mencionados e suprimisse as repetições que surgiram. O esperado era que esse texto representasse a voz dos professores em relação à prática educativa nesse primeiro momento da pesquisa.

Nesse estágio do estudo, foi concluído o ciclo da Pesquisa-ação, contudo, com o intuito de aprofundar a visão dos professores a respeito da prática educativa e identificar pontos divergentes e convergentes que apontassem na direção de transformações da prática, sentiu-se a necessidade de avançar para o passo cinco, denominado “repetição dos passos”, adotando nova estratégia. Assim, foi realizada a primeira intervenção. O texto, elaborado a partir das respostas da questão subjetiva do questionário, foi lançado em um fórum, disponibilizado a partir da ferramenta Google Classroom®, criado com fim exclusivo para esta pesquisa. A opção pelo fórum se deu por acreditar que a ferramenta é capaz de possibilitar aos professores a leitura da concepção geral de prática educativa, colocada pelo

coletivo de docentes, tendo oportunidade de ampliar, de forma reflexiva, a primeira discussão resultante da provocação feita no questionário.

Por se tratar de uma Pesquisa-ação colaborativa, enfatiza-se que a ação desta pesquisadora foi além dos passos da Pesquisa-ação. Dessa forma, realizou-se a entrevista aberta, que seguiu seu planejamento com base nas ações que constituem a reflexão crítica: Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir, já detalhadas. Considerando que as questões foram organizadas em quatro blocos, o diálogo foi conduzido de forma a provocar reflexão ao longo da entrevista, com vistas à ressignificação da prática.

3.5 Organização dos dados produzidos

A maneira escolhida para organizar os achados da pesquisa se deu em consonância com os instrumentos utilizados. Nesse sentido, considerando as singularidades de cada instrumento, será descrita a organização dos dados provenientes de cada um deles.

Os dados advindos das perguntas objetivas do questionário foram produzidos de forma *on-line* para a plataforma do Google Forms® e organizados em planilhas, tabelas e gráficos do programa Microsoft Excel. As respostas das perguntas foram convertidas em valores numéricos, distribuição de frequências e percentuais. A última pergunta, por ser de caráter subjetivo, necessitou de atenção diferenciada, e, neste caso, organizou-se um quadro com os pseudônimos e as respectivas respostas para a pergunta: “O que vem de imediato em sua cabeça quando te falam em prática educativa no contexto da pandemia?” (APÊNDICE C).

A organização dos dados em um quadro facilitou a apropriação da pesquisadora dos discursos dos participantes, auxiliando na construção do texto lançado no fórum. A estruturação do texto foi conduzida no sentido de apresentar as ideias de todos os professores, respeitando o encadeamento das falas, contemplando todos os aspectos mencionados e suprimindo as repetições que surgiram.

As respostas da pergunta subjetiva, bem como as transcrições das falas dos professores-participantes, recolhidas através da entrevista aberta, foram organizadas em eixos temáticos, seguindo Bardin (2011). Para a autora, a organização dos dados é feita a partir da classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e em seguida por reagrupamento. O processo de classificação permite a identificação dos elementos com características convergentes e divergentes, facilitando a organização e a posterior análise. Segundo Lima (2010, p. 110), “[...] o reconhecimento das similaridades e diferenças leva a

criação de um conhecimento novo, pelo agrupamento de entidades, de acordo com as similaridades e diferenças observadas”.

Bardin (2011) ressalta que os dados obtidos na pesquisa são organizados em agrupamentos com características comuns, a partir de critérios estabelecidos, classificados com base em características semânticas agrupadas em temas comuns, a partir de verbos, adjetivos e outras estruturas sintáticas, considerando o sentido das palavras e expressões que evidenciam ideias, emoções, valores. Desse modo, a organização em eixos temáticos permitiu estruturar os dados produzidos de acordo com os objetivos da pesquisa (QUADRO 4).

QUADRO 4 – Eixos temáticos *versus* objetivos da pesquisa

Objetivo Geral	Compreender o ensino remoto na Educação Física, mediado pelo uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação visando à ressignificação da prática educativa		
Objetivos Específicos	Identificar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação utilizadas pelos professores de Educação Física.	Interpretar a prática educativa do professor de Educação Física no ensino remoto.	Analisar como o ensino remoto contribui para a ressignificação da prática educativa na Educação Física, em tempos de pandemia.
Eixos Temáticos	01 - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	02 - Prática Educativa dos professores do IFPI	03 - Ensino Remoto e a ressignificação da prática

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

3.6 Análise dos dados produzidos

A análise de resultados é a fase da pesquisa em que se busca entender o sentido e o significado dos dados coletados, compreendendo as inquietações iniciais, que deram origem à questão-problema e transformando as informações produzidas referendadas nos achados em respostas para os problemas emergentes do objeto de estudo investigado. É nessa etapa que ocorre o processo de formação de sentido para além dos dados, interpretando-os e consolidando-os com base nas leituras do pesquisador e nos estudos já realizados – na formação de significado (TEIXEIRA, 2003).

Os dados extraídos das questões objetivas possibilitaram caracterizar o grupo de professores de Educação Física do IFPI, bem como aspectos inerentes ao processo de adaptação ao ensino remoto. Assim, após a confecção das tabelas e dos gráficos, os resultados

foram analisados e discutidos com base nos achados de outros estudos e na concepção de autores que se constituem como referência para esta pesquisa.

Em se tratando dos dados produzidos a partir da questão subjetiva do questionário e da entrevista, optou-se por utilizar o método de análise argumentativa do discurso, por meio do qual os argumentos são analisados tomando por referência a tipologia da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017).

3.6.1 Análise do discurso fundamentada da Teoria da Argumentação

Ao analisar um discurso, a pretensão é questionar os sentidos que foram produzidos, esses podem ser verbais e/ou não verbais, contanto que revelem um sentido a ser interpretado. Segundo Orlandi (1999), o discurso pode partir de textos orais ou escritos, de imagens, ou até mesmo de expressões corporais. Destaca-se que a análise de discurso trabalha com o conteúdo textual, considerando o sentido produzido, do lugar em que se encontra o participante no seu contexto de atuação, incluindo em seu *corpus* a ideologia, a história e a linguagem (MUTTI, 2003). Nesse sentido, analisa-se o discurso em si, exigindo do pesquisador que fique atento aos ditos e principalmente aos não ditos – identificados não no que está nas entrelinhas, mas nos gestos, nas tonalidades de voz, enfim, na forma como o investigado se inquieta ao ser questionado.

Assim, a ideologia representa a posição que o sujeito assume no discurso, a sistematização de suas ideias. A história compreende o contexto sócio-histórico que norteia o discurso. Já a linguagem se apresenta como a materialidade, sugerindo o sentido que foi dado ao discurso. Porém, considera-se que a linguagem extrapola o texto, sendo dominada pela memória coletiva constituída socialmente, pois o sujeito não é dono de seu discurso, uma vez que já foi produzido anteriormente (MUTTI, 2003).

A língua é composta pelos planos material e simbólico, tendo em vista que o discurso produzido pela fala sempre estará atrelado a um contexto sociocultural. Diante disso, não se pode analisar um discurso como se analisa um texto, utilizando uma sequência linguística fechada, pois o discurso sofre influência de uma ideologia formada por discursos possíveis que depende do lugar ocupado pelo entrevistado. Ou seja, um mesmo questionamento, tendo como investigado profissionais de uma mesma escola (gestor, supervisor, professor, estudante) pode produzir vários sentidos. Sendo assim, o sujeito não é individual, ele é fruto de uma produção coletiva inconsciente e perpetua o discurso vinculado a condições de

produção que já foram impostas, porém, tem falsa ideia de autonomia (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Ainda com base em Caregnato e Mutti (2006), a análise do discurso se configura como uma técnica baseada no sentido de contextos heterogêneos, permeado pela história e ideologia, assume-se duas ideias: a primeira, de que ela não desvendará algo novo, porém, fará uma reinterpretação; e a segunda, que reflete a intenção de mostrar como o discurso funciona, sem distinguir certo e errado.

Diante do que foi exposto, cabe acrescentar que a análise de discurso busca descrever como ele funciona, e, para isso, não se pode desprezar a dimensão argumentativa, apesar de considerar que nem toda fala se destina a ganhar adesão do auditório à determinada proposta (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017). Complementar a essa ideia, Amossy (2011) declara que muitos discursos não têm objetivo argumentativo, não desejam persuadir intencionalmente com estratégias programadas, no entanto, mesmo sem a busca pelo convencimento, a fala exerce influência que acaba por orientar modos de ver e pensar. Benveniste (1991) afirma que um discurso é toda enunciação composta por um locutor e um ouvinte, em que o primeiro deseja influenciar de alguma maneira o segundo.

Moura (2012) defende a ideia de que a argumentação é uma característica inerente ao homem, pois sempre alguém quer persuadir a outrem, pois, independentemente da intenção ou não, somos capazes de influenciar outras pessoas. Assim, sustenta-se essa ideia na perspectiva de Amossy (2007), que apresenta a estratégia de persuasão programada, em que o discurso revela a intencionalidade ou a orientação argumentativa. Nessa percepção, encaixam-se os discursos políticos e publicitários. A ideia de um discurso com dimensão argumentativa não necessariamente traz consigo a intenção de convencer, um exemplo disso são as conversas coloquiais, uma vez que, mesmo quando não se deseja persuadir de forma consciente, a argumentação continua integrando o discurso.

Tendo em vista que, neste estudo, os dados foram analisados à luz da análise argumentativa do discurso, seguindo a perspectiva da Nova Retórica, faz-se necessário tecer alguns comentários a respeito do percurso existente entre a retórica clássica, de Aristóteles, e a Nova Retórica, de Chaim Perelman.

Inicialmente, é necessário fixar a ideia de que a retórica entende a argumentação como o ato de destinar a palavra a um auditório, apresentando a ele teses não obrigatoriamente verdadeiras, mas verossímeis e razoáveis. Para Amossy (2007), a retórica ganha espaço justamente nesse contexto, no qual não se tem garantia de uma verdade absoluta, permitindo ao homem o raciocínio e a comunicação relativamente seguros. Sendo assim, ela é exercitada

em todas as situações nas quais se delibera com liberdade para se chegar a uma decisão, fundamentando-se no que é razoável, e não em uma verdade absoluta.

Assim, a retórica se constitui como uma atividade verbal que utiliza técnicas e estratégias com o objetivo de persuadir, acreditando na capacidade de raciocínio do auditório. Nesse âmbito, o discurso fornece três espécies de prova de persuasão: o caráter moral do orador; o modo como se dispõe o ouvinte; e o que demonstra ou tenta demonstrar por meio do discurso. Aristóteles contribui classificando o discurso em três gêneros oratórios: o deliberativo, o judiciário e o epidítico, que são assim designados com base nas funções que os auditores desempenham em cada um deles: deliberar, julgar ou agir como espectador (PAULINELLI, 2014).

Fazendo um paralelo, discute-se a partir desse ponto, as ideias de Chaïm Perelman, que atribuiu à sua Teoria da Argumentação a denominação Nova Retórica. Essa denominação se fez no sentido de prestigiar a tradição clássica aristotélica que o inspirou, bem como mostrar a aproximação existente entre ela e a retórica clássica, que serviu de base para a elaboração de seus postulados. Paulinelli (2014) relata ainda que a principal aproximação entre a retórica clássica e a Teoria da Argumentação de Perelman reside na ideia de que qualquer argumentação se desenvolve em função de um auditório. No entanto, a Nova Retórica não se trata de uma releitura – Perelman se apropriou de elementos clássicos para a construção de algo original e coerente com o seu tempo, permeado pelas inovações que aconteciam nas Ciências da Linguagem no mesmo momento histórico em que desenvolvia suas pesquisas.

O objeto de análise da Teoria da Argumentação é formado pelos recursos discursivos utilizados para obter a adesão das mentes, com ênfase na técnica que utiliza a linguagem para persuadir e convencer. Outra questão central é a defesa de que existem outras maneiras possíveis e igualmente válidas de pensamento que não só o raciocínio lógico (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017). Tal como Aristóteles (1998), Perelman (1987) assume que o espaço da argumentação revela o que é verossímil, plausível ou provável.

Sendo assim, para o desenvolvimento de uma argumentação, é necessária a presença de um locutor em função de um alocutário, nomeados, respectivamente, por Perelman (1987), de orador e auditório. A Teoria da Argumentação, como corrente teórica, conduz à análise de dados produzidos a partir dos elementos discurso, orador e auditório, assim como das técnicas argumentativas utilizadas pelos participantes.

Para possibilitar a relação entre orador e auditório, é fundamental a realização de um acordo, que se constitui como o ponto de partida para a argumentação. É necessário que haja

uma comunidade interessada na discussão de determinado assunto, tendo em vista que o orador só conseguirá persuadir se seus argumentos estiverem em conexão com as teses já aceitas pelo auditório, caso contrário, poderá ser rejeitado. Um dos mais importantes objetos, de acordo para formulação de premissas em uma argumentação, trata-se dos valores, pois quando orador e auditório compartilham desses, o auditório tende a ser mais receptivo aos argumentos apresentados pelo orador (PAULINELLI, 2014).

Outro requisito que deve ser considerado é a formação da comunidade intelectual à qual será endereçada a discussão de um assunto, ou seja, a argumentação depende do interesse mútuo para a abordagem de uma polêmica. Exige-se, ainda, para instalar uma argumentação, que o argumentante seja detentor de autoridade ou legitimidade para assumir tal papel e que o auditório esteja disposto a formar uma opinião, ou mesmo modificar uma opinião já existente sobre determinado tema (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017).

A escolha das estratégias é mais uma questão pertinente quando se fala de argumentação, pois uma estratégia deve provocar maior intensidade de aceitação, ainda assim, mesmo que seja concedida a adesão, pode ser negada em algum momento. O alcance da adesão de um auditório à tese de um orador depende do repertório de técnicas argumentativas que ele vai utilizar para desenvolver seu raciocínio, e essas técnicas se apresentam em dois aspectos: podem assumir forma positiva de processos de ligação, quando se cria uma conexão entre teses já admitidas e teses que buscam promoção; ou assumem forma negativa de processos de dissociação, nesse caso, busca-se romper o vínculo existente entre as teses já aceitas e as oponentes ao orador (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017).

Os mesmos autores descrevem que os processos de ligação estão compreendidos em três grupos: os argumentos quase-lógicos; os argumentos baseados na estrutura do real; e as ligações que fundamentam a estrutura do real. Os argumentos quase-lógicos são semelhantes aos raciocínios formais e revelam a intenção do orador em estabelecer um pensamento preciso e bem organizado. Os argumentos baseados na estrutura do real, por sua vez, são construídos a partir das crenças do auditório. E as ligações que fundamentam a estrutura do real trabalham por indução, estabelecendo generalizações e regularidades, propondo modelos e exemplos partindo de casos particulares. Já a dissociação das noções, que exercem função oposta às técnicas de ligação, consiste em recusar uma associação já validada anteriormente à discussão. Busca-se separar as noções em pares hierarquizados, com isso, a dissociação modifica profundamente as realidades, dirimindo incompatibilidades e adquirindo o caráter de convincente e duradoura.

A fim de organizar e seguir uma análise detalhada dos discursos dos participantes, foi construído um quadro analítico, classificando os processos de ligação compreendidos em três grupos de argumentos: os quase-lógicos, os baseados na estrutura do real e os argumentos que fundamentam a estrutura do real (QUADRO 5). O quadro em questão aborda todos os argumentos identificados nos discursos dos professores participantes e suas respectivas descrições/conceituações.

QUADRO 5 – Técnicas Argumentativas utilizadas na pesquisa

Técnicas de Argumentação	Classificação	Caracterização	
Argumentos quase-lógicos	Identidade e Definição	Identificação do que é definido como que o define, podem ser: normativa, descritiva, de condensação ou complexa.	
	Probabilidade	Importância dos acontecimentos e provável aparecimento deles.	
	Transitividade	Da relação entre um primeiro e um segundo elemento e da relação entre o segundo e o terceiro elemento resulta a relação entre o primeiro e o terceiro.	
	Sacrifício	Sistema de trocas, sacrifica-se algo por determinado resultado.	
	Regra de Justiça	Tratamento equivalente para seres da mesma categoria.	
	Comparação	Recorrem a comparações apoiando-se numa variedade de objetos com o objetivo de avaliá-los considerando um em relação ao outro.	
Argumentos baseados na estrutura do real	Pragmático	Apreciação de um ato ou acontecimento, tendo em vista as consequências positivas e negativas.	
	Os fins e os meios	Interação entre os objetivos perseguidos e os meios empregados para realizá-los.	
	Direção	Defende um encadeamento solidário de etapas em direção ao processo ou ao produto.	
	Interação entre o ato e a pessoa	Avaliar alguém a partir da articulação entre o caráter e seus atos.	
	Argumentos baseados na estrutura do real	Vínculo causal	A partir de um acontecimento, aumenta ou diminui a crença na existência de uma causa que explique ou determine os efeitos que dele resultam.
		Superação	Apresenta uma possibilidade de ir mais longe sem que exista um limite nessa direção.
		Autoridade	O orador traz ao discurso a opinião ou figura de uma pessoa ou instituição reconhecida em determinada área, reforçando a veracidade da tese apresentada.
Argumentos que fundamentam a estrutura do real		Argumentação pelo exemplo	Utiliza-se de exemplos concretos, os quais acredita-se que serão aceitos sem discussão.
	Analogia	Estabelece a relação de semelhança entre os diferentes termos de um enunciado.	
	Metáfora	Torna plausível a analogia ao estabelecer contato comparativo entre dois campos heterogêneos e o reconhecimento de semelhança entre eles.	
	Modelo	Quando um comportamento tido como modelo a ser seguido estimula uma ação, promove-se certa conduta.	
	Ilustração	Procedimento que usa um caso particular para suportar um padrão já estabelecido.	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017).

Segundo Paulinelli (2014), para a argumentação eficaz, é necessário ao orador um conhecimento aprofundado das técnicas de ligação e dissociação. Tais técnicas, fundadas em procedimentos indutivos e dedutivos, encontram sua lógica na interlocução e se desenvolvem em função dos objetivos persuasivos da argumentação.

Nessa perspectiva, utilizou-se a Teoria da Argumentação, no sentido de analisar os discursos proferidos pelos professores-participantes, que, como oradores, defendem suas concepções, tomando posições e buscando conquistar a adesão do auditório. A análise não segue uma ideia de certo ou errado, sua busca é pela transparência da prática educativa real, permeada por desafios, dificuldades, imperfeições e adaptações.

Ao remeter ao contexto deste estudo e ao afirmar o intuito de analisar os discursos argumentativos, faz-se necessário esclarecer os papéis desempenhados pelos atores que integraram a pesquisa. Assim, definiu-se como discurso os argumentos utilizados pela pesquisadora e pelos professores-participantes, que puderam atuar nas posições de orador e auditório, dependendo do lugar que ocupam nos discursos, seja apresentando uma tese ou se submetendo às teses apresentadas. Dessa forma, quando os questionamentos a respeito da prática educativa no ensino remoto foram feitos, o pesquisador assumiu a função de orador e os professores-participantes de auditório, em contrapartida, quando os professores enunciam seus argumentos, a pesquisadora se coloca como auditório.

4 CONHECENDO O UNIVERSO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFPI: Ensino Remoto como plano de fundo

Nesta seção, serão apresentados os dados, que têm por objetivo caracterizar os professores do IFPI que fizeram parte desta pesquisa e, ainda, expor como se deu a adaptação deles ao ensino remoto. Para isso, os dados serão discutidos em duas etapas, conforme ilustradas na Figura 7.

FIGURA 7 – Etapas de apresentação do perfil dos professores e de adaptação ao ensino remoto



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

4.1 Etapa 01: Caracterização dos professores

A primeira etapa desta apresentação versa sobre características relacionadas ao perfil dos professores de Educação Física do Instituto Federal do Piauí que aceitaram participar desta pesquisa. Aqui incluímos dados referentes ao sexo, à titulação, ao tempo de atuação na EFE e ao tempo de atuação no IFPI (TABELA 1).

TABELA 1 – Perfil dos professores de Educação Física do Instituto Federal do Piauí participantes do estudo

Características	N	%
Sexo		
Masculino	14	66,7%
Feminino	07	33,3%
Titulação		
Especialista	07	33,3%
Mestre	12	57,1%
Doutor	02	9,5%
Tempo de atuação na Educação Física Escolar		
6-10 anos	07	33,3%
11-15 anos	07	33,3%
16-20 anos	03	14,3%
Mais de 20 anos	04	19%
Tempo de atuação no IFPI		
0-5 anos	06	28,6%
6-10 anos	08	38,1%
11-15 anos	04	19%
16-20 anos	01	4,8%
Mais de 20 anos	02	9,5%

Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados da pesquisa (2020).

Em se tratando da variável sexo, o grupo de professores do IFPI é composto por 14 (66,7%) homens e 7 (33,3%) mulheres. Esse achado fortalece a ideia do predomínio de docentes do sexo masculino na disciplina Educação Física nos IF. Corroborando esse dado, um estudo realizado nos Institutos Federais mapeou o perfil dos docentes de Educação Física com base na participação de 120 professores das diversas regiões do país. Em se tratando do sexo, a pesquisa apresentou a média nacional de 64,2% de homens entre os docentes, valor percentual próximo ao encontrado no IFPI (ALMEIDA *et al.*, 2020).

Essa parcela maior de indivíduos do sexo masculino no corpo docente pode estar relacionada à maior quantidade de homens com a graduação em Educação Física. No contexto piauiense, destaca-se um estudo realizado com egressos do curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí, no período de 2000 a 2015, que revela o valor de 83% de egressos do sexo masculino e 17% do sexo feminino (SANTOS; MOREIRA; BRITO, 2018).

O estudo de Proni (2010) afirma a maior presença masculina entre profissionais de Educação Física, partindo da formação inicial para o aspecto profissional, e revela maior participação masculina em empregos formalizados na área, média nacional correspondente a 63% em detrimento de 37% de ocupação de cargos por mulheres.

Acerca dos dados referentes à titulação, observou-se um grupo composto, em sua maioria, por mestres, totalizando 12 (57,1%) professores. Porém, se forem somadas a quantidade de professores com formação *stricto sensu*, 12 (57,1%) mestres e 02 (9,5%) doutores, chega-se a um total de (66,6%) docentes, correspondente ao dobro de professores com a titulação de especialista, que somam apenas 7 (33,3%). Em comparação com o estudo de Almeida *et al.* (2020), vê-se que os autores também obtiveram prevalência no número de mestres, 57,5%; apresentaram valores de 29,2% e 12,5% para doutores e especialistas, respectivamente.

Esses números podem ser explicados por dois aspectos distintos: o primeiro deles remete à forma de acesso ao serviço federal, que acontece por meio de um concurso público, que inclui prova escrita, prova didática e análise de títulos, configurando um padrão de exigência para a investidura do cargo. Alguns certames exigem o título de doutor para a investidura no cargo; o segundo aspecto revela que os professores dos Institutos Federais buscam a qualificação profissional por meio da formação continuada. Nesse sentido, vale ressaltar que a instituição possui políticas de incentivo que incluem afastamento integral ou parcial para as atividades acadêmicas, além da progressão funcional e salarial mediante a capacitação.

A busca pela formação continuada presente na cultura de professores dos IF é um dos motivos pelos quais essa instituição é respeitada e admirada não só no meio acadêmico, mas também pela comunidade. Em estados mais pobres, como é o caso do Piauí, os *campi* do IFPI se constituem como referência no ensino, na infraestrutura, na responsabilidade social e no corpo docente capacitado. O conjunto desses aspectos é responsável pela qualidade da educação prestada.

Nesse contexto, é importante destacar que a formação continuada não beneficia exclusivamente a prática de professores e o desenvolvimento profissional, seus benefícios extrapolam o fazer docente e repercutem na escola, nos alunos, no currículo e no ensino. Entende-se aqui a formação continuada na perspectiva de Imbernón (2010), vista como parte do desenvolvimento profissional, uma ação capaz de propor um novo sentido à prática pedagógica, em que as circunstâncias que vão surgindo no decorrer do fazer docente ressignificam a atuação do professor.

Ainda acerca da formação continuada dos professores dos IF, Imbernón (2010) acredita na formação como perspectiva de fomento ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, capaz de elevar o trabalho docente em busca da transformação da prática. Uma

prática que não esteja limitada às atualizações conteudistas, didáticas e pedagógicas, mas que consiga refletir, a partir da teoria, a transformação do contexto escolar.

Assim, acreditando no papel da formação continuada, defende-se a necessidade da qualificação docente, não apenas por meio de cursos de pós-graduação, mas também a partir de estudos sistemáticos, no sentido de estabelecer e manter a capacidade de analisar as mudanças educativas e se adaptar frente às novas demandas da educação contemporânea.

Ainda tratando sobre a formação continuada, e considerando a experiência profissional como um aspecto relevante dessa formação, os dados desta pesquisa mostram que todos os professores envolvidos neste estudo apresentaram tempo de atuação na Educação Física Escolar superior a cinco anos. Revelam, também, que 7 (33,3%) docentes somavam 6 a 10 anos de atuação e outros 7 (33,3%) professores tinham 11 a 15 anos. Esses valores representam a maioria das respostas. Encontrou-se, ainda, o total de 3 (14,3%) professores com 16 a 20 anos de magistério e 4 (19%) com mais de 20 anos de atuação.

Ao considerar o tempo de docência dos professores-participantes deste estudo, conduziu-se a discussão para aspectos pertinentes à carreira docente, construída a partir de desafios, dilemas e conquistas que influenciam na concepção de realização pessoal e profissional. Tardif (2000) e Huberman (2000) definem a carreira docente como um processo de socialização e incorporação na atividade profissional, que pode variar em decorrência do tempo e da função profissional desempenhada. Huberman (2000) acrescenta que a carreira se constrói a partir de acontecimentos importantes que surgem no decorrer da trajetória docente, ou seja, as experiências vivenciadas nas etapas da carreira são imprescindíveis para o desenvolvimento profissional, a compreensão da prática educativa e o aprimoramento das práticas pedagógica e docente.

No sentido de ampliar a discussão a respeito das etapas da carreira docente e de construir a relação com os achados deste estudo, destaca-se a importância de tecer comentários a respeito dos ciclos de vida profissional presentes na carreira docente. Uma pesquisa de revisão, realizado por Godtsfriedt (2015), analisou seis estudos de diferentes autores acerca dos ciclos de vida profissional na carreira docente, associada a professores de Educação Física, e elencou cinco modelos de ciclo de vida profissional. Os ciclos apresentam diferenças quanto a nomenclaturas, quantidade de fases e tempo de permanência em cada uma delas, sendo assim, optou-se por detalhar o ciclo proposto por Huberman (2000), considerando que este é um dos modelos mais referenciados sobre o assunto.

O autor mencionado elaborou sua classificação a partir de leituras e estudos empíricos e utilizou a sistematização que considera os anos de docência e as características mais

marcantes de cada fase da vida profissional. Contudo, o autor aponta para a cautela ao fixar perfis-tipo, sequências e fases, tendo em vista que profissionais de um mesmo grupo, apesar de partilharem certas características, diferenciam-se em decorrência do meio social em que se inserem. Seguem as fases do ciclo de vida profissional com suas respectivas características (QUADRO 6).

QUADRO 6 – Fases do ciclo de vida profissional de docentes

Fase	Tempo de docência	Características
Entrada na Carreira	1 a 3 anos	- Sobrevivência: preocupação consigo próprio, distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, fragmentação do trabalho, dificuldades com alunos que criam problemas e com material didático inadequado. - Descoberta: entusiasmo diante das novidades, experiência de se sentir responsável por uma turma ou por se sentir como um membro de um grupo.
Fase de estabilização	4 a 6 anos	- Comprometimento definitivo na docência, fase de tomada de responsabilidades.
Fase de diversificação	7 a 25 anos	- Quebra da rigidez pedagógica, quando o professor começa a fazer experimentações, dúvidas quanto à carreira e quanto à profissão.
Fase de serenidade	25 a 35 anos	- Conservadorismo, distanciamento das lamentações frente à profissão.
Fase de desinvestimento	Mais de 35 anos	- Afasta-se da profissão e dedica o tempo a si próprio.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Huberman (2000).

Em se tratando da carreira docente, investigou-se a respeito do tempo de atuação no IFPI e os dados revelaram que a maioria dos participantes, o que corresponde a 8 (38,1%) professores, totalizou o período de 6 a 10 anos de trabalho docente na rede federal. Nesse mesmo questionamento, encontrou-se 6 (28,6%) dos professores com tempo de 0 a 5 anos; 4 (19%) com 11 a 15 anos de atuação; 1 (4,8%) totalizando 16 a 20 anos; e 2 (9,5%) com mais de 20 anos de IFPI.

A análise paralela do tempo de atuação na Educação Física Escolar com as fases do ciclo de vida profissional de docentes demonstra que a maioria dos professores-participantes desta pesquisa encontra-se na fase de diversificação. Trata-se de um momento de questionamento da prática, no qual se percebem opções a serem tomadas pelo professor: ou ele se acomoda com a rotina e se distancia do que é novo e desafiador, mantendo-se em sua zona de conforto, ou ele se encoraja diante de adversidades, evolui, busca alternativas e exercita sua criatividade e autonomia profissional. Ainda em consonância com o público pesquisado, destaca-se que, no ciclo de diversificação, o docente já tem agregado à sua

carreira experiências advindas da prática cotidiana em sala de aula, domínio de aspectos relacionados à profissão, bem como conhecimento teórico advindo da formação inicial e continuada, que pode ser ratificada pelo número de professores que possuem formação *stricto sensu*.

Huberman (2000) reforça que esse ciclo denota um momento de confirmação da prática pedagógica e de estabilidade profissional. O autor revela que é nos momentos intermediários da carreira que os professores são desafiados a se inserirem em diferentes grupos, a exercitarem sua autoconfiança, a ousarem na sua trajetória e a investirem na carreira com dinamismo.

O estudo realizado por Farias *et al.* (2018), com o objetivo de analisar a carreira de professores de Educação Física a partir dos ciclos da trajetória profissional, elencou uma série de características para o grupo de docentes que estava na fase de diversificação. Nessa direção, comentar-se-á algumas dessas particularidades, visando estabelecer conexões com o grupo de professores de Educação Física do IFPI.

Os professores do referido estudo refletiam constantemente a respeito de sua prática pedagógica, possuíam estratégias de ação bem definidas e avaliavam sua prática revelando motivação e apreço pela carreira docente (FARIAS *et al.*, 2018). O desenvolvimento da autopercepção, típica da fase de diversificação, também pode ser percebido entre os professores do IFPI, que, por meio de atividades e projetos desenvolvidos junto aos alunos, incrementam sua prática e refletem sobre ela no sentido de fortalecer a disciplina Educação Física no contexto da instituição, expondo para a comunidade os conhecimentos e valores que podem ser desenvolvidos a partir dos esportes e das práticas corporais.

Outro aspecto, que aproxima o estudo de Farias *et al.* (2018) desta pesquisa, é a partilha de conhecimentos. Os autores revelam que os professores que estão na fase de diversificação estão mais ativos em grupos de discussão entre pares, docentes de outras disciplinas, gestão escolar e alunos, e que essas trocas contribuem positivamente para suas experiências e conseqüentemente para a intervenção pedagógica.

Há, no grupo de professores do IFPI, docentes engajados em discussões interdisciplinares, no sentido de desvincular a disciplina de aspectos meramente práticos. Trata-se de uma força desempenhada constantemente para consolidar esse componente curricular com vistas à formação cidadã, aos aspectos sociais do corpo e à constituição das práticas corporais como manifestações culturais. Dessa forma, além de partilhar conhecimentos com docentes da mesma área de formação, a troca de experiências realizadas

pelo grupo com os demais colegas do corpo docente de cada *campus* favorece a valorização da disciplina e dos professores na instituição.

Ao analisar apenas o tempo de atuação no IFPI, desconsiderando a experiência prévia ao ingresso na instituição, vê-se novamente que a maioria dos professores se enquadra na fase de diversificação do ciclo da carreira docente. Assim, reitera-se que esse momento profissional de consolidação congrega conhecimentos teóricos advindos da formação inicial e continuada, bem como conhecimentos práticos provenientes das vivências em sala de aula e do contato com diversos contextos educacionais.

Nesse sentido, reforça-se as ideias de que a teoria deve estar sempre aliada à prática e de que a formação continuada precisa estar atrelada à experiência docente para que as ações pedagógicas façam sentido. Para Hargreaves (2002), os professores não devem modificar suas práticas em razão de diretrizes, pois as novas práticas não podem ser transportadas dos livros para a sala de aula, elas precisam ser experimentadas, modeladas e praticadas pelos professores para que possam desenvolver novas habilidades e torná-las elemento integrante de sua ação profissional.

Quando se relaciona a boa formação a um conjunto de experiências, é possível integrar teoria e prática a partir da ação, promovendo contexto promissor não só para práticas corriqueiras, mas também para atitudes inovadoras e desafiadoras que permeiam o ensino. Assim, o conhecimento baliza a relação teoria e prática e as ações decorrentes das práticas pedagógicas não se dissociam do componente teórico – a experiência teórica do professor está intimamente ligada aos seus conhecimentos práticos e às atitudes desencadeadas a partir dele (SACRISTÁN, 1999).

Nessa perspectiva, considera-se que a prática no dia a dia da sala de aula exige do professor habilidades que nem sempre são contempladas do decorrer de sua formação, e, com isso, destaca-se a importância dos saberes da experiência, que são produzidos e apropriados ao longo da trajetória docente, na prática diária, nas experiências e relações construídas com outros professores, alunos, organização escolar e ainda com os seus próprios saberes.

Assim, considerando que os saberes docentes são construídos a partir de diferentes fontes, Tardif (2007) os classifica da seguinte forma: i) saberes da formação profissional: que são provenientes das ciências da educação e transmitidos pelas instituições por meio da formação inicial e da continuada, contemplando reflexões sobre a prática educativa; ii) saberes disciplinares: que são oriundos de diferentes campos do conhecimento, organizado nas universidades no formato de disciplinas; iii) saberes curriculares: que se referem às definições dos programas de ensino, abrangendo objetivos, conteúdos e métodos que devem

ser aprendidos e aplicados pelos professores; e iv) saberes experienciais: que emanam da experiência dos professores no exercício de seu trabalho.

Como parte do conjunto de saberes docentes denominados por Tardif (2007), os saberes experienciais se constroem no exercício cotidiano da atividade docente, considerando a pluralidade de interações oriundas da prática. Ao ensinar, o docente desenvolve sua maneira de encarar as mais diversas situações advindas da sala de aula e do contexto educacional como um todo. Portanto, o autor defende os saberes da experiência como produto do exercício profissional, do trabalho diário e do conhecimento do seu meio, assim, professores produzem seus saberes no exercício da docência e os ressignificam cotidianamente (TARDIF, 2007).

Os saberes da experiência são provenientes da ação pedagógica do professor, construídos a partir do contato com os alunos, da vivência no espaço escolar, da organização e do planejamento da ação docente e ancorado na sua história de vida (BORGES, 1998; TARDIF, 2007; PIMENTA, 2002). Esses saberes não são provenientes de instituições de formação e nem dos currículos, sendo assim, não estão sistematizados em doutrinas ou teorias e permitem ao professor assumir o papel de produtor e sujeito do conhecimento (TARDIF, 2007).

Vários aspectos permeiam os saberes da experiência, dentre eles, destaca-se a influência da experiência discente do professor. Nessa acepção, Pimenta (2002) atenta para as noções prévias a respeito do que é ser professor, que podem ser estabelecidas ao longo da vida, a partir da vivência como aluno. Essas noções incluem a ideia da importância social do docente, a avaliação e o julgamento do bom ou mau professor, a desvalorização dessa profissão perante a sociedade, os conteúdos relevantes, as turmas que proporcionaram boas experiências de aprendizado, bem como as concepções a respeito do professor e de seus saberes.

Um estudo realizado por Almeida (2007), com professores de Educação Física, mostrou que eles incorporavam à sua prática aspectos de sua vivência como aluno, destacando a opção metodológica adotada na aula, a preferência por certos conteúdos e as relações professor-aluno estabelecidas em sua história de vida. Por esse ângulo, pode-se refletir ainda a respeito da afinidade ou não que alunos estabelecem com a disciplina Educação Física e com os professores dessa área, que, por vezes, marcam a vida escolar e influenciam no sentido de agregar valor à prática docente ou de reforçar um exemplo a não ser seguido.

No contexto vivenciado pelos professores do IFPI, percebe-se a influência da experiência docente em pelo menos dois aspectos. O primeiro deles é no contato com a disciplina na fase da infância e da adolescência, caracterizada por experiências muitas vezes

exitosas em esportes e práticas corporais que marcaram suas histórias de vida; o segundo revela que essas vivências influenciaram na escolha pela graduação em Educação Física, no sentido de manter o contato com a área, mas agora como profissão. Nesses caminhos, os professores foram criando suas próprias referências e construindo suas histórias particulares no âmbito do IFPI, muitas vezes fazendo reverências aos docentes mais experientes da instituição como modelos a serem seguidos.

Borges (1998) acrescenta à experiência docente o fazer cotidiano do professor, pois os aspectos relacionados ao contexto profissional, que se associam com os saberes de seus pares, estão imersos na realidade escolar. Dessa forma, os saberes da experiência são produzidos a partir da prática pedagógica em função da aproximação com os saberes da formação profissional. Nesse sentido, a prática oferece outras fontes de referência para a docência e colabora na ressignificação dos saberes de formação.

Portanto, a atuação profissional se configura como uma fonte considerável de saberes, tendo em vista que o contexto favorável de aproximação com alunos, com outros professores, com o ambiente escolar e, portanto, com a vida profissional, permite situações reais de aprendizagens e exposição a circunstâncias favoráveis para aquisição de saberes diante de conjunturas inesperadas e de ações corriqueiras (BORGES, 2004).

Nessa perspectiva, os saberes da experiência contribuem para a formação da identidade docente, pois essa se consolida com base nas marcas do seu trabalho, sendo produzida e modelada por ele. Destarte, trata-se de um “[...] trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2007, p. 17).

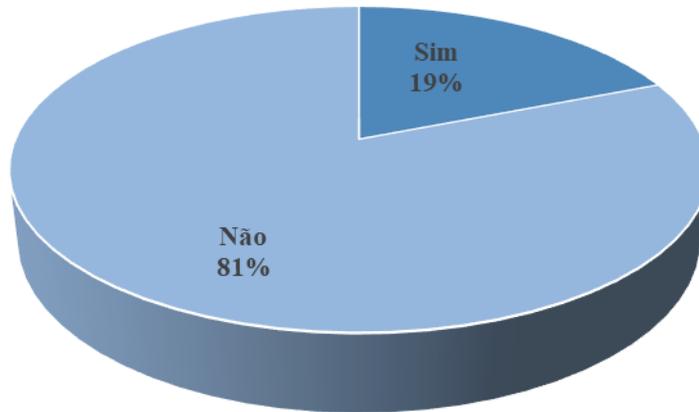
Contudo, apesar da valorização dos saberes da experiência, e encarando o grupo de professores desta pesquisa como detentores desses saberes, atenta-se para a necessidade de ressignificação de outras fontes de conhecimento, provenientes da formação, dos currículos e das disciplinas em detrimento da supervalorização de suas próprias experiências.

4.2 Etapa 02: Adaptação ao ensino remoto

Para a condução das atividades pedagógicas não presenciais, o IFPI adotou como plataforma para postagem de materiais de apoio, videoaulas e atividades avaliativas o Google Classroom®. Para as aulas síncronas, os professores foram orientados a utilizar o Google Meet® em sua rotina didática. Diante disso, os professores-participantes deste estudo foram

questionados a respeito da familiaridade com a plataforma escolhida pela instituição. Os dados seguem no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 – Familiaridade dos professores com a plataforma utilizada para as atividades pedagógicas não presenciais



Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados da pesquisa (2020).

Embora o Google Classroom® e o Google Meet® já fossem ferramentas conhecidas por simpatizantes da tecnologia, a pandemia da Covid-19 proporcionou sua utilização em larga escala, tendo em vista a alta demanda por atividades educacionais a partir de recursos *on-line*. Assim, apenas 4 (19%) dos professores conhecia e/ou utilizava a plataforma, enquanto 17 (81%) docentes não tinham qualquer familiaridade, precisando, assim, conhecer e explorar os recursos disponíveis e adequá-los às suas necessidades e às peculiaridades de sua disciplina.

Sob essa ótica, Pessoa e Gouveia (2019) ressaltam que, para trabalhar com as TDIC, o professor deve primeiramente explorar a ferramenta, compreender seus objetivos e as possibilidades de utilização em sala de aula, e só depois apresentá-las aos alunos, no sentido de evitar que dúvidas quanto ao seu manuseio interfiram no processo de ensino e aprendizagem.

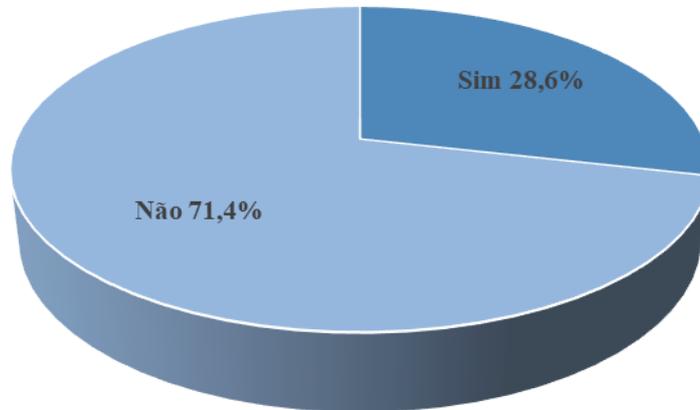
Acerca de que a maioria dos professores não tinha contato com a tecnologia adotada para as aulas remotas. Libâneo (2009), destaca que usar a tecnologia a favor da educação não é algo novo, a sociedade já produziu demanda por atividades mais dinâmicas e atraentes condizentes com as inovações tecnológicas que estão disponíveis e o professor precisa se apropriar disso.

A suspensão das aulas presenciais obrigou professores e alunos, adeptos ou não ao uso de tecnologias, a migrarem de forma rápida e emergencial à realidade *on-line*, transferindo metodologias e práticas aplicadas em salas de aula físicas para um contexto virtual. Dessa forma, a rotina da prática educativa passou a incluir gravação de vídeos, aproximação com sistemas de videoconferência e plataformas de aprendizagem (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Nessa perspectiva, entende-se que superar desafios frente às novas demandas é uma ação inerente ao ser professor e, nesse contexto, destacam-se os obstáculos representados pelo uso de tecnologias na Educação Física. Com o advento da pandemia, os professores precisaram se reinventar no uso de novos métodos, buscar novos conhecimentos e se aproximar da tecnologia que até então era distante para alguns. Pensando na disciplina Educação Física, a ação de muitos professores estava voltada às aulas práticas, onde utilizavam suas experiências nos gestos esportivos e nas práticas corporais, bem como a quadra e os materiais esportivos, que agora ficaram em desuso. Assim, foi necessário encontrar novos caminhos que nem mesmo os anos de experiência poderiam possibilitar.

Com a suspensão das aulas presenciais, instituições de ensino de todo o mundo começaram a se reorganizar e a traçar novos planos para a manutenção das atividades letivas. Nesse contexto, o IFPI ofertou aos professores, aos membros de equipes pedagógicas e aos assistentes de alunos um curso de formação com o objetivo de familiarizar o público-alvo com a plataforma que seria utilizada mediante o ensino não presencial. A formação contemplou os recursos do G Suite: além do Google Classroom®, foram explorados aspectos relevantes para a manipulação de informações através do Google Formulários®, Gmail® e Google Meet®. A instituição lançou duas turmas do referido curso no sentido de contemplar o maior número possível de profissionais. O gráfico 2 revela o número de professores de Educação Física que participaram da formação.

GRÁFICO 2 – Participação no curso de capacitação “Formação Continuada em Recursos Web G suíte na Construção de Materiais Educacionais Digitais” oferecido pelo IFPI



Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados da pesquisa (2020).

Dos 21 professores incluídos neste estudo, 15 (71,4%) participaram da capacitação e 6 (28,6%) não assistiram ao curso. Embora a maioria tenha realizado a formação, o número de professores que não participou torna-se expressivo quando se considera que a maioria revelou não ter familiaridade com a plataforma, necessitando, assim, de conhecimentos técnicos que os auxiliassem no enfrentamento ao contexto de inovação, adequação e ajustes a serem realizados na prática educativa.

Para discutir a formação de professores no cenário do ensino remoto, recorreu-se a Carvalho e Araújo (2020), que defendem a ideia de que os saberes docentes são transitórios e que a formação, inicial ou continuada, de professores deve estar articulada ao inesperado – a formação precisa possibilitar aos docentes a problematização de suas ações a partir dos contextos complexos da escola, favorecendo a construção de práticas educativas críticas e reflexivas, sejam elas presenciais ou virtuais.

A fim de fazer uma relação entre a literatura e os dados revelados por esta pesquisa, serão comentados aspectos particulares da formação continuada. Para isso, inicia-se com a ideia de Garcia (1999), na defesa de formação adequada às necessidades formativas dos professores, considerando a identidade e as características profissionais e dando voz aos docentes quanto aos seus interesses, às suas motivações, necessidades e opiniões.

Considerando esses aspectos, maiores são as chances de a formação contemplar não apenas a participação dos docentes, mas de produzir reflexão a respeito da prática.

Imbernón (2016) considera que os adultos aprendem mais quando sentem necessidade de dar resposta aos seus problemas, utilizando o conhecimento para a resolução desses, nesse sentido, a formação deve contemplar este anseio, aproximando o professor dos aspectos que deseja aprimorar. Destaca-se, ainda, que a formação continuada é parte do desenvolvimento pessoal e representa uma escolha para a valorização da atividade docente.

Dessa maneira, entendendo que a formação continuada precisa despertar o desejo pelo conhecimento, considerar anseios e necessidades formativas dos professores e representar um projeto de desenvolvimento pessoal e profissional, acredita-se que a formação sugerida pelo IFPI pode não ter provocado nos professores o desejo de aprender mais sobre a temática, ou porque já julgavam conhecer, ou por não imaginarem que o ensino remoto duraria tanto tempo.

No caso em questão, a formação visou auxiliar os professores na utilização de ferramentas digitais que até então eram desconhecidas para alguns, porém informações técnicas e descontextualizadas das situações de ensino e aprendizagem não se configuram como suficientes para abarcar as demandas da conjuntura educacional. Outro aspecto a ser considerado é que a formação oferecida foi a mesma para todos os professores, desconsiderando as particularidades de cada disciplina.

Destaca-se, contudo, que no campo da Educação Física Escolar ainda existe resistência ao uso das tecnologias, que decorre da ausência de formação profissional adequada que oriente os professores para a utilização e o desenvolvimento de atividades pedagógicas que compreendam os aspectos práticos característicos da disciplina. Assim, as TDIC devem ser contempladas em cursos de formação para professores de Educação Física, auxiliando na construção de nova realidade e sugerindo novos caminhos às metodologias fragmentadas (BIANCHI; HATJE, 2007).

Então, considerando que uma formação realizada em um único momento e com caráter emergencial não é capaz de contemplar todas as informações necessárias a respeito de um assunto, questionou-se aos professores se o curso contribuiu para amenizar as dúvidas em relação à plataforma. O gráfico 3 apresenta as respostas dos participantes, a partir do qual é possível concluir que a maioria, 10 (47,6%), afirmou que o curso contribuiu para a aproximação com a plataforma. Do total de docentes, 5 (23,8%) referiram que o curso minimizou “em parte” as dúvidas quanto à utilização dos recursos do G Suite. A expressão “em parte” refere-se às lacunas deixadas pela formação, que podem ser explicadas pelo

caráter de urgência com que o curso foi planejado, pela não observância às necessidades formativas dos professores e pela ausência de um *feedback* dos docentes em relação ao curso oferecido.

GRÁFICO 3 – Contribuição do curso de formação para minimizar as dúvidas em relação à utilização da plataforma



Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados da pesquisa (2020).

Para Hargreaves (2002), uma formação bem-sucedida vai além do aperfeiçoamento de habilidades técnicas. Ela deve primordialmente instigar os docentes à reflexão acerca das transformações enfrentadas. Portanto, um processo de formação deve contemplar também os significados e as interpretações dos professores em relação às mudanças vivenciadas e aos aspectos influenciados por tais mudanças, confrontando tudo que é novo com as crenças e práticas já incorporadas.

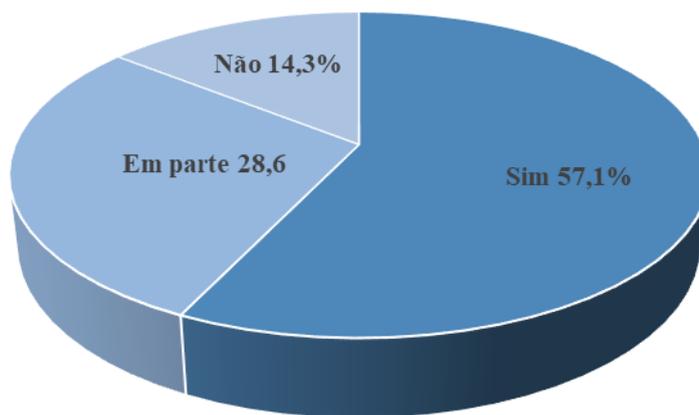
Carvalho e Araújo (2020) acrescentam a perspectiva reflexiva e qualitativa que o contexto exige, em que não se pode prever o sentido das ações em longo prazo, pois é necessário conviver com a imprevisibilidade. Ademais, a formação docente não se restringe a um processo instrutivo de orientações didáticas e pedagógicas, é sobretudo um construto que se dá a partir de conexões entre os saberes dos professores e o conhecimento científico, entre a pessoa e o profissional, e entre a coletividade.

Ainda com base nas provocações tecidas por Carvalho e Araújo (2020), reforça-se a ideia defendida sobre a necessidade de um movimento em direção ao novo, ao agora, aos desafios impostos pelo contexto pandêmico, materializados na imprevisibilidade e na incerteza, que precisam ser repensados e reconstruídos, necessitando, para isso, processos

formativos conectados ao trabalho pedagógico, à reflexão, à pesquisa e à comunidade. Trata-se de constituir o que Nóvoa (2019) define como “comunidade de formação”, que se consolida a partir de espaços coletivos de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando as condições para a verdadeira formação profissional docente, em que saberes não se constroem a partir de prescrições didáticas, mas, sim, decorrentes da compreensão do professor a respeito de sua própria prática em um cenário de incertezas.

Dessa forma, ainda tomando como referência o curso de formação, atenta-se para o fato de que as dúvidas em relação à nova forma de conduzir as atividades pedagógicas não se restringiram ao período de realização do curso. Ao manusearem a plataforma, os professores foram se deparando com novas interrogações e precisaram de orientações. Sendo assim, questionou-se sobre a obtenção de auxílio técnico para dirimir as intercorrências relacionadas ao uso incorreto da plataforma (GRÁFICO 4).

GRÁFICO 4 – Auxílio técnico de funcionários da instituição para sanar dúvidas em relação à plataforma



Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados da pesquisa (2020).

Pode-se observar, a partir do gráfico 4, que a maioria, 12 (57,1%) professores, obteve auxílio técnico proveniente de funcionários da instituição de ensino para orientação diante das intercorrências que foram surgindo. Encontrou-se ainda o total de 3 (14,3%) que relataram não contar com auxílio de servidores da instituição, e, ainda, 6 (28,6%) participantes que responderam “em parte”. Esta última categoria refere-se àqueles professores que, apesar de receberem auxílio ou orientações advindas de algum funcionário da instituição, essas foram incapazes de sanar as dúvidas adquiridas no decorrer das aulas remotas. Reitera-se que a

partilha de informações a respeito da plataforma aconteceu também por meio de tutoriais compartilhados entre profissionais de diferentes *campi*, conversas e debates proferidos em reuniões internas e até em encontros e conversas informais, mostrando que, em situações de crise, o conhecimento pode se disseminar das mais diversas formas possíveis.

No cotidiano da prática educativa surgiram muitas dúvidas relacionadas ao manuseio da plataforma, e como se tratava de um momento marcado por indefinições e desafios, nem sempre os funcionários do setor de tecnologia de informação conseguiam dar o suporte necessário aos professores. Assim, novos laços foram sendo construídos e foi possível vivenciar o esforço coletivo para que todos se apropriassem da tecnologia sem causar prejuízos para a aprendizagem dos alunos.

Ainda na perspectiva da partilha de conhecimentos e entendendo a importância de ações práticas para o incremento da formação continuada, Carvalho e Araújo (2020) atentam que o cotidiano da escola se constitui como elemento imprescindível para a formação, tendo em vista que a prática reflete o que precisa ser melhorado, aperfeiçoado e transformado. Dessa maneira, a formação dos professores se configura como uma rede de relações e acontecimentos, que podem ser enriquecidos quando vislumbrados a partir das relações entre sujeitos, disciplinas e sociedade.

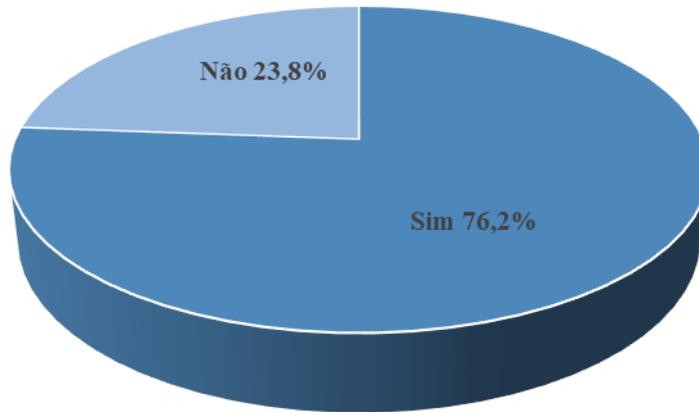
É na formação docente que o professor completa seu ciclo de desenvolvimento profissional, assim, diante da abrangência dos problemas e dos obstáculos enfrentados pela educação na atualidade, é preciso reforçar a coletividade e a cooperação entre os professores (NÓVOA, 2019). O presente contexto requer professores engajados em um trabalho reflexivo conjunto, no qual a formação continuada é concebida no ambiente escolar, e esse configura-se como um espaço fértil para a socialização de saberes e o enfrentamento à realidade.

Nóvoa (2019) defende a escola como ambiente de formação capaz de ressignificar o espaço da profissão, sem intenções de desvalorizar os saberes científicos, mas acreditando que a complexidade de uma formação se faz a partir das experiências e culturas profissionais. A metamorfose da escola, defendida pelo autor, acontece quando professores se unem para pensar o trabalho, construindo práticas pedagógicas diferenciadas que respondam aos desafios cotidianos. Dessa forma, não se deve dispensar contributos externos para formação continuada, pois é no lugar da escola que ela se define e pode cumprir sua missão de desenvolvimento profissional docente.

Dando continuidade à apresentação dos achados deste estudo, questionou-se aos professores a respeito de aspectos logísticos associados ao ensino remoto, como equipamentos, conexão com internet e ambiente de trabalho favorável. No que concerne à

aquisição ou ao reparo de equipamentos, diante de maior utilização desses na situação de ensino remoto, encontrou-se os seguintes resultados (GRÁFICO 5).

GRÁFICO 5 – Compra ou reparo de equipamentos para a condução das atividades pedagógicas não presenciais



Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados da pesquisa (2020).

Os dados mostram que a maior parte dos professores, 16 (76,2%), precisou adquirir ou restaurar equipamentos para trabalhar remotamente, e que 5 (23,8%) já dispunham de equipamentos para tal atividade. O dado representa um dispêndio financeiro, associado à dificuldade de obter produtos e assistência, tendo em vista o fechamento de lojas e empresas especializadas, por conta das medidas de isolamento social. Para utilizar a nova metodologia nas aulas, além de equipamentos adequados, os dispositivos precisavam estar habilitados para a plataforma que seria utilizada, suportar a instalação de programas e dispor de ferramentas que garantissem a segurança de dados e informações.

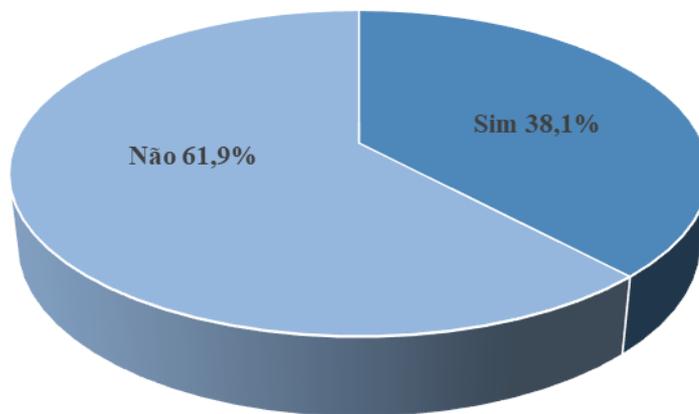
Pensando na prática educativa dos professores de Educação Física do IFPI e considerando o perfil prático e esportivista desses docentes, ressalta-se que, na modalidade presencial, o trabalho desse componente acontece prioritariamente a partir de aulas práticas, a teoria em sala de aula, para alguns professores, é pontual, pois, muitas vezes, o conteúdo teórico é trabalhado concomitante com a atividade prática em ambientes esportivos. Esse fato pode se constituir como um dos motivos pelos quais a maioria dos professores precisou adquirir novos equipamentos.

Assim, o ensino remoto provocou uma série de reestruturações na forma de trabalho do docente e sua implementação não foi tão simples. A transição das aulas presenciais para as

virtuais exigiu maior exploração de instrumentos tecnológicos, a utilização de novas metodologias e abordagem diferenciada dos conteúdos. Destaca-se que, no caso da Educação Física, os professores precisaram se reinventar para abordar conteúdos de difícil adequação ao ensino remoto, dadas as suas especificidades.

Associado aos equipamentos, faz-se necessário realçar outro elemento também relevante, a conexão com a internet, que engloba diversos aspectos, dentre eles: a presença de conexão com internet na localidade da residência, a qualidade do sinal e o tamanho do pacote de dados necessário para realizar as atividades virtuais. Nessa perspectiva, pesquisou-se sobre a necessidade de melhorar o padrão de conexão (GRÁFICO 6).

GRÁFICO 6 – Necessidade de *upgrade* ou contratação de um novo pacote de internet



Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados da pesquisa (2020).

A necessidade de equipamentos não se repetiu na demanda por conexão, a maioria dos professores, 13 (61,9%), não necessitou realizar qualquer ajuste em relação ao acesso à internet que já possuíam. No entanto, ressalta-se que o número de 8 (38,1%) docentes que precisaram alterar seus pacotes de internet ou contratar um serviço mais adequado não deve ser tratado com indiferença.

Fazendo novamente uma referência entre os achados da pesquisa e a disciplina Educação Física, enfatiza-se que, dentre as estratégias mais adotadas pelos professores para abordar conteúdos práticos, destaca-se a utilização de vídeos que demonstram, de forma evidente, a execução de gestos esportivos e demais movimentos corporais pertinentes aos conteúdos trabalhados. Nesse caso, os professores necessitaram de conexão de internet de

qualidade, capaz de permitir o *download* de vídeos e imagens em diferentes formatos e tamanhos.

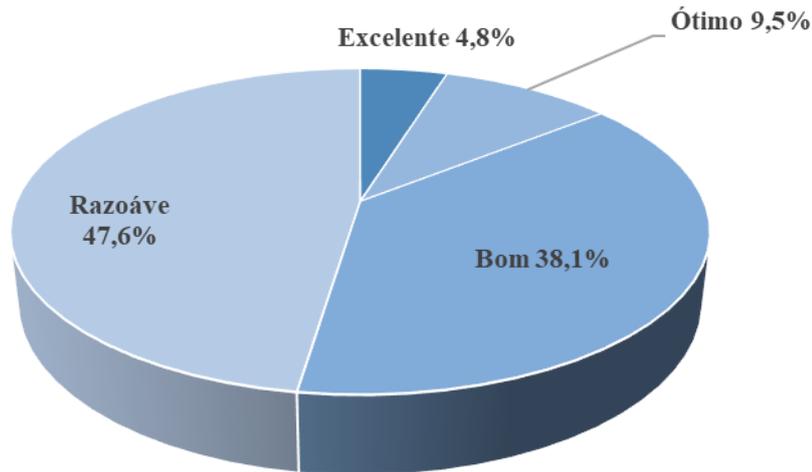
O estudo realizado por Pessoa e Gouveia (2019), que analisou o papel do docente e o uso da tecnologia sob a perspectiva do professor, também apresentou questões relacionadas à limitação de acesso à tecnologia, dentre elas: a escassez de equipamentos; dificuldades de acesso à internet; desinteresse dos alunos; necessidade de adaptação às diferentes realidades; receptividade de discentes e escola; falta de infraestrutura e políticas públicas; e entraves da formação docente. Esses aspectos apontam para um caminho longo a ser percorrido pela cultura da tecnologia na educação.

Considerando a extensão geográfica do Piauí e a dificuldade de obtenção de acesso à internet de qualidade, principalmente nas cidades do interior, não há como negligenciar as repercussões da falta de conexão para o processo de ensino e aprendizagem. Os problemas com a internet vão desde a falta de acesso, em algumas localidades, à conexão instável, sem falar nos casos de professores e alunos que, por não possuírem computadores, utilizam seus *smartphones* como único ponto de acesso e que, por muitas vezes, não há suporte para o tráfego aumentado de informações e a utilização de certos aplicativos.

Apesar de reconhecer os problemas de conexão como um entrave para o ensino remoto, reitera-se que estar conectado não garante, necessariamente, dedicação às aulas *online*. Os recursos oferecidos pelas plataformas permitem ao aluno desligar microfones e câmeras, ações que podem ser realizadas com a justificativa de melhorar a conexão, porém, nem sempre representam a veracidade dos fatos. Nesse caso, não há como se certificar de que os estudantes estão conectados e participativos no ambiente virtual (MAIA; DIAS, 2020). Dessa forma, a UNESCO (2020), apesar de defender o ensino remoto, reconhece a sua complexidade, devido às lacunas importantes na formação docente, no apoio aos professores para utilização da tecnologia, no engajamento familiar e nos desafios da conectividade.

Finalizando a apresentação dos dados referentes à adaptação dos professores ao ensino remoto, questionou-se sobre qual avaliação faziam do seu ambiente domiciliar como local de trabalho. Para isso, utilizou-se como opções de respostas as grandezas escalares, que iam do excelente ao péssimo, passando pelo ótimo, bom e razoável. O Gráfico 7 traduz a opinião dos professores em relação a esse questionamento.

GRÁFICO 7 – Avaliação do ambiente domiciliar para a execução do trabalho não presencial



Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados da pesquisa (2020).

Ao avaliar o ambiente domiciliar, a maioria dos participantes, 10 (47,6%) professores, classificou seu ambiente domiciliar como “razoável” para o trabalho. Na sequência, 8 (38,1%) definiram como “bom”; 2 (9,5%) classificaram como ótimo; e 1 (4,8%), como excelente. Ressalta-se que ninguém considerou o ambiente de casa como péssimo. Portanto, os resultados foram divididos quanto à avaliação positiva ou negativa. Dessa forma, entende-se que o momento atual reflete novas experiências em relação às atividades laborais, em que professores precisam de um olhar ainda mais atencioso para a organização e o planejamento das aulas, administrando, em um mesmo ambiente, os afazeres profissionais e as demandas pessoais.

Barbosa, Viegas e Batista (2020) alertam para as exigências referidas aos professores, que precisam atender a uma série de demandas, incluindo capacitação, aperfeiçoamento e revisão do planejamento com vistas à nova metodologia, à adequação às propostas das instituições de ensino, ao aumento nas horas de trabalho em decorrência dos procedimentos relativos ao ensino remoto, dentre outras adaptações que se somam à rotina de vida alterada.

A exigência de um olhar diferenciado às aulas e de atendimento às demandas estudantis em diferentes meios de comunicação requer do professor a conexão com o trabalho a todo momento, incluindo os horários que normalmente não seriam destinados à jornada de trabalho e os fins de semana. Assim, adicionando à sobrecarga de trabalho, as tarefas do lar, as obrigações familiares e a insegurança decorrente da pandemia, aspectos emocionais podem culminar no aumento do estresse, da ansiedade, da insônia e de outros sintomas que comprometem a saúde mental de professores (SOUZA; MIRANDA, 2020).

O contexto da pandemia aumentou significativamente as demandas impostas aos professores, ultrapassando os processos de ensino e aprendizagem. Esteve (1999) refere o histórico aumento das exigências feitas ao professor, contribuindo para que este assumia mais responsabilidades. Dessa forma, além do domínio cognitivo de seu componente curricular, o professor precisa desempenhar as funções de pedagogo, organizar grupos de trabalho e prezar pelo equilíbrio psicológico de seus alunos.

No entanto, o aumento quantitativo das obrigações dos professores lhe impõe uma figura de polivalente, desempenhando simultaneamente inúmeras funções e gerenciando a aquisição de novas habilidades e competências que podem o afastar da sua função primordial, contribuindo para a depreciação do trabalho docente (ESTEVE, 1999; SOUZA, 2017).

Diante do exposto, reafirma-se a necessidade de ações de formação continuada que contemplem não só orientações instrumentais, mas conhecimentos que promovam a reflexão sobre o fazer docente, considerando as especificidades do processo de ensino e aprendizagem. Acredita-se, ainda, que a valorização do trabalho desenvolvido pelos professores passa pelo reconhecimento da instituição, pelas experiências profissionais acumuladas em seu percurso de vida pessoal e profissional, bem como pelos momentos de incertezas e desafios diante da situação inesperada provocada pela pandemia. Todo esse contexto apresenta inovações e oportunidades de ressignificação da prática.

Na seção 5, a análise se volta para os discursos dos professores-participantes, em busca dos argumentos que sustentam suas teses, dialogando com os teóricos que tratam do tema.

5 DETALHANDO O FAZER DOCENTE: o sentido das práticas no discurso dos professores

Nesta seção, as discussões se concentram na interpretação dos dados produzidos no campo empírico, explorando os discursos enunciados pelos professores-participantes em busca dos argumentos que sustentam suas teses e dos sentidos produzidos.

Dessa forma, a apresentação dos resultados da análise foi dividida em três tópicos que possuem relação com os eixos temáticos emergidos do *corpus* da pesquisa, são eles: 1) Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: caminhos para o diálogo entre professores e alunos, que discorre a respeito das escolhas realizadas pelos professores diante das tecnologias disponíveis, considerando suas possibilidades e fragilidades diante da realidade de professores e alunos; 2) Prática educativa no centro da investigação: a realidade dos professores de Educação Física do IFPI, que denota a respeito das dúvidas inerentes à etapa inicial da implantação do ensino remoto, bem como as dificuldades que foram surgindo ao longo do processo e o desafio constante dos professores para exercerem suas práticas educativas; 3) Ensino Remoto Emergencial: traçando novos caminhos para a ressignificação da prática, que retrata os avanços diante da nova circunstância de ensino e a identificação de elementos que levam à prática educativa ressignificada.

5.1 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: caminhos para o diálogo entre professores e alunos

O ensino remoto como alternativa para a continuidade das atividades letivas no âmbito do IFPI foi mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. A migração para o ensino remoto culminou em modificações na prática educativa dos professores, trazendo sobretudo discussões a respeito da escolha das tecnologias e as adaptações necessárias para contemplar os objetivos de aprendizagem sem desconsiderar a realidade dos alunos.

Os professores-participantes, ao serem questionados a respeito das tecnologias que estavam sendo utilizadas, enumeraram uma série de ferramentas: Google Classroom®, Google Meet®, Google Formulários®, Gmail®, Microsoft Power Point® e WhatsApp®, além de computadores e *smartphones* como ferramentas de auxílio às atividades pedagógicas não-presenciais.

A fim de organizar e normatizar as atividades pedagógicas não presenciais, o IFPI optou pelo uso oficial da plataforma Google Classroom®, migrando as turmas presenciais para salas de aula virtuais. Diante disso, foi unânime entre os professores a utilização dos produtos do G Suíte® como tecnologias para postagem de aulas, materiais de apoio, atividades e avaliações. Dentro do pacote de produtos, os professores fizeram suas escolhas adequando-as às propostas da Educação Física, bem como à realidade dos seus alunos.

Branco, Adriano e Zanatta (2020) defendem que a educação não deve se distanciar da realidade na qual o aluno está inserido. Para isso, são necessários fomentos e estruturas capazes de proporcionar aos professores o domínio de novas técnicas e a utilização de metodologias mais atrativas e contextualizadas em busca do fazer pedagógico capaz de superar, com o auxílio das TDIC, as práticas pouco efetivas ou desarticuladas com a realidade.

O estudo de Santos Junior e Monteiro (2020) aponta uma série de pontos positivos a respeito da plataforma Google Classroom® que justificam sua utilização por instituições de ensino. Por se tratar de uma ferramenta acessível e de fácil uso, a plataforma facilita a organização das atividades diárias do professor, possui a função de programar as postagens e de hospedar todas as atividades das turmas em um só lugar e possibilita ao professor a correção e a análise das atividades de forma remota, em qualquer horário e lugar, pelos diferentes dispositivos digitais.

Os alunos também conseguem se adaptar facilmente à ferramenta, pois em um mesmo ambiente ele consegue visualizar todas as disciplinas de sua matriz curricular, recebe *feedback* das atividades realizadas e do seu desempenho nos estudos. Outro fator de predileção pela plataforma, é que não ocupa a memória dos dispositivos, pois mantém os materiais compartilhados pelo professor em nuvens, sejam eles artigos, livros ou vídeos (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020).

No sentido de detalhar as opções traçadas pelos docentes e elucidar os critérios estabelecidos para a escolha das ferramentas, os participantes defendem, em seus discursos, teses para embasar o que utilizam em suas práticas educativas:

Eu faço uma mesclagem entre uma postagem de material videoaula e atividade, e o outro encontro é webconferência, para tentar ter um contato mais próximo com os estudantes, tirar dúvidas, olhar no olho, descontrair e eu também utilizo o WhatsApp. (Ana Marcela Cunha).

No trecho discursivo de Ana Marcela Cunha, percebe-se a opção pelo uso de tecnologias diferentes e em conformidade com os objetivos planejados. A professora ressalta também que o uso da tecnologia não garante que ela atingirá sua meta, já que ela usa a palavra “*tentar*”, dando a ideia de que pode conseguir ou não.

Para fins de análise, destaca-se que, quando a docente fala “*o outro encontro é webconferência, para ‘tentar’ ter um contato mais próximo com os estudantes*”, percebe-se a ideia de que ela define a tecnologia com base no objetivo, para isso, utiliza a técnica argumentativa dos fins e os meios – ela faz a webconferência para ter contato mais próximo com os estudantes e sanar dúvidas. Observa-se ainda o uso da metáfora, ao mencionar a expressão “*olhar no olho*” para elucidar um contato mais próximo ao modelo de ensino presencial.

Dando seguimento, os participantes vão elencando tecnologias e detalhando os aspectos positivos e negativos, bem como as particularidades na utilização de algumas delas em seus contextos específicos. É o que pôde ser observado na fala de Ana Marcela Cunha, a seguir:

Sempre que eu boto os fóruns, eles respondem, mas eu percebi que eles respondem aquele questionamento que a gente fez e quando você faz um novo questionamento em cima das respostas, eles não dão a devolutiva, eu não sinto aquela questão da troca de ideias, eles simplesmente respondem, cumpriram a atividade e pronto. (Ana Marcela Cunha).

Nesse trecho, a professora expõe a fragilidade do fórum mediante os objetivos pretendidos com essa ferramenta, quando fala “*eu não sinto aquela questão da troca de ideias*”, exaltando que o aspecto interativo almejado não conseguiu ser concretizado. Aqui, identifica-se o argumento da probabilidade, que, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), revela a importância dos acontecimentos e o provável aparecimento deles. No exemplo em questão, se a professora utilizar o fórum, os alunos irão responder, porém, se ela fizer novos questionamentos, eles não registrarão novas respostas.

Ainda na busca por enumerar e detalhar as tecnologias utilizadas no ensino remoto, Ítalo Ferreira profere:

Eu faço postagens de vídeos de aulas feitas por mim mesmo e também por vídeos que podem me auxiliar, vídeos educativos. Eu também passo os formulários, que servem como as avaliações deles, para eles responderem e para mim tá vendo quais são as suas visões, o que é que eles estão vendo e assimilando sobre esses conteúdos. (Ítalo Ferreira).

A partir do trecho citado, observa-se que, além de apontar os recursos utilizados, o professor-participante justifica suas escolhas com base em objetivos que deseja alcançar e, aqui, destaca-se o uso de vários argumentos para sustentar sua tese de orador. O primeiro deles é o da interação ato-pessoa, no qual a pessoa está diretamente ligada a seus atos e intenções, relacionando um fenômeno com a sua própria estrutura, concedendo-lhe um estatuto mais importante. Percebe-se a utilização desse argumento, quando o professor fala “*eu faço postagens de vídeos de aulas feitas por mim mesmo*”, exaltando o caráter identitário da produção.

Encontra-se, ainda nessa tese, o argumento dos fins e dos meios, quando o docente profere “*e também por vídeos que podem me auxiliar, vídeos educativos*”. Esse argumento é utilizado quando existe interação entre os objetivos perseguidos e os meios empregados para os realizar (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017). Ele usa os vídeos educativos como meios, para o fim que deseja, no caso, a abordagem dos conteúdos, e utiliza os formulários para avaliar pontos de vista e conhecimentos assimilados.

Em defesa do uso dos vídeos educativos no ensino da Educação Física, reitera-se que o trabalho docente virtual em relação às práticas corporais necessita de diferentes procedimentos didático-metodológicos que não apenas aqueles relativos aos que acontecem em aulas presenciais, até porque as aulas práticas acabam por serem prejudicadas, ou, até mesmo, inviabilizadas no modelo remoto (PASQUALI; RODRIGUES; LAZZAROTTI FILHO, 2019). O auxílio dos vídeos se apoia no propósito de proporcionar aos alunos a visualização de gestos técnicos, permitindo também a análise mais detalhada do movimento em si.

Dentre as recomendações do IFPI para a condução das atividades pedagógicas não presenciais, preconizou-se pela utilização de videoaulas produzidas pelo programa Microsoft Power Point® e veiculadas no formato mp4, por ser de fácil *download* em qualquer dispositivo. Nesse contexto, os professores precisaram se familiarizar com a inserção de áudios e imagens em uma ferramenta antes utilizada apenas para auxiliar a exposição do conteúdo que seria abordado na aula. O discurso a seguir denota esse movimento:

Utilizo o Power Point, onde eu produzo e gravo as aulas pra compartilhar com eles e, aí, tentei fazer, nesse período de pandemia, aqueles minicursos para produzir Power Point animado, pra ver se conseguia deixar algo mais dinâmico. (Hebert Conceição).

A tese defendida por Hebert Conceição evoca o argumento de superação, quando destaca: “*tentei fazer, nesse período de pandemia, aqueles minicursos para produzir Power Point animado*”. Essa técnica argumentativa é utilizada em situações permeadas pela possibilidade de ir sempre mais longe e com um crescimento contínuo de valor (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017). Destaca-se também a presença do argumento dos fins e dos meios, quando relata: “*para produzir Power Point animado, pra ver se conseguia deixar algo mais dinâmico*” – o objetivo de fazer o curso é tornar suas aulas mais atraentes e convidativas para os alunos.

O advento da pandemia exigiu dos professores, habituados a ministrar aulas presenciais, que se adaptassem para realizar aulas *online*, utilizando TDIC, substituindo a sala de aula ou a quadra esportiva pelo ambiente domiciliar. Dessa maneira, as ferramentas *online* abriram espaço para nova realidade aos professores e alunos. O cenário mudou, o professor começou a gravar vídeos, passou a adaptar suas aulas, utilizando itens de casa e se esforçando para contribuir com o aprendizado dos alunos.

No cenário de ensino remoto, Reis, Silva e Silva (2020) destacam que, quando o professor utiliza estratégias que promovam ambiente mais instigante e interativo para o aluno, ele se torna participativo, engajado nas aulas e mais interessado nas discussões propostas, o que se traduz em resultados mais eficazes em termos de aprendizagem.

Nesse sentido, é válido que a educação escolar entenda e incorpore as novas linguagens, desvendando seus códigos e dominando as possibilidades de expressão. É importante educar para o uso cooperativo das tecnologias, engajando professores e alunos e facilitando suas evoluções. Dessa forma, entendendo a Educação Física como um componente curricular comprometido com o desenvolvimento de aspectos motores, cognitivos e afetivos, é importante encontrar alternativas, dentre elas a utilização de TDIC para desenvolver os domínios do comportamento humano, mesmo na ausência das aulas presenciais (MONTIEL; ANDRADE, 2016).

Assim como os professores apresentam suas preferências em relação a algumas tecnologias, também enfatizam pontos negativos que indicam a inadequação de alguma delas à sua realidade.

Eu tenho evitado utilizar o Google Meet, porque eu sei que a menor parte dos alunos vai ter acesso a uma rede de internet eficiente para participar ali online da aula, tirar as dúvidas, eu tento sempre gravar a aula e postar para eles, para que o grosso dos alunos tenha acesso de forma igualitária àquele conteúdo que eu estou compartilhando com eles. (Hebert Conceição).

Vê-se, com o discurso, o desconforto do professor em utilizar uma ferramenta síncrona sabendo que boa parte dos seus alunos não terão o mesmo acesso ao conhecimento produzido. No trecho “*para que o grosso dos alunos tenha acesso de forma igualitária àquele conteúdo*”, identifica-se o uso da técnica argumentativa da regra de justiça, que requer a aplicação de um tratamento idêntico a seres ou situações que integram uma mesma categoria, nesse contexto, os alunos.

Ainda em defesa da aceitação de sua tese pelo auditório, o professor-participante usa mais um argumento, o pragmático, um procedimento que consiste em avaliar algo em função das suas consequências (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017). Percebe-se o uso da técnica, no trecho “*eu tenho evitado utilizar o Google Meet, porque eu sei que a menor parte dos alunos vai ter acesso a uma rede de internet eficiente para participar*”.

Diante do exposto, Santos Junior e Monteiro (2020) consideram ser necessário que instituições de educação e professores sejam conscientes das condições de acesso dos estudantes às tecnologias disponíveis, principalmente à internet, para tornar possíveis os estudos de forma remota. O processo de integração das tecnologias digitais às atividades educativas precisa garantir a participação de todos, de forma igualitária, para refrear a exclusão educacional.

A predileção por algumas ferramentas mostrou-se evidente nos discursos e se deu em consequência da facilidade de acesso, da ampla utilização e da rapidez para a entrega de informações. Assim, o aplicativo de conversa WhatsApp® ganhou destaque por facilitar a comunicação entre professores e alunos:

Eu uso o WhatsApp, a gente combinou no plano de atividades remoto que eu vou estar disponível para tirar dúvidas de 7h da manhã às 18h da tarde, de segunda à sexta [...] o WhatsApp é uma ferramenta que eles utilizam muito, muito mesmo, acho que a nossa via maior de contato é via WhatsApp. (Ana Marcela Cunha).

No trecho proferido por Ana Marcela Cunha, destaca-se a ênfase dada à utilização do aplicativo pelos alunos quando fala “*muito*”, e, em seguida, reforça: “*muito mesmo*”. Ao final do discurso, a docente ainda embasa sua tese no argumento de comparação, quando profere: “*acho que a nossa via maior de contato é via WhatsApp*”. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), a técnica argumentativa de comparação consiste em considerar vários elementos, nesse caso, as tecnologias que promovem comunicação e interação entre aluno e professor, com vistas a avaliar uns relativamente aos outros, e, dentre as tecnologias

utilizadas, a que consegue beneficiar mais o contato entre docentes e discentes é o WhatsApp®.

Assim, Fontana e Cordenonsi (2015) explicam que a sociedade atual está articulada em rede, interagindo e se comunicando através da internet, pelas redes sociais, profissionais e intranet. Nessa interação são produzidos novos conhecimentos. A partir dela, os sujeitos sociais discutem questões, refletem sobre elas, ensinam e aprendem uns com os outros, nas mais diversas áreas de conhecimento.

A predileção pelo aplicativo WhatsApp é confirmada em outro discurso:

O WhatsApp, embora seja considerada uma estratégia informal, mas é com ele que eu posso estar mais próximo do meu aluno nessa situação, onde eles têm pouco acesso a uma rede de internet eficaz, a um notebook. A maior parte dos nossos alunos não tem, não tem um computador próprio em casa, não tem internet cabeada, wi-fi em casa, não tem, a maior parte, a maior parte não tem [...] então, para tentar me aproximar um pouco mais desse aluno, como eu sei que o acesso dele ao WhatsApp é mais fácil, porque um 2G ou 3G resolve. (Hebert Conceição).

O discurso apresentado por Hebert Conceição defende que o aplicativo em discussão, embora informal, é utilizado porque é acessível e funciona, revelando o uso do argumento pragmático, quando enuncia: “*eu sei que o acesso dele ao WhatsApp é mais fácil, porque um 2G ou 3G resolve*”. O professor-participante denota ainda sua preocupação com os aspectos sociais, usando o argumento de justiça para sustentar sua tese. Destaca-se o emprego da expressão “*não tem*”, por cinco vezes consecutivas, referindo-se às diversas TDIC que permeiam sua prática educativa, o que revela o desejo de convencer o auditório de que esses aspectos devem ser levados em consideração na escolha das tecnologias.

Nesse sentido, Oliveira e Pereira Júnior (2020) destacam que a ausência de recursos tecnológicos, como computador e conexão com internet, bem como a indisponibilidade de um ambiente reservado para estudo, pode comprometer sobremaneira a participação dos estudantes; e que, diferentemente da sala de aula presencial, no modelo remoto, foge ao controle do professor a capacidade de concentração dos alunos, favorecendo que estes se dispersem nos ambientes virtuais, exigindo que o professor adote estratégias mais eficientes para atrair e manter a atenção deles.

Para os autores citados, a pandemia evidenciou e aprofundou mais ainda as desigualdades já presentes no Brasil, pois, o país não só estava despreparado para enfrentar a situação pandêmica, que exige medidas de distanciamento social, como também não possuía

estrutura, organização e planejamento para que, de forma emergencial, o trabalho e os estudos fossem realizados em casa (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020).

Reitera-se que a implantação do ensino remoto considerou o contexto de risco enfrentado em todo o mundo e surgiu como alternativa tomada em caráter de urgência, no sentido de evitar a perda do semestre ou do ano letivo, e, conseqüentemente, possíveis atrasos no andamento curricular ou no desenvolvimento do aprendizado cotidiano dos estudantes (GHISLENI; BARRETO; BECKER, 2020).

Nesse sentido, foi possível perceber, nos discursos dos professores-participantes, elementos que descreveram o processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto e as adaptações que foram fazendo em suas práticas:

No início, foi meio complicado, porque a gente tem as ferramentas ali, mas quando você não é obrigado a utilizar, você meio que nem mexe. A apropriação disso foi bem complicado, mesmo a gente tendo os cursos, foi mesmo no erro e acerto, testando, aprendendo, trocando ideias com os colegas, no próprio grupo dos professores, a gente tirava muita dúvida. (Ana Marcela Cunha).

Ao defender sua tese, Ana Marcela Cunha usa de várias técnicas argumentativas para convencer o auditório do caminho percorrido para a implementação das TDIC em sua prática educativa. Ao passo em que destaca “*quando você não é obrigado a utilizar, você meio que nem mexe*”, a professora aplica o argumento pragmático, que, na concepção de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), desenvolve-se sem grande dificuldade, pois a transferência da causa, do valor das conseqüências, ocorre mesmo sem ser pretendido. Nessa situação, se o professor não é obrigado a usar, ele não abandona sua zona de conforto.

O segundo argumento presente no discurso dessa professora-participante é o da metáfora, em que a expressão “*nem mexe*” revela o estado de inércia dos professores diante das tecnologias, já que, em momentos anteriores, de ensino presencial, usar as TDIC não se configurava como exigência e, sim, como opção.

Passando para a análise mais geral do sentido empregado na fala de Ana Marcela Cunha, ainda foi possível identificar o argumento de superação. Para o uso desse argumento, o foco não recai sobre o objetivo, mas, sim, nas ações de continuar, superar, transcender em sentido indicado por pontos de referência, marcados no discurso pelo trecho “*testando, aprendendo, trocando ideias*” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017).

Acerca a ideia de aprender diante da experiência vivenciada, Branco, Adriano e Zanatta (2020) comentam que a implantação aligeirada do ensino remoto diante do cenário de pandemia não permitiu preparação, começando a ocorrer muitas vezes de maneira improvisada. Dessa forma, alunos e professores foram aprendendo no próprio percurso.

A ideia de evoluir diante da nova modalidade de ensino marcou o processo adaptativo dos docentes e o uso do argumento de superação aparece novamente, agora no enunciado de outro professor:

No início, foi desafiador, foi inovador, porque a gente não tinha esse conhecimento, quando começou o curso do IFPI sobre essa plataforma, o Classroom, eu nunca tinha visto, eu nunca tinha visto, sincera e honestamente, eu nunca tinha visto e alguns professores já utilizavam, eles passavam atividades e tinham que ser respondida pelo Classroom, e eu “oxe, os caras estão muito na minha frente”, eu não sabia, então, foi inovador, foi desafiador. E pra fazer os vídeos? Eu pensei: eu vou tentar fazer, e eu fui fazendo. Enfim, muito desafiador, mas ao mesmo tempo prazeroso, você ter a certeza de que você conseguiu fazer um vídeo seu, você não copiou de ninguém e que você repassou para os alunos. (Izaquias Queiroz).

Sobre o argumento de superação, percebe-se suas nuances em várias partes dos trechos supracitados. Em termos como “inovador” e “desafiador” já é possível perceber a tese que o orador pretende defender. No decorrer da fala, ele repete a expressão “*eu nunca tinha visto*” por três vezes, no sentido de deixar evidente que aquilo era novo para ele. E, no final do trecho, expõe o orgulho advindo de sua produção, quando fala: “*você ter a certeza de que você conseguiu fazer um vídeo seu, você não copiou de ninguém e que você repassou para os alunos*”.

Para complementar a ideia de superação defendida em sua tese, Izaquias Queiroz utiliza também o argumento do modelo, que permite estabelecer um precedente, um modelo ou uma regra geral, a partir de um caso conhecido (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017). A utilização desse argumento aparece quando ele se refere aos “*caras*”, que, no caso, são os professores de outros componentes curriculares, que já utilizavam as TDIC adotadas pela instituição em suas práticas educativas. Assim, o docente se identificou com o modelo e foi em busca do aperfeiçoamento de sua prática.

Ghisleni, Barreto e Becker (2020) destacam que a educação em tempos de pandemia extrapolou os muros da escola, acarretando mudanças sociais a partir das medidas de isolamento e distanciamento. Porém, mesmo nesse cenário, os professores conseguiram enxergar a necessidade de se adaptar e de contornar as adversidades típicas desse contexto, encontrando amparo nas ferramentas e tecnologias de que dispunham.

Deve-se considerar também que, além da adaptação que os docentes precisaram fazer em suas práticas, da aquisição de competências para lidar com as novas tecnologias e as adequações que precisaram fazer em seus planejamentos, a pandemia também alterou suas rotinas de vida, aumentou as jornadas de trabalho e implicou o acúmulo de funções no ambiente doméstico (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2000).

Embora os relatos dos professores-participantes demonstrem as adversidades enfrentadas por eles, é válido destacar também a sua preocupação com os alunos no decorrer do processo, principalmente no que diz respeito ao domínio das TDIC e ao acesso às redes:

Eu não estou tendo tanta dificuldade de usar, porque eu já tinha uma certa proximidade com as tecnologias. Então, para mim, não foi nada tão novo assim. A grande dificuldade que eu tenho, na verdade, é pensar em como os alunos podem assimilar melhor essas tecnologias, porque eu sei que, para a maior parte deles, isso não era tão natural. (Hebert Conceição).

No trecho em questão, o professor-participante denota tranquilidade para usar as tecnologias e defende essa tese com o uso do argumento pragmático, quando ressalta “*eu não estou tendo tanta dificuldade de usar, porque eu já tinha uma certa proximidade*”. Porém, exhibe inquietação frente à realidade de seus alunos e usa o argumento de justiça para confrontar a posição confortável de docente em detrimento do incômodo gerado nos discentes. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), a regra de justiça requer a aplicação do mesmo tratamento para seres ou situações integradas na mesma categoria, exemplificando, a partir dessa realidade, professores e alunos deveriam ter a mesma relação com as TDIC.

Outro exemplo da disparidade entre professores e alunos em relação aos recursos tecnológicos foi registrado no estudo de Oliveira e Pereira Júnior (2020). A pesquisa em questão trouxe dados em relação ao acesso a recursos tecnológicos entre professores e estudantes, revelando que a indisponibilidade de recursos pelos professores foi maior na região Norte, tendo sido registrados 22,2% dos participantes nessa situação, confrontando com a melhor situação dos estudantes, encontrada na região Centro-Oeste, que teve a menor taxa de indisponibilidade de recursos tecnológicos (59,2%).

Sabe-se que, no atual momento, os professores estão vivenciando novas experiências pedagógicas, dotadas de complexidade, porém não há como desconsiderar as dificuldades também vivenciadas pelos alunos. Sendo assim, tanto docentes como discentes estão diante de intempéries e se deparando com circunstâncias inéditas e

permeadas por adversidades, exigindo empenho em busca de adaptação (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2000).

Embora refiram a preocupação com a posição dos alunos diante das TDIC, os discursos também exibem a confiança nas ações desempenhadas pela instituição para sanar os problemas de acesso vivenciado pelo alunado durante o ensino remoto. As providências tomadas pelo IFPI abrandaram o sentimento de insegurança dos professores, deixando-os em situação mais cômoda para usar as tecnologias.

Branco, Adriano e Zanatta (2020) reforçam que, quando a utilização das tecnologias não está prevista e amparada pelas escolas, corre-se o risco de gerar ainda mais exclusão educacional de uma parcela de alunos, ampliando, portanto, o distanciamento dos que têm acesso a novas informações e possibilidades de aprendizagem dos que não possuem.

Depois que teve o auxílio conectividade e, agora, o chip, a gente ficou numa liberdade maior, quem não tinha aparelho recebeu o tablet ou recebeu o computador emprestado da escola, então, a direção deixa a gente muito seguro para poder utilizar todas as ferramentas possíveis, porque esses alunos já estão com o acesso à internet. (Ana Marcela Cunha).

O discurso proferido denota a seguinte relação: os alunos, que receberam auxílio conectividade, *chips* e equipamentos, já estão com acesso à internet e conseqüentemente ao conteúdo das aulas, às atividades e aos materiais didáticos de apoio. Sendo assim, o fato de esses alunos terem acesso à internet permite ao professor a utilização de diferentes ferramentas, logo, quem recebeu o auxílio estará em condições de acompanhar as atividades pedagógicas não presenciais.

Essa relação estabelecida no discurso remete à utilização do argumento de transitividade, que trata da propriedade de certas relações, passando da afirmação de que existe a mesma relação entre os termos A e B e entre os termos B e C, à conclusão de que ela existe entre os termos A e C (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017). Em suma, remeteu-se o termo A aos alunos que receberam algum benefício; o termo B, ao acesso à internet; e o termo C, à ideia de que o professor pode ficar mais à vontade para explorar as tecnologias.

A relação estabelecida entre professores, alunos e tecnologia é inerente ao novo ambiente de ensino, que exige desses atores o uso dos recursos tecnológicos para realizar as atividades. Nesse caso, os docentes precisam de ferramentas para preparar as aulas e adequá-las às particularidades do seu público, ao passo que os alunos necessitam dos recursos

tecnológicos para terem acesso ao conhecimento e vislumbrarem a aprendizagem dos conteúdos disponibilizados (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020).

A análise do Eixo Temático designado “Tecnologias Digitais de Informação Comunicação” considera que os professores de Educação Física do IFPI utilizam os recursos do G Suíte®, porque essa foi a tecnologia oficial para a criação das salas de aula virtuais, postagem de aulas e compartilhamento de materiais didáticos. Nesse sentido, foram contemplados: Google Classroom®, Google Meet®, Google Formulários®, Gmail®. Como apoio a esses recursos, os professores citaram ainda o Microsoft Power Point®, utilizado para a gravação das videoaulas, e o WhatsApp®, como ferramenta importante de comunicação e interação entre professores e alunos.

A partir da análise das informações produzidas, que os professores demonstraram esforço em escolher, para suas práticas educativas, as tecnologias que estivessem adequadas às suas realidades, avaliando as possibilidades e fragilidades, muitas vezes através do mecanismo de tentativa e erro. Observou-se que essa seleção por tecnologias também foi mediada por aspectos sociais, em que o alcance dessas em relação aos alunos obteve forte peso como critério de escolha.

É notório o empenho dos docentes pela adaptação ao novo modelo de ensino, buscando qualificação profissional, compartilhamento de conhecimentos e experiências, e, sobretudo, a vontade de proporcionar ao aluno as melhores vivências possíveis diante de um momento novo e desafiador para escola, professores e alunos.

5.2 Prática educativa no centro da investigação: a realidade dos professores de Educação Física do IFPI

Essa discussão reflete, em seu bojo, o interesse da professora-pesquisadora e dos professores-participantes em um debate sobre a prática educativa, no qual na posição de oradores-professores-participantes, desenvolveram seus discursos argumentativos em função do auditório-professora-pesquisadora. Destaca-se que serão utilizados, para a discussão deste Eixo Temático, os discursos de boa parte dos participantes da pesquisa, com o intuito de apresentar a concepção de prática educativa que retrate a realidade vivenciada pelos professores de Educação Física do IFPI.

Após anunciadas as medidas de isolamento social e as orientações para a adoção do ensino remoto, os docentes precisaram repensar suas práticas diante do novo contexto e das novas diretrizes. A partir daí, começaram a surgir muitas indagações a respeito das próprias

ações. À medida que as dúvidas foram sendo colocadas, por vezes, aparentemente sanadas e/ou minimizadas, as preocupações e as dificuldades foram aparecendo de forma crescente e isso levou os docentes a perceberem a amplitude do desafio que estava sendo proposto. O cenário promoveu um desafio aos professores, que precisaram sair da sua zona de conforto e ressignificar seus saberes e práticas, buscando fazer adaptações em suas ações cotidianas.

Zurawski, Boer e Scheid (2020) afirmam que a situação da pandemia possibilitou aos professores a experiência de reinvenção a partir da adequação de seus planejamentos e da condução de aulas remotas. As autoras também destacam que ser professor, nesse momento, requer ainda mais compromisso profissional e social, dedicação e uma formação continuada a fim de atender a essa demanda desafiadora, e, até então, desconhecida.

Assim, pensar em prática educativa na pandemia fez com que os professores tentassem definir o que estava acontecendo com a educação ou o que estavam fazendo de suas práticas. Alguns professores-participantes defenderam suas concepções com uma única palavra ou expressão. Bruno Fratus, por exemplo, define a prática educativa como *aulas remotas*, revelando o quanto essa metodologia se faz presente no seu cotidiano de docente a ponto de representar sua prática.

Nesse ponto, ressalta-se que a prática educativa é abrangente e vai além das aulas e das atividades específicas do ensino. Tendo em vista o contexto dos Institutos Federais, as atividades de pesquisa e extensão também possuem papel importante na formação dos alunos e, aliadas ao ensino, compõem o conjunto das práticas educativas. Por se tratar de um período atípico e marcado por mudanças nas condutas do corpo docente, acredita-se que Bruno Fratus não quis restringir sua prática às aulas remotas, mas, sim, mostrar o quanto elas se fazem presentes.

Ainda na ideia de usar uma única palavra para definir prática educativa, Matheus Cunha refere o sentimento de *ansiedade*, uma palavra que pode significar desconforto físico e psíquico, agonia, aflição ou angústia. Diante de incertezas, tensões e situações inusitadas muitas são as sensações que podem ser despertadas, porém, à medida que acontece a acomodação dos fatos, essas sensações podem ser minimizadas (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017).

O fato é que se vivencia um período de muitas reflexões e, nesse sentido, Imbernón (2009, p. 90) aponta que “[...] ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil [...]”, uma circunstância inédita na sociedade, em que as tecnologias estão sendo utilizadas como principal veículo da educação, tornando-a possível e aproximando os

diferentes atores desse processo. Assim, diante de um misto de sensações, entre erros e acertos, os professores estão em busca de educação de qualidade.

As falas de Bruno Fratus e Matheus Cunha apoiam-se basicamente na argumentação pelo exemplo, tendo em vista que as palavras foram utilizadas como possibilidades de explicar fenômenos particulares, neste caso, a prática educativa. O uso dessa técnica de argumentação pode, em muitos casos, passar do exemplo para uma conclusão igualmente particular, sem que seja enunciada nenhuma regra.

Por sua vez, Ana Marcela Cunha, além de definir a prática educativa elencando os aspectos que dela fazem parte, relata as consequências da situação de pandemia para o novo fazer docente:

A prática educativa leva em consideração a organização e planejamento do trabalho docente e as práticas pedagógicas adotadas, que envolvem as metodologias de ensino, os recursos didáticos e as formas de avaliação da aprendizagem. O cenário de pandemia e isolamento social que estamos vivenciando nos impôs uma mudança brusca na forma de conduzir o nosso trabalho na escola. (Ana Marcela Cunha).

No seu discurso, ela apresenta duas teses. Na primeira, deseja mostrar a abrangência da prática educativa, quando cita “*a prática educativa leva em consideração a organização e planejamento do trabalho docente*”. Insere também, nesse contexto, as práticas pedagógicas, quando explicita “*as práticas pedagógicas adotadas, que envolvem as metodologias de ensino, os recursos didáticos e as formas de avaliação da aprendizagem*”. Identificou-se, nessa tese, o uso do argumento de definição, uma técnica argumentativa quase-lógica. Esse grupo de argumentos constrói-se à imagem de princípios lógicos, ligando ideias e buscando eficácia persuasiva na lógica formal (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017).

A segunda tese trata das imposições feitas pelo cenário de pandemia, quando explicita “*impôs uma mudança brusca na forma de conduzir o nosso trabalho na escola*”. Aqui, identificou-se o uso do argumento dos fins e dos meios, em que, por conta da pandemia, os professores precisaram modificar seus processos de trabalho. Esse argumento relaciona dois acontecimentos sucessivos por meio de um vínculo causal. Ao usar a expressão “*impôs*” para defender sua tese, ampara-se também no uso do argumento de sacrifício para convencer o auditório.

Remetendo à questão da imposição proferida no discurso de Ana Marcela Cunha, os autores Barbosa, Viegas e Batista (2020) seguem na mesma linha e definem esse momento

histórico como uma novidade que entra de maneira imposta, como se as estratégias adotadas para possibilitar a realização das aulas fosse a solução para os problemas da educação mundial. Destacam ainda a apresentação de novas e revolucionárias metodologias, por especialistas que acreditam estar no controle da situação, mas que, no entanto, perdem o foco no aluno e na sua relação com o conhecimento.

Godoi *et al.* (2021) também apresentam a ideia de imposição, quando assumem que, no contexto da pandemia, o uso de TDIC no ensino remoto pode ser visto como a adoção de uma inovação por decisão imposta, não no sentido autoritário, porém como opção ao fechamento de escolas e às medidas de distanciamento social adotadas para prevenir a COVID-19. Sem muito tempo para se preparar para a inovação, escolas e professores tiveram que encontrar meios para desenvolver suas atividades no ERE.

Pensando no ensino remoto para analisar as concepções pessoais de prática educativa, os discursos revelaram sensações de incertezas e inseguranças, típicos de momentos ainda não vivenciados, mesmo por professores capacitados e experientes.

1º A primeira coisa é desafio. 2º Como vencer esse desafio? 3º Que meios devo utilizar para vencer esse desafio? 4º Preciso realizar uma capacitação e/ou treinamento para vencer esse desafio? 5º Que técnicas, estratégias e ferramentas tecnológicas de educação online poderei utilizar para a construção de materiais educacionais digitais, que sejam simples, diretos, objetivos, atraentes e que ao mesmo tempo sejam capazes de proporcionar um ensino de qualidade de forma não presencial? 6º Vou precisar adquirir algum equipamento? Meu pacote de internet é suficiente? 7º As estratégias escolhidas foram eficientes e eficazes? 8º Qual o feedback dos alunos? (Pedro Barros).

Pedro Barros traz uma ideia de prática educativa respaldada em muitas dúvidas, porém consegue representar, no seu discurso, a preocupação com diversos aspectos que permeiam a prática, incluindo formação, tecnologias digitais de informação e comunicação, equipamentos, qualidade na conexão de internet, eficácia das estratégias, bem como a aceitação dos alunos à nova forma de ensino. O sequenciamento e a organização de ideias presentes no discurso de Pedro Barros, buscando numerá-las, no sentido de estabelecer lógica que contemple as prioridades, remete à utilização do argumento de direção, utilizado quando se tem o objetivo de defender um encadeamento de etapas em direção a um processo ou produto (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017).

As dúvidas em relação ao processo de ensino mediado por tecnologias não precisam ser vistas como um aspecto negativo, pois podem funcionar como ponto de partida para um novo fazer docente. À vista disso, Oliveira (2020) defende que o professor precisa superar

a ideia de detentor do conhecimento e dominar também habilidades para lidar com a complexidade da educação desafiadora, sobretudo em tempos de mudança. Nesse ínterim, professores comprometidos com o trabalho procuram se reinventar, melhorar a qualidade de suas aulas e desenvolver competências essenciais para o ensino promissor.

Da mesma forma, Rayssa Leal também traz dúvidas que representam sua concepção de prática educativa, e, tal qual Pedro Barros, usa do argumento de direção para apresentar sua tese. Esse argumento evoca ações diferentes que acarretarão a mudança no mesmo sentido.

Como fazer? Como melhorar? Como anda o estudo, aprendizagem e interesse do aluno? E como eu poderia intervir junto ao aluno? Principalmente daqueles que não estão participando do processo de forma positiva. (Rayssa Leal).

As dúvidas de Rayssa Leal contemplam o fazer docente e os aspectos que podem ser revistos e melhorados. Observa-se ainda em seu discurso a ênfase no aluno, quando relata “*principalmente daqueles que não estão participando do processo de forma positiva*”, revelando o uso de mais um argumento, classificado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017) como o de justiça, que aborda tratamentos equivalentes para seres da mesma categoria.

Nesse contexto, cabe ressaltar que a educação está garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo voltada aos processos formativos e de desenvolvimento do ser humano, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, sendo esta de dever da família e do Estado (BRASIL, 1996). Então, considerando o cenário e os direitos já garantidos, o ensino escolar e a educação são questões primordiais neste momento de pandemia, já que envolve toda a sociedade.

Assim, para garantir que os alunos possam ser favorecidos, mesmo em situações de intempéries, a BNCC propõe habilidades e competências que podem ser exercitadas ao longo do ensino remoto. O documento traz em seu escopo um destaque para que professores desenvolvam atividades que explorem o entendimento das relações do mundo de trabalho e a realização de escolhas em consonância com o exercício da cidadania e o projeto de vida traçado, enfatizando a liberdade, a autonomia, a consciência crítica e a responsabilidade (BRASIL, 2018b).

Acompanhados da constante sensação de dúvida, os enunciados dos professores foram revelando que a prática educativa esteve marcada por momentos de dificuldades.

Percebeu-se como maiores adversidades, pela repetição na fala dos professores: a seleção dos conteúdos a serem ensinados, o engajamento dos alunos nas aulas remotas e os obstáculos encontrados para trabalhar o componente prático da Educação Física, que serão discutidos na sequência.

No que concerne à seleção dos conteúdos, os professores devem seguir a ementa do seu componente curricular, o que está previsto no Projeto Político Pedagógico do Curso. Porém, diante das aulas remotas e da dificuldade de trabalhar o componente prático, críticas recaíram sobre o ementário, que, na opinião dos professores, já necessitava, mesmo antes da pandemia, de reformulações.

Eu não sou nada contra o conteúdo da ementa, só acho também que ela está defasada e além disso nós podemos contemplar outros assuntos, que nossa área é tão vasta, mas que eles sejam específicos para cada campus ou para cada turma ou para situações oportunas em sala. (Rayssa Leal).

Na tese de Rayssa Leal observa-se um desconforto em relação ao documento normativo quando ressalta “*eu não sou nada contra o conteúdo da ementa, só acho também que ela está defasada*”. Nesse ponto, foi possível identificar o uso do argumento da pessoa e seus atos, em que a construção da pessoa humana vinculada aos atos é ligada à distinção entre o que se considera importante (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017).

Rayssa Leal faz uso também do argumento pragmático, quando cita “*nós podemos contemplar outros assuntos, que nossa área é tão vasta*”, enfatizando que muitos dos conhecimentos que podem ser produzidos a partir das aulas de Educação Física acabam sendo desperdiçados em detrimento de outros que muitas vezes estão descontextualizados da realidade dos alunos.

Zabala (1998) e Darido e Rangel (2005) afirmam que os currículos educacionais foram e ainda são direcionados desproporcionalmente a determinados tipos de conteúdo, principalmente aqueles relacionados aos fatos e conceitos. No caso da Educação Física, tradicionalmente privilegiou-se os conteúdos voltados à experimentação corporal, execução técnica de movimentos e a supremacia do saber fazer.

Em contrapartida, um discurso foi proferido em defesa do seguimento da ementa, denotando que a abordagem dos conteúdos é parte da construção histórica da instituição e, por isso, é importante manter a tradição e a identidade.

Selecionei com base na ementa mesmo, a gente está em uma instituição centenária, que tinha como grande carro-chefe o esporte, eu acho que a gente tá perdendo um pouquinho de identidade em relação a isso. (Izaquias Queiroz).

Quando profere “*a gente está em uma instituição centenária*”, o docente busca respaldo no argumento da autoridade para embasar sua tese, valendo-se do título, do reconhecimento e do legado que vem sendo construído pela instituição ao longo de sua existência. Porém, mesmo cientes das lacunas, os professores não deixaram de seguir seus planejamentos com base nos documentos oficiais da instituição.

Eu, particularmente, continuei seguindo a ementa, a única liberdade que eu tive foi no terceiro ano, naquela parte dos temas transversais, que eu abordei a prática de exercício físico na pandemia, pra aproveitar o contexto mundial, mas é a única brecha que eu realmente encontro. (Rebeca Andrade).

No discurso acima, nota-se que a professora usa de um espaço de autonomia para colocar em prática um conteúdo que, na sua opinião, é oportuno para o contexto. Nesse trecho, encontra-se o uso de três argumentos para a sustentação de sua tese. O primeiro deles é o de pessoas e atos, quando relata “*eu, particularmente, continuei seguindo a ementa, a única liberdade que eu tive foi no terceiro ano*”, referindo uma ação própria. No uso desse argumento, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017) explicam que a construção da pessoa humana, que se vincula aos atos, é ligada à distinção entre o que se considera próprio do ser de quem se fala e o que se considera manifestação exterior do sujeito. Percebe-se a evidente aplicação desse argumento no uso da expressão “*particularmente*”, denotando que aquela ação pode não representar a opinião de outros professores.

O segundo argumento utilizado é o de ilustração, quando emprega a frase “*naquela parte dos temas transversais*” para evidenciar em que momento específico fez a abordagem de um conteúdo diferente. No final do trecho, ainda comenta “*abordei a prática de exercício físico na pandemia pra aproveitar o contexto mundial*”, utilizando o argumento dos fins e meios para justificar a importância de adequar alguns conteúdos diante do contexto vivenciado pelos dos alunos.

A delimitação das habilidades previstas para a Educação Física, com base na BNCC, privilegia oito dimensões de conhecimento que foram apresentadas no referencial teórico e que vão desde a experimentação ao protagonismo comunitário. Ao propor a abordagem de conteúdos partindo do contexto de pandemia e sua relação com as práticas corporais, a professora trabalha na dimensão do conhecimento classificada como reflexão sobre a ação.

Essa dimensão refere-se aos conhecimentos adquiridos a partir de observações e análises das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Configura-se como um ato intencional que busca desenvolver no aluno a capacidade de resolver desafios peculiares à prática realizada, apreender novas modalidades e adaptar suas práticas a interesses e possibilidades próprios e de seus contextos (BRASIL, 2018b).

Então, seguindo as ementas estabelecidas pela instituição, os professores foram oferecendo elementos, em seus discursos, que permitiram identificar quais conteúdos foram trabalhados nas aulas remotas de Educação Física.

Eu procuro mesclar aspectos históricos, eu procuro que os meus estudantes tenham acesso à ginástica, às lutas, às danças, ao corpo e à expressão artístico-cultural, alguns conhecimentos sobre o corpo e também sem deixar os temas transversais, a gente não tem como fugir das questões ambientais, das questões de gênero e sexualidade. (Ana Marcela Cunha).

Ao elencar os conteúdos que foram sendo abordados ao longo das aulas, Ana Marcela Cunha utiliza o argumento de direção. Essa técnica pode ser identificada quando o orador enuncia o encadeamento de etapas em direção a um processo ou a um produto (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017). Nesse caso particular, a docente vai citando os conteúdos ministrados a fim de demonstrar que contemplou os temas necessários para o ensino do seu componente curricular.

A organização dos conteúdos na BNCC se dá a partir de unidades temáticas que se baseiam na compreensão de que o caráter lúdico precisa estar presente em todas as práticas corporais. Contudo, para além da ludicidade, ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, os alunos precisam se apropriar dos conhecimentos voltados para as regras, os códigos, os rituais, as sistemáticas de funcionamento, a organização, as táticas de todas as manifestações, bem como as representações sociais que partem do movimento corporal (BRASIL, 2018b).

Ainda com base na BNCC (BRASIL, 2018b), entende-se que fazem parte das competências da Educação Física a interpretação e a recriação dos valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam. Uma prova disso é o discurso de Hebert Conceição, que representa como os docentes trabalham seus conteúdos de forma reflexiva, sem deixar de seguir a ementa estabelecida pela instituição. O trecho mostra que, quando os professores fazem conexões

entre o que ensinam e o que é vivenciado pelo aluno, é possível explorar aspectos mais profundos e questões sociais emergentes, mesmo a partir de conteúdos técnicos e específicos.

[...] no voleibol, a gente fez uma discussão sobre diversidade de gênero a partir da atleta, a Tiffany Abreu, que é transexual. Então, a gente estudou o caso dessa atleta, para entender qual a diferença, por exemplo, de transexual para homossexual, por que tem sido tão difícil para essa atleta se inserir no mercado? Então, eu pego uma temática que vem a partir do conteúdo voleibol e, aí, esse elemento vai desencadear a discussão, levar essa questão para uma questão mais ampla sobre a sociedade, e, aí, a gente sempre faz isso. Isso eu já fazia no modelo presencial, aí eu vou fazer dessa mesma forma com todos os outros conteúdos. (Hebert Conceição).

No trecho, o professor-participante faz uso do argumento do exemplo em dois momentos distintos. O primeiro é perceptível na fala “*no voleibol, a gente fez uma discussão sobre diversidade de gênero*”, na qual dá o exemplo do conteúdo voleibol como uma oportunidade de trabalhar um tema social importante e atual. O segundo momento é marcado pela enunciação “*para entender qual a diferença, por exemplo, de transexual para homossexual*”, quando exemplifica o que exatamente foi abordado para se chegar na temática relacionada à discussão de gêneros.

Identificou-se, ainda na tese defendida por Hebert Conceição, o argumento dos fins e dos meios no momento em que discorre “*então, eu pego uma temática que vem a partir do conteúdo voleibol e, aí, esse elemento vai desencadear a discussão*”. Assim, o professor consegue ter uma visão ampla do conteúdo a ser ministrado e, por conta desse olhar mais global, consegue extrapolar os limites da quadra de voleibol, abordando, a partir de um conteúdo técnico e prático, uma discussão profunda e pertinente.

Aqui, destaca-se o trabalho do professor, baseado na dimensão da construção de valores. Essa dimensão se refere aos conhecimentos que emanam de discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam aos alunos a aprendizagem de valores e normas vinculados ao exercício da cidadania. Trabalhar a Educação Física nessa dimensão auxilia na construção de valores relativos ao respeito, às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018b).

O estudo de Vitório (2020), realizado também com professores de Educação Física do IFPI, revelou que as mudanças de perspectiva a partir das transformações sociais, principalmente no que se refere às questões de tolerância e respeito à diversidade, refletiram-se nas práticas dos professores. Somados aos anseios sociais, a convivência com a diversidade de estudantes na escola e o acesso às dimensões mais humanas e críticas em cursos de

formação continuada influenciaram as mudanças de pensamento e de postura de docentes da instituição nas aulas e nos treinamentos.

Ainda com relação à abordagem dos conteúdos da ementa, os professores buscaram também a adaptação de seus planejamentos, sem que, para isso, os conteúdos fossem alterados. Dessa forma, Izaquias Queiroz revela que modificou apenas a ordem em que os conteúdos seriam trabalhados, no sentido de adiantar os aspectos teóricos, que poderiam ser mais fáceis de trabalhar no modelo remoto, deixando os elementos práticos para perspectiva futura de retorno ao ensino presencial.

[...] quando eu fui fazer o meu planejamento dos conteúdos, eu fiz o seguinte: eu fui colocando os conteúdos mais teóricos, puxando para frente, assim, eu não mudei na ementa, mas eu fui trazendo logo os conteúdos mais teóricos e deixando os práticos mais para o final, com a expectativa de voltar. (Izaquias Queiroz).

No seu discurso, o docente dispõe do argumento do exemplo, quando começa a falar: “*eu fiz o seguinte*”, e vai mostrando como fez, na prática, o seu planejamento. O emprego dessa técnica é perceptível, quando o exemplo invocado em determinado discurso torna evidente o raciocínio enunciado pelo orador (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017). No caso mencionado, o professor-participante se apoia no argumento para explicar, de forma organizada, como o planejamento se concretizou e para tentar convencer o auditório de que aquela estratégia poderia ser uma opção para o referido momento.

Nesse sentido, busca-se referência em Libâneo (2013) para ratificar que a ação de planejar não se limita ao preenchimento de formulários de controle pedagógico, trata-se de ação consciente de previsão das atividades docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, tendo como referência permanente as situações didáticas atuais, isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino.

A segunda queixa fortemente presente nos discursos dos professores-participantes em relação às suas práticas educativas, foi o engajamento dos alunos nas aulas remotas, que foi influenciado sobretudo pelas dificuldades de estabelecer um vínculo a distância e de conseguir a devolutiva das atividades.

[...] penso nos entraves provocados pela distância e falta de contato entre docentes e alunos nesse processo, principalmente na Educação Física, que é uma disciplina com vertentes em maior parte de práticas corporais. (Abner Teixeira).

A dificuldade citada por Abner Teixeira remete à distância entre professores e alunos, que representa um desafio potencial em decorrência do aspecto prático da disciplina Educação Física. Dessa forma, encontra-se, nesse trecho, o uso do argumento de probabilidade, em que as avaliações são baseadas na importância dos acontecimentos e na probabilidade do aparecimento deles (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017). A distância entre professores e alunos já é considerada um problema, porém no caso da Educação Física essa questão ganha mais expressão por se tratar de um componente curricular baseado no contato mais próximo e nas relações que se estabelecem a partir das práticas corporais de movimento.

Os problemas relacionados a esse distanciamento tendem a se agravar nos casos de turmas nas quais os vínculos ainda não tinham sido estabelecidos – no grupo de alunos que ainda não conheciam o professor presencialmente e o primeiro contato já aconteceu de forma remota.

[...] quebrar uma barreira com uma turma de 40 alunos, sem você ter os vistos, é aquela coisa mecânica mesmo: bom dia, turma, tudo bem? Espero que vocês estejam bem, que a família de vocês estejam bem e o nosso conteúdo de hoje é esse, e depois botar no grupo que você estará à disposição, se alguém tiver algum problema.
(Rayssa Leal).

A docente inicia seu discurso utilizando o argumento de analogia, quando relata “quebrar uma barreira com uma turma de 40 alunos sem você ter os vistos é aquela coisa mecânica mesmo” remetendo que a dificuldade de quebrar uma barreira se assemelha à aproximação que deve acontecer entre professores e alunos sem um contato presencial prévio. E continua na analogia quando compara a interação a um gesto mecanizado e fora de um contexto de fluidez natural. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), o argumento do raciocínio por analogia busca estabelecer uma semelhança entre relações que unem duas entidades, em outros termos, a analogia torna o papel da metáfora mais claro.

A pandemia remete à reflexão sobre a importância das relações interpessoais, pois o contexto revela que a falta de contato físico, pode representar impedimentos para uma comunicação assertiva. Em um mundo em que a tecnologia é a ferramenta que tanto se necessita para a solução de problemas, seja de ordem profissional, sentimental e/ou familiar, esta, torna-se a única aliada.

Nessa perspectiva, Zurawski, Boer e Scheid (2020) ratificam que a suspensão das aulas presenciais, como uma ação imprescindível para evitar o contágio de pessoas pelo

Coronavírus, fizeram dos ambientes virtuais a forma de comunicação possível entre alunos e professores.

Provavelmente, a dificuldade apresentada pelos professores-participantes deste estudo, em se estabelecer essa conexão entre os atores do processo, dá-se pelas circunstâncias em que essas tecnologias foram utilizadas, com um caráter emergencial e sem tempo suficiente para uma preparação.

Além do vínculo professor-aluno e das interações estabelecidas, o engajamento ao ensino remoto inclui a participação nas aulas, que dependendo da tecnologia utilizada, só será perceptível avaliar mediante a devolutiva das atividades propostas. Em suma, se o professor faz aulas assíncronas e não tem um contato mais próximo com os alunos, ele só saberá ao que houve contato com o material postado quando os discentes apresentarem as devolutivas das atividades. Ressalta-se ainda, que mesmo essa devolutiva não garante que o aluno tenha assistido à aula ou estudado o material didático.

Eles só fazem as atividades que eles acham que vai contar no qualitativo e ainda é assim, elas tinham um prazo que dava tempo inclusive dele tirar alguma dúvida, mas nunca me fizeram pergunta, nunca disseram que não tinha entendido, nunca disseram professora, explique tal coisa melhor. (Rayssa Leal).

Para convencer o auditório, a oradora-professora-participante se aproveita do argumento pragmático em dois momentos do discurso: “*eles só fazem as atividades que eles acham que vai contar no qualitativo*” e quando fala “*elas tinham um prazo que dava tempo inclusive dele tirar alguma dúvida, mas nunca me fizeram pergunta*”. Esse argumento, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), desempenha um papel essencial na argumentação, pois denota o esquema único da lógica dos juízos de valor. Aplicado no discurso, o aluno só faz a atividade porque conta no qualitativo e mesmo com prazo para tirar dúvidas, não perguntam nada.

Dentre tantas dificuldades enfrentadas na educação, não há como deixar de mencionar o desinteresse dos alunos pelas atividades escolares. Mesmo em tempos de ensino presencial, já se observava uma frequência nas aulas por obrigação, sem, contudo, participar das atividades básicas. O que se observa é um sentimento de apatia diante das iniciativas dos professores, que se confessam frustrados e desmotivados por não conseguirem atingir objetivos pretendidos em sua totalidade (PEZZINI; SZYMANSKI, 2015).

No entanto, Libâneo (2013) chama a atenção para a ideia de que o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, ele deve também estar atento aos anseios

dos alunos, cuidando para que eles aprendam e se expressem por meio de opiniões ou respostas. Esse trabalho nunca será unidirecional e as opiniões e respostas que produzem representa um reflexo da atuação do professor.

Dessa forma, os discursos também fazem referência ao esforço dos docentes para resgatar aqueles alunos que por algum motivo não estão entregando as atividades e oferecendo a devolutiva esperada.

[...] eu tento não burocratizar, eu tento simplificar, não tá conseguindo pela plataforma, me procura no WhatsApp, não tá conseguindo pelo WhatsApp, me telefona, não tá conseguindo telefonar, me manda o e-mail, não tá conseguindo, pede para amiga me mandar uma foto que dá tudo certo. (Hebert Conceição).

A fala remete o empenho do docente em simplificar o processo de devolutiva das atividades, oferecendo opções de interação ao aluno por meio de diferentes TDIC. No discurso, Hebert Conceição emprega o argumento de direção, oferecendo passos que o aluno pode dar até que sua atividade chegue ao destino final, o professor.

Para Gómez (2000), a função do professor é ser o facilitador, buscando a compreensão comum no processo de construção do conhecimento compartilhado, que se dá somente pela interação. Complementando, defende que a relação entre professores e alunos está intimamente relacionada às ideias que um tem do outro, não se resumindo ao processo cognitivo de construção de conhecimento, já que envolve sobretudo as dimensões afetivas e motivacionais.

Um outro discurso que denotou o esforço realizado pelos docentes para engajar os alunos às aulas remotas a partir da abordagem de diferentes TDIC foi o de Ana Marcela Cunha, apresentado a seguir.

[...] eu sinto um feedback bem positivo, principalmente, em relação a aula síncrona, eu não tenho como sentir isso somente na postagem, só quando eu boto um fórum de discussão lá, que eles respondem pontualmente, mas, assim, na aula síncrona eu sinto a participação maior deles. (Ana Marcela Cunha).

A professora demonstra que faz a opção por dadas tecnologias diante das maiores chances de sucesso na devolutiva dos alunos. Nesse caso, verifica-se o uso do argumento de probabilidade quando ela assume “*eu sinto um feedback bem positivo, principalmente, em relação a aula síncrona, eu não tenho como sentir isso somente na postagem*”. Nesse ponto parte-se da ideia de que se a aula for síncrona, maiores são as chances de um *feedback*.

Observa-se também o uso da técnica argumentativa de comparação, quando ressalta que “*na aula síncrona eu sinto a participação maior deles*”. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), o orador recorre à comparação quando se apoia numa variedade de objetos com o intuito de avaliá-los considerando um em relação ao outro. Esses são geralmente enunciados apresentando a constatação de fatos, destacando uma relação de igualdade ou desigualdade, que no caso desse discurso está atrelado a ideia de que na aula síncrona a participação é maior.

O discurso defendido por esta professora-participante se apoia na ideia de Moran (2000), que apresenta a tecnologia como uma possibilidade de ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, cabendo ao professor, estabelecer novas conexões entre estar juntos fisicamente ou de maneira virtual.

É válido destacar que o contexto atual favorece a vivência de novas experiências no cotidiano laboral dos professores tornando a prática mais complexa. Assim, Barbosa, Viegas e Batista (2020) defendem que o trabalho dos professores durante o ensino remoto exige operações mentais mais completas para que os objetivos sejam atendidos, incluindo o uso de metodologias diferenciadas e aspectos instrumentais referentes a dispositivos habilitados, equipamentos adequados, conexão de internet e segurança de dados. Sendo assim, docentes e discentes estão sujeitos a se deparar com adversidades no decorrer deste processo.

Alves (2018) ressalta ainda que os esforços que são desempenhados por professores diante de novas tecnologias, não se tratam apenas de conhecer e manipular dispositivos, ferramentas e ambientes virtuais, mas de planejar como abordar na prática seus conteúdos sem que isso traga prejuízos para o alcance dos objetivos ao longo do processo de ensino e aprendizagem e foi isso que se observou nos discursos.

Embora tenha sido difícil pensar na prática educativa diante das adversidades na seleção dos conteúdos e no engajamento dos alunos nas atividades, ministrar uma aula remota de um componente curricular marcado pela necessidade de movimento corporal foi de fato bastante complexo, principalmente para professores com experiências docentes vinculadas às práticas esportivas, jogos, competições e às mais diversas manifestações corporais.

Os anos de prática docente e o domínio dos conteúdos inerentes à disciplina não dão conta de dirimir os obstáculos do contexto em questão, assim, Tardif (2007) ressalta que o conhecimento acerca dos conteúdos específicos é necessário, porém não são suficientes para ensinar e não garantem a competência do professor.

Considera-se, no ensino remoto, a lacuna no campo da Educação Física em relação às características específicas desse componente curricular, como, por exemplo: os espaços de aula; a demanda do componente lúdico; a interatividade dos sujeitos; e, principalmente, a importância do movimento corporal como objeto pedagógico (GODOI *et al.*, 2021).

Assim, percebeu-se que a imersão em um cenário de isolamento social provocou nos professores uma reflexão a respeito da sua atuação e um desconforto diante da dificuldade/impossibilidade de realizar as aulas práticas tal qual gostariam. Diante do ensino remoto, sustenta-se a ideia de que disciplinas práticas necessitam de um esforço adicional para se adequarem à proposta de ensino empregada na pandemia.

[...] a gente tem que matar um leão a cada dia porque a nossa atividade era totalmente prática e a gente tinha pouco material escrito, no caso a gente sempre falava que a gente ia botar na teoria, mas a gente sempre ficava na prática, a maioria da teoria eu falava na quadra, ali, mostrando visualmente, no real. (Izaquias Queiroz).

O trecho da fala deste professor-participante representa o quanto as aulas práticas se faziam presente na rotina dos professores de Educação Física, onde até mesmo a teoria era abordada no ambiente da quadra e concomitante à parte prática. O docente utiliza do argumento da metáfora “*a gente tem que matar um leão a cada dia*” para demonstrar a dificuldade de restringir suas aulas aos momentos teóricos, onde o que sempre prevaleceu foi o contrário.

Nesse sentido, Betti (2020) ressalta que embora a educação escolar ainda esteja em descompasso com a globalização, na atual situação de pandemia já começam a surgir as manifestações de saudade da escola e de recusa às atividades remotas. Complementa afirmando que esse aspecto não se refere somente a alunos, tendo em vista que em escolas da rede pública muitos professores sequer utilizavam computadores em suas aulas.

Explicar aspectos práticos se valendo apenas da teoria dificulta a experimentação do movimento, a ampliação do repertório motor, e compromete o vínculo entre movimento, desenvolvimento da cultura e identidade. Esse foi um ponto importante no discurso de Rayssa Leal.

[...] na hora sacar é fácil demais, tá ali a rede eu vou soltar a bola, golpear a bola ou por baixo ou por cima, botar força e ela vai passar lá para o outro lado, ele vai achar que vai saber fazer e lá na hora? Tem aluno que não sabe nem soltar a bola, a altura que ele deve soltar a bola para poder golpear a bola então tem coisas que não

dá... Vai aprender a chutar bola porque ouviu alguém dizer como é que é para chutar sem chutar a bola? (Rayssa Leal).

Ao descrever a sequência dos gestos utilizados para executar a técnica do saque do voleibol, Rayssa Leal usa o argumento de direção, que, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), é empregado quando é possível decompor a busca de um fim em várias etapas. Porém, a intenção da professora-participante ao proferir essa fala não foi de apenas citar as fases do saque do voleibol. Ela quis enfatizar que falar somente como o saque funciona não requer técnica e uso de metodologias específicas, o professor simplesmente fala. O aluno ao ouvir aquela explicação vai achar que os comandos e os movimentos são relativamente simples, assimilando a ideia de que conseguiriam realizar a técnica com tranquilidade, o que não acontece de fato.

É possível reconhecer também o uso do argumento de vínculo causal, quando cita “*vai aprender a chutar bola porque ouviu alguém dizer como é que é para chutar sem chutar a bola?*” revelando a importância da experimentação do gesto técnico para a apropriação do movimento. De modo geral, o fato de considerar ou não uma conduta como um meio de alcançar um fim, pode-se constituir o objeto essencial de uma argumentação, como pode-se perceber no discurso proferido.

Para a BNCC, a vivência da prática é a forma pela qual o sujeito se apropria de um conhecimento particular e insubstituível, mas para que seja significativa, é necessário que o processo de aquisição problematize, desnaturalize e evidencie os múltiplos sentidos que cada grupo social confere à determinada manifestação da cultura corporal de movimento. As práticas corporais necessitam sempre expressar leitura e produção de textos culturais (BRASIL, 2018b). Portanto, explicar gestos na teoria para que um dia o aluno execute de forma descontextualizada, desarticulada com as outras dimensões do conhecimento e sem qualquer sentido, parece não corresponder aos objetivos deste componente curricular.

Tentando se encontrar em meio às aulas teóricas e se afastando cada vez mais da prática, os professores vão elencando em seus discursos as tentativas, muitas vezes frustradas, de promover momentos práticos para os conteúdos ministrados.

[...] eu estimorei, eu não tive retorno, não foi aquela coisa, eu tentei uma vez, mas tudo que eu falava chegava horas depois lá, foi um desastre, não dava. (Rayssa Leal).

Embora o trecho deste discurso seja pequeno, observa-se a produção de vários sentidos, permeada por várias técnicas argumentativas para justificar porque que a abordagem

prática não foi exitosa diante do ensino remoto. Rayssa Leal começa com o uso do argumento de sacrifício quando enuncia “*eu estimulei, eu não tive retorno*”, atribuindo ao aluno a não adesão ao modelo de ensino e admitindo sua tentativa. Em seguida usa a analogia quando fala “*não foi aquela coisa*”, querendo expressar que a experiência não foi prazerosa ou não foi como ela esperou e finaliza com o argumento pragmático e uma visão direta dos fatos “*foi um desastre, não dava*”.

O uso do argumento de sacrifício é utilizado novamente, agora no discurso de Ítalo Ferreira. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), esse é um dos argumentos de comparação utilizados com mais frequência em quaisquer tipos de discursos, ele está na base de todo sistema de trocas e é fácil de enunciar e de convencer.

[...] tentei colocar aulas na forma de exposição prática, colocando para eles tentarem fazer em casa no dia-a-dia e eu vi que foi incompatível com a minha expectativa, porque eu esperava uma coisa e eu vi aqui que esse retorno dos alunos estava complicado. Eu tentei, fazendo vídeos práticos, passando atividades na parte da ginástica, então eu achei um retorno muito baixo para aquilo, porque me dava um trabalho danado fazer aquela aula de 10-15 minutos, o custo-benefício não me incentivou e o professor precisa estar motivado (Ítalo Ferreira).

Destacam-se os trechos com o uso do argumento acima citado: “*tentei*”, “*vi que foi incompatível com a minha expectativa*”, “*eu esperava uma coisa*”, “*esse retorno dos alunos estava complicado*”, “*achei um retorno muito baixo*”, “*me dava um trabalho danado*” e “*o custo-benefício não me incentivou*”.

Na perspectiva de tentar direcionar sua prática educativa para o componente prático, Ana Marcela Cunha busca a realização de algumas propostas, mas revela a ausência de *feedback* dos alunos.

Quando a gente falou sobre ginástica localizada, os tipos de ginástica e as práticas alternativas, como yoga, aí eu consegui mostrar para eles, mas também não tive o feedback de ver se eles estavam fazendo, que às vezes a gente fala de aula prática, eu posso gravar uma aula que é prática, mas eu não sei se eles estão fazendo (Ana Marcela Cunha).

Nesse trecho, a professora participante usa o argumento do exemplo comentando a respeito de uma aula de ginástica para registrar que é possível elaborar uma aula prática, ou seja, fazer um vídeo com o professor demonstrando o movimento, e postar para os alunos. No entanto a ausência do *feedback* impede o professor de acompanhar de fato o movimento e de se certificar se a aula foi realizada.

Mello, Novaes e Telles (2020) afirmam que, em virtude dessa nova forma de interação, sequências de frustrações podem afastar os alunos da realização das atividades propostas, já que, sem a presença física do professor, sem os incentivos e as contribuições que ampliariam e motivariam a realização das atividades, pode acontecer o desinteresse e a consequente desmotivação, principalmente no que concerne à realização de atividades práticas.

A impossibilidade do acompanhamento durante a execução do movimento ainda recai sobre outro aspecto importante da prática educativa do professor, o de supervisão. Analisar o aluno enquanto ele faz o movimento é de suma importância para a correção de gestos técnicos errados que podem causar lesões ou prejuízos à saúde, afastando-se dos verdadeiros fins da Educação Física.

Embora denote a ausência de feedback como problema, a professora encontra embasamento para sua estratégia de gravar uma aula prática e postar para os alunos na BNCC. O documento cita entre as dimensões do conhecimento a fruição, que implica na apreciação estética de experiências advindas de vivências corporais, essa dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permite ao estudante desfrutar da execução de um certo movimento corporal e/ou apreciar esse movimento quando realizado por outros (BRASIL, 2018b).

Ao passo em que mencionam as estratégias utilizadas, os professores também enunciam probabilidades que não foram tentadas, ou que não foram possíveis pela inviabilidade do modelo de ensino. Os argumentos foram os mais diversos possíveis, mas a mensagem transmitida foi a mesma, as aulas práticas síncronas não aconteceram. Ana Marcela Cunha mencionou: [...] *eu vou te dizer com muita sinceridade que fazer uma webconferência com aula prática não foi viável no ano passado.*

Sem prolongar suas palavras, Ana Marcela Cunha assume o caráter sincero do discurso e com o argumento pragmático profere “*fazer uma webconferência com aula prática não foi viável no ano passado*”. A professora continua sua fala comentando sobre o conteúdo esportes e usando o argumento de direção para explicitar as etapas envolvidas em uma sequência didática que executou, contudo, ao fim do enunciado, chega à mesma conclusão, “*não fiz aula prática*”.

[...] a gente fez uma pesquisa em grupo sobre a história desses esportes e a gente falou sobre os aspectos técnicos, táticos, um pouquinho de regra, mas de vivência prática mesmo dos esportes quando eu dei no ano passado não fiz aula prática. (Ana Marcela Cunha).

Embora não tenha realizado aula prática do conteúdo esportes, Ana Marcela Cunha trabalha na dimensão do conhecimento intitulada análise, que está associada aos conhecimentos vinculados às características e ao funcionamento das práticas corporais. Nessa dimensão, estão reunidas, por exemplo, a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade e o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física (BRASIL, 2018b).

No decorrer dos discursos, outros argumentos foram aparecendo para defender a tese de que ministrar uma aula prática a partir de ferramentas síncronas não se constituiu como algo possível para os professores de Educação Física do IFPI.

[...] não tentei atividades síncronas porque eu vejo que, na minha realidade, ela vai promover mais desigualdades, que ela é complicada, para a maior parte dos meus alunos eu trabalhar de forma síncrona. O grande gargalo é só mesmo a parte física da coisa, que a gente vai ficar devendo, não tem como fazer, não. (Izaquias Queiroz).

Izaquias Queiroz inviabiliza as aulas práticas via webconferência e usa o argumento da justiça para fundamentar sua tese quando enuncia “*Não tentei atividades síncronas porque eu vejo que, na minha realidade, ela vai promover mais desigualdades*”. Quando faz essa afirmação o professor entende que o aluno que conseguir estar presente no dia e horário da aula poderá se beneficiar do caráter prático do componente curricular, da supervisão do professor e do momento mais dinâmico. Mas para aquele aluno que não conseguiu participar da aula síncrona, sua experiência será marcada por uma aula gravada com demonstrações de exercícios, onde ele irá assistir sem a motivação de estar em grupo e não poderá dispor da supervisão do professor na execução dos movimentos.

No final do discurso de Izaquias Queiroz, identifica-se a confissão da impossibilidade de trabalhar o componente prático. O professor sustenta sua tese com o argumento da metáfora quando usa a expressão “*gargalo*”. Esta expressão, ao ser empregada em seu sentido figurado, representa um obstáculo, um empecilho, e que neste caso não conseguiu ser superado.

Nesse sentido, para Mello, Novaes e Telles (2020), as propostas pedagógicas da Educação Física, diante do ensino remoto, devem permitir espaços de troca e interação, em que professor e aluno, além de atribuírem outros significados às vivências exploradas na aula, são corresponsáveis pelo processo de aprendizagem, destacando a necessidade de se valorizar o que é realizado em detrimento do que não é.

Diante da dificuldade na abordagem do componente prático a partir do ensino remoto, destacam-se as peculiaridades de alguns conteúdos, como é o caso dos esportes, que são de fato muito difíceis de serem visualizados neste modelo de ensino. Abordar o conteúdo dos esportes requer muito além da teoria e de uma boa metodologia, são necessários espaços esportivos adequados, materiais específicos, interação entre alunos, no caso dos esportes coletivos, enfim, elementos que nem professores, muito menos alunos, puderam dispor no contexto de pandemia. Para Varea e González-Calvo (2020), a ausência corporal nas aulas de Educação Física tem provocado um misto de sentimentos, pois os professores sentem falta do contato físico com os alunos e acreditam que o componente curricular perde parte de sua identidade nesse processo.

Dessa forma entende-se que a dimensão do conhecimento nomeada de experimentação foi comprometida diante das dificuldades em se estabelecer as melhores estratégias para se trabalhar o componente prático. Esta dimensão do conhecimento se origina das vivências práticas e do envolvimento corporal na realização das mesmas (BRASIL, 2018b).

Embora tenham sido identificadas dificuldades importantes no cotidiano da prática dos professores, percebeu-se que eles se sentiram provocados com o ensino remoto e que estavam cientes de que as mudanças decorrentes desta nova modalidade já eram parte de sua prática educativa.

Morin (2000), embora com duas décadas de publicação, provoca reflexões atuais e singulares para a educação no contexto deste estudo. O autor destaca o saber relacionado ao enfrentamento das incertezas, bem peculiar ao momento vivenciado; o ensino da condição humana, que se refere à educação como algo universal, considerando a identidade humana, onde o ser humano integra uma sociedade e uma espécie; e a educação na era planetária, que concebe o sistema educacional pautado na separação dos conhecimentos em disciplinas, que não se comunicam, uma sociedade que sabe analisar, separar, mas não sabe relacionar os conhecimentos para uso efetivo na vida.

Ainda baseado em Morin (2000), a pandemia trouxe à tona a discussão de uma educação onde o que importa não é a quantidade de conteúdo que se é capaz de dominar, mas sim a conduta diante do conteúdo aprendido, a decisão de como se melhora a própria vida e a do outro e como ser solidário em relação ao outro em tempos de isolamento social. Dessa forma, os professores-participantes se valeram das experiências acumuladas no processo e foram tomando para si a ideia de desafio. Para Daniel Cargnin, representou [...] *um desafio para todos os envolvidos em um processo educacional, com tantas variáveis.*

Dessa forma, esse professor-participante entende a abrangência da prática educativa e para isso inclui a ideia de desafio para todos aqueles que participam da educação. Também se identifica no sentido da fala proferida, que por se tratar de um desafio, este é composto por inúmeras variáveis, remetendo às dificuldades que permeiam a situação vivenciada.

A enunciação deste professor-participante utiliza a técnica argumentativa de superação para sustentar sua tese de prática educativa na pandemia. Utilizando a teoria da argumentação para explicar a superação, baseia-se a ideia de que para promover uma certa conduta e para definir certas noções, podem-se utilizar de concepções de senso comum como ponto de partida. Fazendo um paralelo com os resultados desta pesquisa, os professores partiram de suas experiências prévias, que eram diferentes da nova realidade e foram buscando, agora baseados na experiência cotidiana, estratégias que pudessem tornar suas práticas de fato efetivas.

Pessoa e Gouvea (2019), ao discutirem a reinvenção de docentes através da tecnologia, revelam que, no contexto atual, o professor, que era visto anteriormente como fonte de todo o conhecimento, deu lugar a um educador pesquisador e mediador. Os referenciais teóricos conquistados subsidiaram a compreensão da formação/consolidação do papel docente e de todas as transformações que mediaram as últimas décadas, exigindo do professor uma constante adaptação.

Em suma, a análise desse Eixo Temático permitiu interpretar a prática educativa dos professores, baseada nos seus contextos, nas dúvidas advindas principalmente no momento inicial de implantação do ensino remoto, nas dificuldades enfrentadas, sejam elas na seleção dos conteúdos, no engajamento dos alunos e na abordagem do componente prático. Neste último ponto percebeu-se o uso de outras dimensões do conhecimento, que não se resumissem apenas à experimentação, como alternativa para a abordagem de seus conteúdos diante do ensino remoto. Contudo, foi possível observar o comprometimento com o desafio de repensar e fazer de suas práticas educativas uma evolução constante.

5.3 Ensino Remoto Emergencial: traçando novos caminhos para a ressignificação da prática

Este tópico contempla a apresentação dos resultados do Eixo Temático 3, denominado Ensino Remoto e a ressignificação da prática, objeto de estudo deste trabalho. Serão discutidos os dados que remetem à ação de reconstruir do ciclo reflexivo proposto por Freire e Faundez (1989) e Smyth (1991). A Ação de reconstruir proposta pelo ciclo contribui para que

o professor mude sua postura a partir de uma experiência anterior que ele não considerou adequada.

A implantação do ensino remoto no âmbito do Instituto Federal do Piauí iniciou por meio de um projeto piloto onde professores e alunos puderam experimentar as tecnologias e vivenciar como seria o processo nesta nova modalidade de ensino. No sentido de estabelecer uma relação entre a prática exercida durante o projeto piloto e a prática educativa atual, Rayssa Leal enuncia:

[...] a minha voz nas aulas gravadas no projeto piloto ela está mecanizada porque o meu emocional não me deixou fazer diferente, mas na prática de agora eu consigo dizer o que eu penso, eu consigo explicar a minha opinião sobre o conteúdo, eu consigo exemplificar, eu consigo realmente ministrar uma aula. (Rayssa Leal).

O discurso proferido por Rayssa Leal revela o quanto os momentos iniciais de adaptação ao ensino remoto foram difíceis quando a professora relata, “*a minha voz nas aulas gravadas no projeto piloto ela está mecanizada porque o meu emocional não me deixou fazer diferente*”. Assume que até mesmo sua oratória característica de professora foi afetada por conta de aspectos emocionais. Neste caso percebe-se o uso do argumento de vínculo causal para relacionar os acontecimentos.

No contexto de pandemia, professores e alunos habituados com as aulas convencionais, tiveram que se adaptar ao Ensino Remoto Emergencial, mediado pelo uso das TDIC. Esse período de transição não foi fácil e exigiu de docentes e discentes além de novas aprendizagens, o domínio dessas tecnologias em um curto espaço de tempo, a reestruturação das aulas e das abordagens pedagógicas que seriam utilizadas, e sobretudo, evidenciou as dificuldades de acesso às tecnologias, principalmente pela população mais pobre e vulnerável (GODOI *et. al.*, 2021).

O mesmo trecho do discurso supracitado evidencia o uso da técnica argumentativa de superação. A professora começa dizendo “*mas na prática de agora*”, estabelecendo referência a algo que em um outro momento era diferente, e prossegue utilizando por quatro vezes a expressão “eu consigo”, mostrando que evoluiu em aspectos diferentes que podem inclusive ser listados. Ela encerra seu enunciado dizendo “*eu consigo realmente ministrar uma aula*”, denotando orgulho por estar desempenhando seu papel de professora.

Nesse trecho proferido por Ana Marcela Cunha é possível evidenciar elementos similares ao discurso anteriormente apresentado.

Hoje eu estou mais tranquila para fazer as minhas aulas, eu já consigo organizar minhas ideias, eu já consigo visualizar estratégias, eu já consigo conversar com outras pessoas sem medo de achar que eu sou pior professora do mundo, então assim foi realmente uma coisa dificultosa para mim no início, mas que hoje já tá mais fluida, antes eu não conseguia achar uma alternativa e aí hoje percebi que a gente vai construindo ao longo desse processo. (Ana Marcela Cunha).

Ao buscar elementos de sentido nesse discurso inicia-se pela palavra “hoje” logo no início da fala, dando ideia de temporalidade e buscando fazer um paralelo com um período anterior. Atentou-se também para a expressão “já consigo” sendo repetida enfaticamente dando conotação ao agora, ao atual e a algo que nesse momento já é possível de ser feito. Esses elementos remetem a utilização do argumento de superação. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017). Quando conclui afirmando “*hoje percebi que a gente vai construindo ao longo desse processo*” consegue avançar sem que se entreveja um limite e entender que sua prática foi se constituindo e sendo resignificada com base na experiência.

Também se identificou o uso do argumento de direção, tendo em vista que a professora-participante relata um encadeamento de etapas “*organizar minhas ideias*”, “*visualizar estratégias*”, “*conversar com outras pessoas sem medo de achar que eu sou pior professora do mundo*”, em busca de um produto, que no caso se define quando ela fala “*hoje já tá mais fluida*”.

As experiências vivenciadas no decorrer das práticas educativas dessas professoras contribuíram para a naturalização de suas ações e o abrandamento do sentimento de insegurança e ansiedade a qual foram submetidas no início do processo. Depois de um tempo em contato com as tecnologias, o trabalho com elas não representou mais uma dificuldade relevante, pois já haviam dominado as habilidades de manipulação necessárias.

A gente teve que aprender a trocar o pneu com o carro andando naquele primeiro momento lá no plano piloto, agora não, a gente já tá mais “cascudo” como diz na linguagem do futebol, a gente já tá mais maduro, já sabe dominar mais as ferramentas. (Izaquias Queiroz).

Ao fazer referências às adaptações necessárias à prática educativa dos professores do IFPI no período de implantação das atividades remotas, Izaquias Queiroz faz uso do argumento da metáfora “*a gente teve que aprender a trocar o pneu com o carro andando*” remetendo a ideia de que aprenderam na prática e ao longo dela. Usa outra metáfora, “*cascudo*”, dando a conotação de que estão fortes, resistentes e capazes de sustentar as situações críticas por qual passaram.

Embora pareça repetitivo, também se encontrou nesse discurso o argumento de superação no trecho “*agora não*”, remetendo que no momento atual a situação é outra. Também em “*a gente já tá mais cascudo*”, “*a gente já tá mais maduro*”, “*já sabe dominar mais as ferramentas*”.

Assim, além de estarem mais resistentes ao processo, assumem que as ferramentas não são mais as maiores preocupações. Segundo Rogers (2003), o contato com outras pessoas usando a inovação e se beneficiando dela, permite que os usuários em potencial vejam seus benefícios e se motivem para a sua utilização, situação semelhante à vivenciada pelo professores-participantes, onde seu ambiente de trabalho e as relações que dele partem foram invadidas pela inovação favorecendo a imersão na tecnologia e a troca de experiências a partir dela.

A inovação é definida por Rogers (2003) como algo que pode ser caracterizado novo por um indivíduo ou por outra unidade de adoção, dessa forma, as inovações, por mais que não tenham sido inventadas há muito tempo, serão tratadas como novas até o momento em que as pessoas as percebem como tal. Como é o caso das TDIC, que embora amplamente utilizadas, ainda não se fazia presente na realidade da maioria dos professores de Educação Física para fins educacionais. Sua inserção era um processo esperado, porém não da forma acelerada como aconteceu.

Ao serem provocados a respeito do que mudariam em suas práticas educativas e como poderiam fazer diferente, os caminhos para a ressignificação da prática apontaram para a ideia de sanar as maiores fragilidades.

Hoje eu sei um pouco mais e se eu fosse dá uma aula já daria de outra maneira, hoje eu faria uma aula ao vivo, eu usaria outras ferramentas que hoje eu tenho o conhecimento que eu não tinha na época. (Rayssa Leal).

A professora faz um panorama de uma prática passada para uma atual quando começa proferindo “hoje”. Ao continuar o trecho dizendo “*sei um pouco mais e se eu fosse dar uma aula já daria de outra maneira*” mostrando a ressignificação da prática a partir do uso do argumento pragmático, ou seja, já que sabe mais, pode dar uma aula diferente.

Rayssa Leal compara a atuação que tem hoje, com suas habilidades iniciais, e atribuiu a ressignificação de sua prática educativa ao conhecimento e à busca por esse saber. Um saber que transforma e a prepara para experimentar novos caminhos através de tecnologias e ferramentas que não eram dominadas. Aponta em seu discurso a ideia de experimentar as aulas ao vivo, demonstrando que a reflexão provocada diante da entrevista despertou uma

visão ampliada das possibilidades de experimentações práticas, mesmo ainda em um cenário de ensino remoto.

Considerar a possibilidade de fazer aulas ao vivo oferece maior liberdade ao professor para trabalhar com o aluno a experimentação corporal, e partir dela a problematização de conteúdos. Para Betti e Gomes da Silva (2018), é importante que as aulas de Educação Física no ensino remoto contemplem o princípio da dialogicidade. Significa romper com a predominância dos métodos diretivos de ensino e privilegiar o diálogo com os alunos como estratégia metodológica. Para os autores, é através do diálogo que o aluno percebe o movimento corporal como um processo de comunicação entre alunos, professores e comunidade nos quais estão contemplados os interesses e capacidades do grupo, além do envolvimento e da identificação de uns com os outros e com os conteúdos e temas propostos.

Ana Marcela Cunha denota a ressignificação de sua prática com base no caráter reflexivo de suas ações.

[...] lógico que a gente tem que refletir, ver o que deu certo e o que deu errado e eu pensei em novas estratégias, quando eu for dar a prática esportiva de uma forma diferente, vou pedir que de alguma maneira eles tentem vivenciar educativos em casa e quando eu for fazer a webconferência eu vou tentar demonstrar, para que eles tentem fazer e que depois eles gravem um vídeo de algum jogo que remeta os movimentos daquela prática então eu percebo que eu acabei negligenciando a questão da vivência prática e limitando a vídeos. (Ana Marcela Cunha).

Partindo da reflexão, a professora-participante avalia suas ações e traça novos planos. Ela faz referência aos conteúdos esportivos e se mostra consciente das falhas em relação às tentativas de abordagem dos aspectos práticos. Afirma-se a ressignificação pela fala “*quando eu for dar a prática esportiva de uma forma diferente*” mostrando um outro caminho para o que era feito anteriormente. Ao apontar os passos que ela visa executar e o encadeamento das ideias para abordar o conteúdo dos esportes de uma forma prática a professora utiliza a técnica argumentativa de direção.

As competências do professor são desenvolvidas a partir da reflexão que faz a respeito de sua prática, os professores reflexivos estão constantemente questionando o que fazem, o que sabem e o que sabem fazer no universo da sala de aula, fugindo de soluções rápidas e prontas e guiando suas ações nos objetivos de alunos que querem formar (PIMENTA, 2002).

A preocupação da professora em ter “*negligenciado*” o componente prático encontra sustentação na concepção voltada para a supremacia de objetivos técnico-motores das aulas de Educação Física e o conflito que permeia a relação teoria e prática. De acordo com Bracht

(2019), essas duas vertentes ainda são consideradas dicotômicas, como se fosse possível uma prática fora da teoria, ou uma teoria para além da prática.

Devido à especificidade prática deste componente curricular, tradicionalmente os conteúdos foram contemplados em uma dimensão quase que exclusivamente pautada na execução de movimentos, sendo mais importante o aluno saber fazer do que saber sobre. Embora tenha surgido em meados de década de 1970 um movimento renovador com a intenção de se contrapor aos modelos tecnicista, esportivista e biologista, o legado de uma Educação Física pautada no saber fazer ainda persiste e é muito forte (BRACHT, 2019).

Já Ítalo Ferreira expressa a ressignificação de sua prática na motivação oferecida aos alunos, no sentido de incentivá-los e deixá-los mais satisfeitos com a disciplina. Ancora-se também na questão das aulas práticas para fazer diferente.

[...] você trabalha de acordo com o que você tem, o importante é fazer o melhor que você consiga, então de certa forma eu acho que eu poderia tipo insistir mais nessa questão das aulas práticas, que eu acho importante, que dava um incentivo a mais para os alunos, um gás a mais para eles estarem frequentando as aulas. (Ítalo Ferreira).

Quando atribui às aulas práticas a possibilidade de oferecer aos alunos um maior incentivo para a participação nas atividades remotas, usa o argumento dos fins e dos meios, ou seja, evidenciam relação semântica de fins e meios adotados para o alcance de determinado objetivo (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017). No caso, utiliza a aula prática para que eles se sintam mais estimulados e frequentem mais. Faz uso também da técnica argumentativa da metáfora na expressão “*um gás a mais*” representando um apoio maior que poderia ser ofertado aos alunos.

Em um cenário onde a BNCC sugere ao aluno o papel de protagonista de sua aprendizagem e o responsável pela a construção do seu projeto de vida, respeitando autonomia e identidade, a interação e o diálogo entre professor e aluno tem se tornado elementos cada vez mais importantes para o processo de ensino-aprendizado (BRASIL, 2018b).

Reforçando, Zurawski, Boer e Scheid (2020) afirmam que as transformações provocadas pela pandemia da Covid-19 afetam diretamente a educação em todos os seus aspectos, exigindo do professor a sensibilidade para a construção e desconstrução de aprendizados, em que escola e professores precisam se adaptar às novas formas de ensinar.

Assim, dando sinais dessa adaptação, o mesmo professor-participante ainda profere outro discurso apresentando uma forma de fazer e de pensar diferente da abordagem já utilizada. Por estar destituído da prática, precisou sair da sua zona de conforto e trabalhar com outras dimensões de conhecimento.

[...] que eu possa ter uma abordagem diferente, de conversar mais, de refletir mais com eles, de colocar mais a disciplina no meu contexto social e histórico para eles também, ir além da prática da atividade física e trazer outras reflexões, além das que eu já colocava para eles. (Ítalo Ferreira).

Nesse trecho atenta-se para o uso do argumento de direção, onde o orador cita, na intenção de convencer o auditório, os passos para se chegar a um destino, no caso a abordagem diferente (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, o componente curricular Educação Física é responsável por tematizar as práticas corporais e suas múltiplas formas de codificação e significação social. A partir dessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura, ampliando sua visão ao estado de cultura corporal com enfoque tanto teórico quanto prático (BRASIL, 2018b). É sob essa ótica que a prática educativa de Ítalo Ferreira foi ressignificada.

No entanto, tratar a disciplina em seu aspecto mais prático e ter dificuldade em problematizar os conteúdos para além das quadras, abarcando visões sociais, ainda não é uma tarefa fácil, mesmo diante de documentos normativos (BNCC) que sustentem essa visão. Para Bracht (2019), apesar do entendimento já estabelecido dessa questão, o cotidiano escolar ainda se depara com um ensino tradicional da Educação Física, voltado mais para o saber fazer do que para o saber sobre.

A partir da análise deste eixo temático, que acaba por resgatar elementos dos eixos anteriores pôde-se observar que os professores já se encontram adaptados ao ensino remoto, tanto que concerne à naturalidade, quanto nas suas emoções e sensações. Aponta-se também que o trato com as tecnologias já é um aspecto superado. Quando se referem a este assunto, os professores-participantes usam expressões temporais para afirmar que problemas já vivenciados não constituem mais o “*agora*”.

Os professores ressignificam suas práticas por caminhos diferentes, já que possuem concepções também diferentes. Embora essas trajetórias sejam distintas, cabe ressaltar que os aspectos constituintes da ressignificação da prática estão vinculados a uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores, a abordagem dos conteúdos práticos.

Para superar esse entrave, eles ressignificam suas práticas porque sentem que precisam superar a ausência da prática, porque refletem a partir de suas práticas traçando alternativas para um fazer diferente, contrapondo o que deu certo e o que não funcionou. Ressignificam quando exercem sua empatia e se colocam no lugar dos alunos sendo mais sensíveis às dificuldades de um processo de ensino aprendizagem pautado no ensino remoto e por fim ressignificam porque perderam suas referências, digo dificuldades e impossibilidades de trabalhar o componente prático, e a partir daí traçam novas estratégias, novas formas de trabalhar a Educação Física pautando-se em dimensões do conhecimento até então pouco exploradas em suas práticas.

6 CONCLUSÕES CÍCLICAS E REFLEXIVAS

Na Nova Retórica, o acordo se constitui como o ponto de partida para argumentação. A partir daí, oradores proferem suas teses aos seus auditórios em busca de adesão, sem garantia de verdades absolutas, mas, sim, teses verossímeis e razoáveis. A argumentação pode ser exercitada em qualquer situação na qual se delibera com liberdade a respeito de uma dada temática, fundamentando-se no que é plausível e em uma comunidade interessada na discussão. Dessa forma, neste ponto do trabalho, a pesquisadora assume a posição de oradora, e os leitores deste texto, de auditório.

Diante das etapas percorridas até aqui, cabe esclarecer os elementos que permitiram a construção deste texto: a questão-problema do estudo: *como o ensino remoto mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, contribui para a ressignificação da prática educativa na Educação Física no contexto da pandemia de Covid-19?*; e os objetivos propostos: compreender o ensino remoto na Educação Física, mediado pelo uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação visando à ressignificação da Prática Educativa; identificar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação utilizadas pelos professores de Educação Física; interpretar a Prática Educativa do professor de Educação Física no ensino remoto; analisar como o ensino remoto contribui para a ressignificação da Prática educativa na Educação Física, em tempos de pandemia.

Em se tratando da identificação das TDIC utilizadas, destacam-se os recursos do G Suite®, contemplando: Google Classroom®, Google Meet®, Google Formulários®, Gmail®. Além disso, os professores também utilizam o Microsoft Power Point® para a preparação das videoaulas e o aplicativo WhatsApp® para interação e comunicação mais efetiva com os alunos. Vale mencionar que, para a escolha das tecnologias utilizadas, os professores usaram o método da tentativa e erro, avaliando as possibilidades das ferramentas no sentido de estabelecer quais as que melhor se adequam à realidade do seu trabalho e do seu aluno.

Quanto à interpretação da prática educativa do professor de Educação Física no ensino remoto, afirma-se que as maiores dúvidas a respeito da própria prática se concentraram no momento da sua implantação e foram dirimidas à medida que os professores se apropriaram do novo modelo de ensino. As práticas são fortemente marcadas pelas dificuldades, que convergem em três aspectos principais: a seleção dos conteúdos; a participação e o engajamento dos alunos nas atividades; e a abordagem do componente prático.

Quanto à seleção dos conteúdos, a dificuldade recai na ementa, que expõe mais ainda as fragilidades da Educação Física diante do ensino remoto, pela maior concentração de

conteúdos esportivos, em detrimento dos temas mais dialógicos e reflexivos. O problema relacionado à ementa contribuiu para expor o maior problema da prática educativa de Educação Física na pandemia, que é a dificuldade/impossibilidade de trabalhar os conteúdos práticos. Sem seu alicerce, o movimento corporal, os professores saem da sua zona de conforto e traçam novas estratégias, utilizando outras dimensões do conteúdo em fuga da tradicional experimentação, e se valem do auxílio das tecnologias para promover estímulos práticos. Contudo as aulas síncronas-práticas de Educação Física não acontecem.

Analisando como o ensino remoto contribuiu para a ressignificação da prática, ficou nítida a relação de naturalidade estabelecida entre os professores e as tecnologias: usá-las não é mais um problema. A pesquisa induziu a reflexão e os professores proferem, em seus discursos, estratégias para preencher as lacunas que ficaram, ao pensarem suas práticas educativas. No caso da abordagem do componente prático da Educação Física, as estratégias focam em dois caminhos: a escolha de outras ferramentas ou a opção por outras dimensões do conhecimento com vistas à abordagem mais crítica e mais reflexiva.

Fica evidente também que, diante dos mesmos problemas, os professores-participantes encontram caminhos de ressignificação diferentes. Então, eles ressignificam, porque não conseguem trabalhar o componente prático e vão em busca das outras dimensões do conhecimento; ressignificam, porque entendem que não podem fugir da prática e precisam encontrar caminhos possíveis para explorá-la; ressignificam com base na reflexão que fazem a respeito do que deu ou não certo e, ainda, porque se sensibilizam com a situação de seus alunos e lutam junto com eles.

Os professores-participantes expressam, em seus discursos, a ressignificação de suas práticas quando usam, em suas teses, os mais diversos argumentos para elucidar relações entre práticas passadas e atuais, demonstrando que a situação atingiu um *status* de “*diferente*”, proferindo também teses capazes de descrever como seriam as novas ações. Dessa forma, o movimento de reflexão provocado pela pesquisa ofereceu subsídios para que, a partir das ações de descrever, informar e confrontar fossem sendo incorporados elementos reflexivos que pudessem transpor para a última fase da ação do ciclo, a de reconstruir.

Iniciando com a ideia de “*descrever*”, na qual a ação se concentra: no *que fiz?*, buscou-se as teorias que sustentaram o trabalho, permitindo a contextualização histórica das ações, abrindo espaço para o confronto inicial entre teoria e prática. Dessa forma, o texto desta tese traz, em seu escopo, a ideia situada do objeto de estudo e a teorização a respeito da educação em situação e em moldes nunca vivenciados, em busca de caminhos, que podem não ter sido os melhores, porém os que eram possíveis de serem percorridos. Nessa trajetória,

sujeitos da educação depararam-se com o Ensino Remoto, que repercutiu na prática educativa dos professores, em suas experiências profissionais e na história acadêmica dos alunos.

Os impactos foram sentidos em todos os componentes curriculares, no entanto, este estudo se debruçou na realidade da Educação Física, ainda com forte influência tecnicista, conservadora e dicotômica no que se refere à relação teoria e prática. Assim sendo, buscou-se aparato teórico em estudos da área para que, partindo das formas de conceber a Educação Física, fosse problematizado o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Remetendo para a ação de “*informar*”, que reflete: *como fiz?*, a pesquisa foi sendo construída com sustentação na Pesquisa-ação colaborativa. A investigação partiu da compreensão crítica da realidade social e da ideia instituída sobre a prática educativa desta pesquisadora e do grupo de professores do qual faz parte. Buscou-se embasamento na ideia de que a realidade vivenciada pode ser, além de compreendida, alterada, sendo necessário, para isso, ações coletivas que possam romper padrões e oferecer novas possibilidades de ação. A partir daí, instaurou-se a ideia do trabalho colaborativo, baseado na cooperação entre pesquisadora e professores, em busca da partilha e da apropriação de conhecimentos.

Durante o processo de mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade docente, pesquisadora e professores trabalharam de forma colaborativa para a construção de um objeto de conhecimento, suas práticas educativas. A construção coletiva gerou produção de saberes, troca de experiências, diálogos entre pares e a busca de amparo teórico para as ações realizadas, possibilitando o desenvolvimento profissional e a compreensão dos significados das ações do professor em um cenário de incertezas.

Seguindo no ciclo, chega-se à ação de “*confrontar*”, movida pela sensação consciente ou não de: *por que fiz assim?* Essa ação vai se consolidando no decorrer da pesquisa mediada pelas intervenções. Nesse ponto, envolveu-se ações de interrogar, questionar e dialogar com as teorias, momento em que as inconsistências da prática são visualizadas, tornando possível a percepção de como os aspectos formativos, pessoais, sociais e institucionais influenciam formas de pensar as estratégias de ação. É possível verificar que os professores colocam suas práticas em questão e buscam respostas para suas inquietações diárias, sendo instigados a buscar novos saberes e a confrontar os já existentes.

Continuando, chega-se ao ápice com a ação de “*reconstruir*”, quando a reflexão se volta para: *como posso fazer diferente?* Nesse ponto, ocorre o reconhecimento de que é a partir da contestação e da reflexão da prática que essa é reconstruída. Foi nessa ação que os professores-participantes buscaram alternativas, colocando-se como agentes do processo que têm o poder de decisão sobre como agir e pensar sua prática. Assim, passam a acreditar que as

práticas não são imutáveis e assumem a postura de que podem e devem agir de forma diferente, e o que é fundamental: são capazes de construir novas teorias a partir da práxis, ou seja, da prática refletida.

O processo de ressignificação é vivenciado também pela professora-pesquisadora em pelo menos três momentos marcantes: quando confronta sua prática educativa com a prática dos professores-participantes; quando se depara com a reflexão que os professores-participantes fizeram a partir de suas práticas; e quando, a partir da reflexão de seus pares, tece suas próprias reflexões. Contudo, tem-se a consciência de que, em uma Pesquisa-ação colaborativa, as mudanças nem sempre se constituem de forma imediata e envolvem todas pessoas do mesmo modo e com a mesma intensidade. O processo de ressignificação perpassa a constituição de novos pontos de vista, reflexões e leituras da vida.

Reitera-se que, a partir da ressignificação da prática educativa dos professores do IFPI, emergiram do estudo necessidades formativas, que devem ser pensadas no sentido de fortalecer três pontos fundamentais:

- Debate e reflexão das dimensões de conhecimento da Educação Física e aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos que envolvem este componente curricular;
- Estratégias de abordagem do componente prático da Educação Física durante o ensino remoto;
- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação com abordagens mais integrativas e suas possibilidades de utilização (Google Meet, Fórum, Chat, dentre outras);

Contudo, na tentativa de atingir as linhas finais deste texto, remeteu-se a esta seção a ideia de conclusões cíclicas, porque a cada ciclo que se encerra, outro se inicia. O ciclo do ensino remoto será, em algum momento, encerrado, e os professores irão se deparar com um novo ciclo, o da retomada ao modelo presencial, necessitando passar por novas ressignificações em suas práticas, sem deixar de considerar os aprendizados a partir das experiências advindas do ciclo anterior. O ciclo aqui referido também traz a ideia de que os professores precisam ressignificar suas práticas continuamente, e que os desafios que surgem da vivência docente impulsionam novas ações, a busca do saber e o compartilhamento de experiências, sempre precedidos de reflexão a respeito de suas próprias práticas.

Porém, o título desta seção não resume as conclusões ao adjetivo *cíclico*, elas também são *reflexivas*, estando no plural por apresentarem pelo menos dois aspectos. O primeiro deles é o da *reflexão*, presente no escopo de todo o trabalho e norteando os princípios utilizados

nesta pesquisa. Dessa forma, diante da educação pautada na urgência e na incerteza, é importante problematizar a respeito da prática educativa, valorizando o aprender a ensinar e o aprender a aprender, para extrair o sentido das informações com criatividade, promover o pensamento crítico e reflexivo, a coletividade, a comunicação e a colaboração, ou seja, aprender a se ressignificar diante dos desafios.

E o segundo aspecto é o do *reflexo*, que se configura como o efeito da reflexão, sendo assim, a pesquisa que descreve, informa, confronta e reconstrói a prática educativa de professores de Educação Física – no sentido de ressignificá-la dentro das particularidades de cada docente, mas mantendo seus objetivos e propósitos para promover o ensino desse componente curricular utilizando as TDIC, além de beneficiar alunos, professores e instituição – representa uma situação inédita, com contribuições para as próximas gerações, pois resulta em uma produção acadêmica de rigor científico, com o registro de como as atividades ocorreram durante um período de pandemia, e o consequente impacto na prática dos professores.

Dessa forma destaca-se o impacto das discussões realizadas no âmbito desta pesquisa para a prática educativa dos professores, que saíram de suas zonas de conforto em um movimento de ruptura de padrões já estabelecidos, a fim de buscar outras formas de conceber o componente prático a partir de sua ausência. O mesmo aspecto que, por um lado, provocou descontentamento e desconfortos para os professores, impulsionou a criação de novos caminhos para a Educação Física plural, capaz de considerar o corpo físico para além do movimento e vivenciá-lo como linguagem e expressão cultural e social, desvinculando a Educação Física dos aspectos meramente técnicos do movimento e expandindo o caráter crítico e reflexivo que as práticas corporais podem suscitar.

Por conseguinte, afirma-se a tese de que as *adversidades oriundas do contexto de pandemia, no qual o ensino remoto se apoia nas TDIC, requerem do professor de Educação Física a construção de novos caminhos para a abordagem do componente prático e a exploração de outras dimensões de conhecimento da Educação Física, intervindo no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a discussão e a partilha de saberes e experiências entre professores e alunos. A reflexão a respeito da própria prática e dos desafios que surgem a partir dela possibilitam o novo fazer docente, ressignificando a prática educativa.*

Reitera-se que esta pesquisa amplia a visão a respeito da prática educativa da Educação Física no contexto da pandemia Covid-19, trazendo à tona o repensar a respeito da abordagem desse componente e incorporando discussões que extrapolaram os limites deste

estudo. Discussões posteriores com o mesmo grupo de professores refletiram o desejo de problematizar novas formas de fazer a Educação Física do IFPI. O estudo suscita, ainda, a necessidade de investigações que tragam o aluno para centro do cenário, analisando como o ensino remoto está sendo concebido, qual a visão do componente curricular Educação Física para esse grupo, bem como o impacto da ausência física e das dificuldades em vivenciar as práticas corporais no contexto escolar, no sentido de explicitar os impactos para os alunos de uma abordagem mais crítica e reflexiva desse componente em detrimento de aspectos mais técnicos de experimentação corporal.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. C. F. **Escola e Saberes Docentes**: apontamentos sobre a prática pedagógica em Educação Física. 2007. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- ALMEIDA, L. *et al.* Perfil dos docentes de educação física dos institutos federais. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Farroupilha-RS, v. 4, n. 2, p. 154-173. 2020.
- ALVES, L. M. **Gamificação na educação**: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional. Joinville: Clube dos Autores, 2018.
- AMOSSY, R. **L'argumentation dans le discours**. Paris: Armand Colin, 2006.
- AMOSSY, R. O lugar da argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. **Filologia e linguística portuguesa**, São Paulo, n. 9, p. 121-146, 2007.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1998.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015.
- AZEVEDO, V. de A.; PIRES, G. de L. Análise da produção em educação física/esporte e mídia veiculada nos congressos do CBCE e da Intercom. *In*: IV Congresso Sul-Brasileiro de Ciências do Esporte, 4, 2008, Faxinal do Céu-PR. **Anais Faxinal do Céu**. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2008. p. 65-79. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/csbce/ivcsbce/paper/view/44>. Acesso em: 5 nov. 2008.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. E. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 51, p. 255-280, julho/outubro. 2020.
- BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 185-207, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2011.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, janeiro/dezembro. 2020.

BATISTA, C.; MOURA, D. L. Princípios metodológicos para o ensino da educação física escolar: o início de um consenso. **Journal of Physical Education**, Maringá-PR, v. 30, n. 1, 2019.

BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral I**. Trad. Maria da Glória Novak; Maria Luisa Neri. 3ed. Campinas: Pontes, 1991.

BERTOLLI FILHO, C. Novas doenças, velhos medos: a mídia e as projeções de um futuro apocalíptico. 2012. In: A MONTEIRO, Y. N.; CARNEIRO, M. L. T. **As doenças e os medos sociais**. São Paulo: FAP- UNIFESP, 2012. p. 13-34.

BETTI, M. **A pós-pandemia colocará o EaD no seu devido lugar**. Centro Esportivo Virtual. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/a-pos-pandemia-colocara-o-ead-no-seudevido-lugar/>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo 3**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, P. N. **Corporeidade, jogo, linguagem: a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2018.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n. 1, p. 73-81, 2002.

BIANCHI, P.; HATJE, M. A Educação Física no Ensino médio da Universidade Federal de Santa Maria. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 12, n. 112, 2007.

BRACHT, V. **A Educação Física no Brasil: o que vem sendo e o que pode ser**. Unijuí: Editora Unijuí, 2019.

BIANCHI, P. A presença das tecnologias de informação e comunicação na Educação Física permeada pelo discurso da indústria cultural. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, Ano 13, n. 120, 2008.

BIANCHI, P.; PIRES, G. de L.; VANZIN, T. As Tecnologias de Informação e Comunicação na rede municipal de educação de Florianópolis: possibilidades para a educação (física). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2008.

BORGES, C. M. F. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. 1. ed. Araraquara-SP, JM Editora, 2004, PP. 161-217.

BORGES, C. M. F. **O Professor de Educação física e a Construção do Saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas-SP, ano XIX, n. 48, ago. 1999.

BRANCO, E. P.; ADRIANO, G.; ZANATTA, S. C. Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da COVID-19. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, Número Especial 2, p. 328-350, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília-DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018b. Disponível em: <https://bit.ly/3n4NGNW>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 11. 892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n.53, p.1-3, 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 224, p. 21, 22 nov. 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Gabinete do Reitor. Portaria nº 951, de 30 de abril de 2020. Regulamenta sobre a suspensão das atividades presenciais por tempo indeterminado. **Boletim de serviços**, Teresina, PI, p. 2, 4 mai. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Gabinete do Reitor. Portaria nº 952, de 04 de maio de 2020. Homologa nota técnica nº04/2020, de 29 de abril que versa acerca das atividades pedagógicas não presenciais na forma piloto. **Boletim de serviços**, Teresina, PI, p. 4, 4 mai. 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Resolução nº14 de 18 de junho de 2020. Aprova a oferta de atividades pedagógicas não presenciais, de forma excepcional e transitória, enquanto perdurar o estado de emergência decorrente da pandemia de Covid-19, nos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-IFPI. **Boletim de serviços**, Teresina, PI, p. 2, 18 jun. 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é educação a distância?** Brasília-DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da->

educacaobasica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-oque-e-educacao-a-distancia.pdf. Acesso em: 12 set. 2020e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de atividades**: Ações do MEC em resposta à pandemia de Covid-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=183641-ebook&category_slug=2020&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9. 057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 100, p. 3, 26 mai. 2017a.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11. 494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5. 452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11. 161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017b.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: CUP, 1999.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Gestrado/UFGM, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionarioverbetes&id=328>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CARVALHO, E. M. S.; ARAÚJO, G. C. Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. **Revista Cocar**, v.14, n. 30, p. 1-19, set./dez. 2020.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia de ensino de educação física. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA NETO, P. L. O. **Estatística**. São Paulo: Edgard Blücher, 1977.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200- 217, 2020.

DARIDO, S. C. Caderno de Formação: Formação de professores didática dos conteúdos. v. 6. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, mai./ago. 2007.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. Tradução de Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

ELLIOT, L. G. (Org.). **Instrumentos de avaliação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a-sala-de-aula e a saúde dos professores**. Bauru/SP: EDUSC, 1999.

FALEIROS, F. *et al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 25, n. 4, 2016.

FARIA, E. T. **Interatividade e mediação pedagógica em educação a distância**. 2010. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre-RS, 2010.

FARIAS, G. O. *et. al.* CICLOS DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NA CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 441-454, abr./jun. de 2018.

FEITOSA, M. C. *et al.* Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores? *In*: Congresso sobre Tecnologias na Educação, 5, 2020, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2020. p. 60-68.

FERNANDES, C. M. B. **Sala de aula universitária – Ruptura, memória educativa territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento**. 1999. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, FRGS, 1999.

FONTANA, F. F.; CORDENONSI, A. Z. TDIC como mediadora do processo de ensino aprendizagem da arquivologia. **Ágora**, Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, jul./dez. 2015.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, mai./ago. 2016.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. O Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, Ano IV, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Learning to Question: A Pedagogy of Liberation**. Nova Iorque: Continuum, 1989.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, H.; MOSCAROLA, J. Gestão da informação – da observação à decisão: métodos de pesquisa e de análise quantitativa e qualitativa de dados. **RAE- eletrônica**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan./jun. 2002.

GALLARDO, J. P. *et al.* **Didática de Educação Física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GHISLENI, T. S.; BARRETO, C. H. C.; BECKER, E. L. S. Educação em tempos de pandemia: a migração do ensino para o formato não presencial como um cenário de desafios e possibilidades. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 297-311, 2020.

GIDDENS, A. **La constitution de la société**. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

GODOI, M. *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**, v. 6, n. 1, e012, 2021.

GODOI, M. *et al.* O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. **Research, Society and Development**, Itajubá-MG, v. 9, n. 10, p. 1-19, 2020.

GODTSFRIEDT, J. Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 19, n. 02, p. 09-17, mai./ago. 2015.

GÓMEZ, A. I. P. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HODGES, C. *et al.* The Difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>. Acesso em: 10 set. 2020.

- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.
- IFPI. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020-2024**: construindo para o futuro / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI. Teresina: IFPI, 2020.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. V.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação Colaborativo Crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014.
- KELLNER, D. **A cultura da mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP, Edusc, 2001.
- KENSKI, V. M. O impacto das mídias e das novas tecnologias de comunicação na Educação Física. V Simpósio Paulista de Educação Física. *In*: **Revista Motriz**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 129-133, dez. 1995.
- KNECHTEL, M. do R. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- KNOP, M. F. T. Exclusão digital, diferenças no acesso e uso de tecnologias de informação e comunicação: questões conceituais, metodológicas e empíricas. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 5, n. 2, p. 39-58, 2017.
- KNOWLES, M. S., **The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development**, 6th ed. San Diego, Califórnia, USA, Elsevier, 2005.
- KOLB, D. **Experiential learning**. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- KUHN, T. S.; **The Structure of Scientific Revolutions**. University of Chicago Press, Chicago, 1962. Disponível em: <https://www.infoescola.com/ciencias/mudanca-de-paradigmas-em-kuhn/>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- LA ROSA, J. **Psicologia e educação**: o significado do aprender. Porto Alegre: EDiPUCR, 2003.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LAZZAROTTI FILHO, A. *et al.* A dinâmica, os principais problemas e as qualidades no desenvolvimento de um curso de licenciatura em educação física na modalidade à distância. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 3, p. 636-50, jul./set. 2015.
- LEITE, F. T. **Metodologia científica**: métodos e técnicas de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2008.

LEITE, K. C. A (in)esperada pandemia e suas implicações para o mundo do trabalho. **Psicologia e sociedade**, v. 32, p. 1-18, 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais a profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. *In*: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado das letras, 2004.

LIMA, B. O. Modelos de categorização: apresentando o modelo clássico e o modelo de protótipos. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 15, n. 2, p.108-122, mai./ago. 2010.

LISBOA, M. M.; PIRES, G. L. Tecnologias e a formação inicial do professor de educação física: reflexões sobre a educação a distância. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenal-SC, v. 8, n. 1, p. 60-81, 2013.

LOBO, A. S. M.; MAIA, L. C. G. O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 25, n. 44, p. 16-26, jul./dez. 2015.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical Collaborative research: focus on meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 773- 797, 2010.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 37, 2020.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. 11-25.

MARINHO, S. P.; LOBATO, W. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. *In*: Colóquio de Pesquisa em Educação, 6, 2008, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s.n.], 2008. p. 1-9.

MASSUKADO-NAKATANI, M. S. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo: Amostragem**. 2009. Disponível em: <http://www.turismo.ufpr.br/drupal5/files/Aula%2022%20-%20Amostragem.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

- MEZIROW, J. **Transformative Dimensions of Adult Learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- MELLO, J. G.; NOVAES, R. C.; TELLES, S. C. C. Educação Física Escolar a Distância: Análise de Propostas para o Ensino Remoto. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, 2020.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINOZZO, L. C.; CUNHA, G. F.; SPINDOLA, M. M. A importância da capacitação para o uso de tecnologias da informação na prática pedagógica de professores de ciências. **Revista Interdisciplinar da Ciência Aplicada**, Caxias do Sul, v. 1, n. 1, 2016.
- MIRANDA L. M. Limites e possibilidades das TICs na educação. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 3, p. 41-50, mai./ago. 2007.
- MONTEIRO, S. S. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da Covid-19. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 237- 254, jul./out. 2020.
- MONTIEL, F. C.; ANDRADE, D. M. Tecnologias da informação e comunicação nas aulas de Educação Física - uma experiência no IFSul. *In*: Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de pesquisadores em educação a distância, 2016, São Carlos-SP. **Anais [...]**. São Carlos-SP: Universidade de São Carlos, 2016.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.
- MORAES, L. C. L. Normas aplicáveis ao ensino remoto: uma análise das Portarias N. 343 e 345 do Ministério da Educação à luz do direito brasileiro. *In*: PAIVA JÚNIOR, F. P. (Org.). **Ensino remoto em debate**. Belém: RFB Editora, 2020. p. 45-56.
- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- MOREIRA, M. A. **Comportamentalismo, construtivismo e humanismo**. Coletânea de breves monografias sobre teorias de aprendizagem como subsídio para o professor pesquisador, particularmente da área de ciências. Porto Alegre: UFRGS, 2. ed., 2016.
- MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: E. P. U, 1999.
- MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, 34, p. 351-364, 2020.
- MOURA, J. B. de. **Análise discursiva de editoriais do jornal Meio Norte, do estado do Piauí: a construção de imagens e as emoções suscetíveis através da argumentação**. 2012. 273

f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2012.

MOURA, M. G. C. **Teorizando a prática, construindo a teoria, um diálogo com a incerteza: desafios para o professor da Educação de jovens e adultos.** 2006. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MUTTI, R. O primado do outro sobre o mesmo. *In: Seminário de Estudos em Análise de Discurso*, 10, 2003, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre-RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

NEIRA, M. G. Alternativas existem! Análise da produção científica em dois periódicos brasileiros sobre a docência na educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 241-257, jan./mar. 2012.

NORMAN, L. Bearing the burden of doubt: female coaches experiences of gender relations. **Research Quarterly for Exercise & Sport**, Reston, v. 81, n. 4, p. 506-518, dez. 2010.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

OLIVEIRA, A. R. C.; SARTORI, S. K.; LAURINDO, S. E. **Recomendações para a Educação Física Escolar.** Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação Física, 2014.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set/dez. 2020.

OLIVEIRA, L. S. F. A inserção acelerada das TDIC na educação infantil e ensino fundamental I diante da pandemia da covid-19. **Brazilian Journal of Policy and Development**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 95-117, dez. 2020.

OLIVEIRA, S. R. F de (Org.). **Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa.** Londrina, PR: Madrepérola, 2020.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas-SP: Pontes, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, Recife, v. 37, n. 1, p. 58-70, 2020.

PASQUALI, D.; RODRIGUES, A. T.; LAZZAROTTI FILHO, A. Trabalho docente virtual na formação profissional em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 256-262, 2019.

PAULINELLI, M. de P. T. Retórica, argumentação e discurso em retrospectiva. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão-SC, v. 14, n. 2, p. 391-409, 2014.

PEREIRA, A. J.; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. Biopolítica e educação: os impactos da pandemia de covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 219-236, jul./out. 2020.

PEREIRA, A. S. *et al.* (2017). **Metodologia da Aprendizagem em EaD**. Santa Maria: UFSM/NTE/UAB. Disponível em: https://nte.ufsm.br/images/identidade_visual/Metodologiaaprendizagem.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

PERELMAN, C. Argumentação. **Enciclopédia Einaudi**. v. 11. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a Nova Retórica**. Trad. Maria Ermantina de Almeida P. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para uma nova profissão**. Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre, v. 5, n. 17, p. 8-12, mai./jul. 2001.

PESSOA, M. M., GOUVEA, S. R. A reinvenção do professor através da tecnologia: profissionalismo e formação. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 13-24, 2019.

PEZZINI, C. C.; SZYMANSKI, M. L. S. **Falta de desejo de aprender: Causas e Consequências**. 2015

PIMENTA, S. G. (Org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*. PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.p. 15-34.

PINHEIRO, B. M. A.; GONÇALVES, M. H. **O processo ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 1997.

PRONI, M. W. Universidade, profissão Educação Física e o mercado de trabalho. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 788-798, jul./set. 2010.

RAFAEL, R. M. R. *et al.* Epidemiologia, políticas públicas e COVID-19. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 1-6, 2020.

REIS, M. C. M. V.; SILVA, T. N. T.; SILVA, B. C. Ensino remoto: importância e benefícios da capacitação docente. Congresso Nacional da Educação - CONEDU, 7, 2020, Edição Online. **Anais [...]**. Universidade Estadual da Paraíba, 2020.

ROCHA, M. A.; SALVI, R. F. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e a Promoção do TPACK na Formação de Professores de Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 14, p. 5-27, jan./jun. 2017.

ROGERS, E. M. **Diffusion of innovations**. 5. ed. New York, NY: The Free Press, 2003.
SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- SANTANA FILHO, M. M. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia covid-19. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, ano 16, especial COVID-19, n. 1, p. 3-15, 2020.
- SANTOS JÚNIOR, N. J. **Espetacularização Esportiva na TV**: ações e desafios à educação física escolar. *Lecturas Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v. 12, n. 111, ago. 2007.
- SANTOS, J. A. S. Teorias da aprendizagem: comportamentalista, cognitivista e humanista. **Revista SIGMA**, Macapá, n. 2, p. 97-111, 2008.
- SANTOS, J. C.; MOREIRA, W. W.; BRITO, A. F. Formação profissional em educação física: o perfil dos egressos da UFPI no século XXI. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 73-81, 2018.
- SANTOS JUNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar** - Educação, Cultura e Sociedade, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-15, jan./dez. 2020
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.
- SCHWARTZ, G. M. O ambiente virtual e o lazer. *In*: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lazer e cultura**. São Paulo: Editora Alínea, 2007.
- SILVA, M. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. *In*: SILVA, M. **Educação online**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 53-76.
- SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SILVEIRA, S. R. *et al.* **O papel dos licenciados em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido à pandemia da COVID-19**. Belo Horizonte-MG: Editora Poisson, 2020. (Série Educar, v. 40).
- SILVESTRE, V. S. V. **A Pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês**. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- SMYTH, J. Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. **Revista de Educación**, Madrid-Espanha, v. 294, p. 275-300, 1991.
- TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a educação física nas escolas. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 20, n. 03, p. 68-76, set./dez. 2016.
- TARDIF, M. **Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação do magistério**. Universidade de Laval/ PUC-Rio, 2000. (mimeo).
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TAVARES, J.; ALARCÃO, I. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. Coimbra: Edições Almedina, 2005.

TEIXEIRA, E. B. A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão**, Unijuí-RS, v. 1, n. 2, p. 177-201, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

UNESCO. Children With Disabilities. 2012. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education/>. Acesso em: 9 ago. 2020.

VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. *In*:CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (Org.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2013. p. 113-132.

VAREA, V.; GONZÁLEZ-CALVO, G. Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of COVID-19. **Sport, Education and Society**, jul. 2020.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VITÓRIO, A. F. C. **Formação docente e saberes experienciais de professores/as de Educação Física do Instituto Federal do Piauí**. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, 2020.

ZABALA, A. **Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZURAWSKI, R. L; BOER, N.; SCHEID, N. M. J. O professor e os novos contextos de ensino: uma abordagem teórico-metodológica em tempos de pandemia. **Ciências Humanas**, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 81-93, 2020.

APÊNDICE A – Estrutura física disponível nos campi do IFPI integrantes da fase de entrevistas

CAMPUS	DESCRIÇÃO	QUANTIDADE	ÁREA FÍSICA (m2)
COCAL	Auditório	01	170,40
	Refeitório com cozinha	01	148,74
	Banheiros	06	38,46
	Salas administrativas	22	582,49
	Salas para coordenação de curso	02	62,70
	Salas de reunião	01	25,00
	Sala para estudo de professores	01	64,00
	Quadra poliesportiva	01	1.532,90
	Biblioteca	01	194,40
	Vestiário	07	245,62
	Estacionamento	01	3.207,32
	Guarita	01	15,77
	TERESINA CENTRAL	Auditório	01
Miniauditório		01	101,00
Refeitório		01	455,55
Cozinha do refeitório		01	90,55
Copa		02	30,22
Cantina		01	28,36
Banheiros		26	517,71
CPD		01	74,09
Salas administrativas		31	829,92
Sala da Direção-Geral		01	73,26
Sala da secretaria		01	35,20
Sala da Direção Administrativa		01	40,60
Sala da Direção de Ensino		01	64,10
Sala da equipe pedagógica		01	93,91
Salas de coordenadores *		09	562,21
Sala de reunião		01	30,70
Ginásio poliesportivo		01	1.180,00
Quadra poliesportiva		01	718,00
Salas de professores		03	98,30
Biblioteca		01	809,00
Reprografia		01	51,30
Área de convivência		01	224,50
Estacionamento		01	1.041,30
Almoxarifado/Depósito		02	247,04
Sala de terceirizados		01	12,68
Depósito de material de limpeza		01	2,00
Portaria/Guarita		02	17,51
OEIRAS	Auditório	01	200,65
	Refeitório com cozinha	01	183,90
	Banheiros	17	211,36
	Salas administrativas	11	343,50
	Salas para coordenação de curso	02	62,70
	Salas de reunião	01	25,00
	Sala para estudo de professores	01	31,40
	Quadra poliesportiva	01	1.517,60
	Biblioteca	01	194,40
	Vestiário	02	94,05
	Estacionamento	01	4.537,01
	Alojamento	02	45,50

CAMPUS	DESCRIÇÃO	QUANTIDADE	ÁREA FÍSICA (m ²)
	Setor médico	01	71,57
	Hall de entrada	01	358,80
	Guarita	01	18,29
URUÇUÍ	Auditório	01	196,80
	Refeitório com cozinha	01	141,20
	Banheiros	12	104,35
	Salas administrativas	15	607,00
	Salas para coordenação de curso	05	99,78
	Depósitos para sementes	01	7,70
	Sala para estudo de professores	01	39,37
	Quadra poliesportiva	01	1168,82
	Biblioteca	01	189,87
	Vestiário	06	281,45
	Estacionamento	01	3.617,67
	Bloco para máquinas agrícolas	01	304,04
	Bloco sala ambiente	03	70,20
	Casa de apoio	02	251,21
	Guarita	01	15,77
	Sala para reunião	01	25,97
	Hall de entrada	01	112,91
	Farmácia	01	8,71
	Alojamento feminino	01	209,72
	Alojamento masculino	01	209,72
	Área social feminina	01	55,81
	Área social masculina	20	55,81
	Laboratórios	10	1711,31
	COOTI	01	24,98
Lavanderia	01	32,36	
CORRENTE	Almoxarifado	02	55,97
	Alojamento feminino	01	25,00
	Farmácia	01	6,78
	Área social	01	12,36
	Laboratórios	20	832,00
	Sala de som	01	6,25
	Hall de entrada	01	167,70
	Auditório	01	170,40
	Refeitório com cozinha	01	193,66
	Banheiros	11	99,88
	Salas administrativas	17	398,84
	Salas para coordenação de curso	03	93,90
	Salas de reunião	01	24,92
	Sala para estudo de professores	01	31,40
	Quadra poliesportiva	01	1.517,60
	Biblioteca	01	197,43
	Vestiário	04	228,62
	Estacionamento	02	3.750,00
	Guarita	01	15,77

Fonte: Adaptado de IFPI (2020).

APÊNDICE B – Texto desenvolvido para postagem no fórum realizado com os professores, a partir de suas concepções a respeito da prática educativa no contexto da pandemia

Caros colegas professores,

Esse texto foi produzido a partir das respostas da seguinte questão: O que vem em sua cabeça de imediato quando te falam em prática educativa no contexto da pandemia?

A fala de todos participantes foi contemplada em algum momento do texto, a ideia é que este represente a voz dos professores de educação física do IFPI frente à prática educativa desenvolvida no ensino remoto. Agradeço a contribuição de todos ao tempo em que solicito sua colaboração, mais uma vez, para que em um esforço coletivo estabeleçam um diálogo interativo com as informações constantes nesse texto e, em um esforço conjunto complementem as informações que irão contribuir sobremaneira para o êxito da pesquisa. Leiam atentamente e acrescentem as contribuições que julgarem necessárias (acrescentar informações, ratificar ou se contrapor a opiniões, exemplificar ou caracterizar algum aspecto, enfim, fiquem à vontade).

Tudo que está entre aspas e em itálico representa a fala de alguém, dessa forma, entrego o texto nas suas mãos para que juntos possamos descrever a prática educativa da educação física, em tempos de pandemia Covid 19.

O que vem em sua cabeça quando te falam em prática educativa no contexto da pandemia?

A prática educativa que suscita essa discussão é permeada por “aulas remotas”, uma estratégia “*emergencial e necessária, pois esse momento é exceção, algo que ocorre somente quando há catástrofes ou guerras*”, “[...] *no momento atual, é o que pode ser feito para minimizar a deficiência do processo de ensino e aprendizagem*”.

Porém, essa circunstância nos fez pensar, “[...] *aulas remotas de educação física? Isso me deixa muito ansioso porque não tenho domínio da tecnologia*”. Surgem também outros questionamentos, “[...] *preciso realizar uma capacitação e/ou treinamento para vencer esse desafio? Que técnicas, estratégias e ferramentas tecnológicas de educação online poderei utilizar para a construção de materiais educacionais digitais, que sejam simples, diretos, objetivos, atraentes e que ao mesmo tempo sejam capazes de*

proporcionar um ensino de qualidade de forma não presencial? Vou precisar adquirir algum equipamento? Meu pacote de internet é suficiente? [...]”

Surgem as incertezas em relação à “como fazer? Como melhorar? Como anda o estudo, aprendizagem e interesse do aluno? E como eu poderia intervir junto ao aluno? Principalmente daqueles que não estão participando do processo de forma positiva”, “[...] e agora? como irei fazer minhas aulas?” eu que sempre fui um defensor de que as aulas de educação física escolar devem ser em sua maioria prática”.

O cenário de imprecisão gerou ainda preocupação e inúmeras dificuldades. “Sinto uma certa preocupação e frustração por perceber como muitos dos atores (professores, diretores, gestores) envolvidos com o processo educativo formal ainda concebem a escola apenas como um espaço de compartilhamento de conhecimentos. Desde o início das atividades remotas tenho me posicionado no sentido de deixar claro que acredito que o foco da nossa intervenção enquanto instituição deveria ter sido dar suporte psicológico aos nossos estudantes e desenvolver junto a eles projetos para trabalhar as habilidades socioemocionais, considerando que estamos atravessando um cenário inédito na história da humanidade onde cuidar da saúde mental coletiva nunca foi tão importante. Ademais, é importante ressaltar que insistir no modelo de ensino à distância focado no compartilhamento de conhecimentos significa aprofundar as desigualdades de acesso a estes saberes historicamente acumulados, uma vez que muitos dos estudantes não têm acesso nem a uma rede de Internet e nem aos instrumentos necessários para acompanhar as atividades remotas. Enfim, tenho visto nossa intervenção pedagógica neste período pandêmico com muito ceticismo.”

Quanto ao domínio da tecnologia, “penso nas dificuldades de operacionalização das ferramentas tecnológicas pelos professores e pelos alunos, além dos entraves que a distância e contato entre docentes e alunos nesse processo, principalmente na educação física que é uma disciplina com vertentes em maior parte de práticas corporais”.

As indefinições também se configuram como dificuldade pois [...] estamos em constante retrabalho, tendo em vista a mudança constante das normas que os professores devem seguir para atender as necessidades dos alunos e cumprimento das suas atribuições.

Contudo, as situações até aqui apresentadas, foram vivenciadas com uma certa “ansiedade”, e também foram encaradas como “desafio”. Sendo assim, “como vencer esse desafio?”, já que é “um desafio para todos os envolvidos no processo educacional, com

tantas variáveis [...]”, onde o que se presencia “são situações extremamente desafiadoras, mas que são uma realidade na qual teremos que nos adaptar”.

Diante disso, foi necessária uma *“reestruturação do processo ensino-aprendizagem, reorganização de conteúdos (principalmente na parte teórica), adequação de novos instrumentos/materiais de trabalho e aprendizagem de novas metodologias de ensino”,* tendo em vista que *“[...] A prática educativa leva em consideração a organização e planejamento do trabalho docente e as práticas pedagógicas adotadas, que envolvem as metodologias de ensino, os recursos didáticos e as formas de avaliação da aprendizagem. O cenário de pandemia e isolamento social que estamos vivenciando nos impôs uma mudança brusca na forma de conduzir o nosso trabalho na escola, principalmente nas disciplinas que são predominantemente práticas, como é o caso da Educação Física”.*

Enfim, a combinação de *“adaptação, dificuldades, desigualdades e aprendizagem do uso de tecnologias”,* com a presença constante de elementos como *“internet, computador, aulas remotas, aulas on-line [...]”,* representam *“Um novo conceito de ensino e aprendizagem, um ambiente desafiador e inovador” [...] Umas incertezas e ao mesmo tempo interrogações se realmente funciona ou não, muitos questionamentos e principalmente o empenho de querer saber e aprender com essa nova modalidade”.*

A prática educativa no contexto da pandemia representa uma *“mudança de paradigma”,* um exercício para *“repensar uma nova metodologia de ensino e uma nova forma de avaliação da aprendizagem”,* que representa *“a continuidade de um trabalho que fazíamos anteriormente de forma presencial, mas agora tivemos que nos reinventar com muitas adaptações e inovações [...] que [...] nos obriga a estudar e a se adaptar a algo novo que vem sendo bastante desafiador e interessante.*

**APÊNDICE C – Questionário - Prática educativa na Educação Física no contexto da
pandemia de Covid-19: ensino remoto mediado por Tecnologias de Informação e
Comunicação**

1. Campus de lotação:

2. Titulação

- Graduado
 Especialista
 Mestre
 Doutor

3. Tempo de atuação na educação física escolar

- 1 a 5 anos
 6 a 10 anos
 11 a 15 anos
 16 a 20 anos
 mais de 20 anos

4. Tempo de atuação no Instituto Federal do Piauí

- 1 a 5 anos
 6 a 10 anos
 11 a 15 anos
 16 a 20 anos
 mais de 20 anos

5. Já tinha familiaridade com a plataforma utilizada nas as atividades pedagógicas não presenciais?

- Sim Não

6. Fez o curso de capacitação “Formação Continuada em Recursos Web G suíte na Construção de Materiais Educacionais Digitais” oferecido pelo IFPI?

- Sim Não

7. O curso ajudou a minimizar as dúvidas em relação à utilização da plataforma?

- Sim Não Em parte Não fiz o curso

8. Contou com o auxílio técnico de funcionários da instituição em momentos de dúvidas em relação à plataforma?

- Sim Não Em parte

9. Precisou comprar ou reparar equipamento(s) para a condução das atividades pedagógicas não presenciais?
- () Sim () Não
10. Precisou realizar *upgrade* ou contratar um novo pacote de internet?
- () Sim () Não
11. Como você avalia seu ambiente domiciliar na execução do trabalho não presencial?
- () Excelente
- () Ótimo
- () Bom
- () Razoável
- () Péssimo
12. O que vem em sua cabeça de imediato quando te falam em prática educativa no contexto da pandemia?

APÊNDICE D – Concepção dos professores a respeito de prática educativa no contexto da pandemia

Participante	Discurso
Mayra Aguiar	<i>No caso da Instituição que trabalho atualmente, estamos em constante retrabalho, tendo em vista a mudança constante das normas que os professores devem seguir para atender as necessidades dos alunos e cumprimento das suas atribuições.</i>
Beatriz Ferreira	<i>O que vem em minha cabeça são situações extremamente desafiadoras, mas que são uma realidade na qual teremos que nos adaptar.</i>
Bruno Guimarães	<i>Emergencial e necessário, pois esse momento é exceção. Algo que ocorre somente quando há catástrofes ou guerras.</i>
Kahena Kunze	<i>Adaptação, dificuldades, desigualdades e aprendizagem do uso de tecnologias.</i>
Matheus Cunha	<i>Ansiedade.</i>
Daniel Cargnin	<i>Um desafio para todos os envolvidos no processo educacional, com tantas variáveis envolvidas.</i>
Richarlison	<i>Repensar uma nova metodologia de ensino e uma nova forma de avaliação da aprendizagem.</i>
Bruno Fratus	<i>Aulas remotas.</i>
Fernando Scheffer	<i>Vem a seguinte pergunta: aulas remotas de educação física? Isso me deixa muito ansioso porque não tenho domínio da tecnologia. Por outro lado, nos obriga a estudar e a se adaptar a algo novo o que vem sendo bastante desafiador e interessante.</i>
Rayssa Leal	<i>Algumas dúvidas: Como fazer? Como melhorar? Como anda o estudo, aprendizagem e interesse do aluno? E como eu poderia intervir junto ao aluno? Principalmente daqueles que não estão participando do processo de forma positiva.</i>
Ítalo Ferreira	<i>Sobre o contexto da pandemia, o pensamento que vem à tona sobre a prática educativa é o do aprendizado no uso das ferramentas digitais e posteriormente as dificuldades para o ensino na modalidade remota. Inicialmente a indagação que fiz ao saber da continuação das aulas nesse formato foi: " e agora? como irei fazer minhas aulas?" eu que sempre fui um defensor de que as aulas de educação física escolar devem ser em sua maioria prática.</i>
Ana Marcela Cunha	<i>A prática educativa no contexto da pandemia é a forma como os professores e professoras conduzem o seu trabalho docente no contexto do trabalho remoto (não presencial). A prática educativa leva em consideração a organização e planejamento do trabalho docente e as práticas pedagógicas adotadas, que envolvem as metodologias de ensino, os recursos didáticos e as formas de avaliação da aprendizagem. O cenário de pandemia e isolamento social que estamos vivenciando nos impôs uma mudança brusca na forma de conduzir o nosso trabalho na escola, principalmente nas disciplinas que são predominantemente práticas, como é o caso da Educação Física.</i>
Fernanda Garay	<i>Reestruturação do processo ensino-aprendizagem, reorganização de conteúdos (principalmente na parte teórica), adequação de novos instrumentos/materiais de trabalho e aprendizagem de novas metodologias de ensino.</i>

- Izaquias Queiroz *Vem internet, computador, aulas remotas, aulas on-line. Um novo conceito de ensino e aprendizagem, ambiente desafiador e inovador. Umhas incertezas e ao mesmo tempo interrogador se realmente funciona ou não. Muitos questionamentos. E principalmente o empenho do querer saber e aprender com essa nova modalidade.*
- Hebert Conceição *Sinto uma certa preocupação e frustração por perceber como muitos dos atores (professores, diretores, gestores) envolvidos com o processo educativo formal ainda concebem a escola apenas como um espaço de compartilhamento de conhecimentos. Desde o início das atividades remotas tenho me posicionado no sentido de deixar claro que acredito que o foco da nossa intervenção enquanto instituição deveria ter sido dar suporte psicológico aos nossos estudantes e desenvolver junto a eles projetos para trabalhar as habilidades socioemocionais, considerando que estamos atravessando um cenário inédito na história da humanidade onde cuidar da saúde mental coletiva nunca foi tão importante. Ademais, é importante ressaltar que insistir no modelo de ensino a distância focado no compartilhamento de conhecimentos significa aprofundar as desigualdades de acesso a estes saberes historicamente acumulados, uma vez que muitos dos estudantes não têm acesso nem a uma rede de Internet e nem aos instrumentos necessários para acompanhar as atividades remotas. Enfim, tenho visto nossa intervenção pedagógica neste período pandêmico com muito ceticismo.*
- Kelvin Hoefler *A continuidade de um trabalho que fazíamos anteriormente de forma presencial, mas agora tivemos que nos reinventar com muitas adaptações e inovações e, ainda definir os conteúdos que seriam necessários para aprendizagem dos alunos de forma remota.*
- Alison dos Santos *Acredito que, no momento atual, é o que pode ser feito para minimizar a deficiência do processo de ensino e aprendizagem.*
- Abner Teixeira *Penso nas dificuldades de operacionalização das ferramentas tecnológicas pelos professores e pelos alunos, além dos entraves que a distância e contato ente docentes e alunos nesse processo, principalmente na educação física que é uma disciplina com vertentes em maior parte de práticas corporais.*
- Pedro Barros *1º A primeira coisa é desafio. 2º Como vencer esse desafio? 3º Que meios devo utilizar para vencer esse desafio? 4º Preciso realizar uma capacitação e/ou treinamento para vencer esse desafio? 5º Que técnicas, estratégias e ferramentas tecnológicas de educação online poderei utilizar para a construção de materiais educacionais digitais, que sejam simples, diretos, objetivos, atraentes e que ao mesmo tempo sejam capazes de proporcionar um ensino de qualidade de forma não presencial? 6º Vou precisar adquirir algum equipamento? Meu pacote de internet é suficiente? 7º As estratégias escolhidas foram eficientes e eficazes? 8º Qual o feedback dos alunos?*
- Martine Graef *Desafio.*

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista - prática educativa na Educação Física no contexto da pandemia covid-19: ensino remoto mediado por Tecnologias de Informação e Comunicação

DESCREVER

- Como você descreveria sua prática educativa neste contexto de pandemia?
- Quais tecnologias de informação e comunicação você está utilizando nas atividades pedagógicas não presenciais?
- Como está sendo o processo de aplicação das TICs?
- Quais os critérios utilizados para a seleção dos conteúdos ministrados?
- Como está apresentando os conteúdos para a turma?
- Como está sendo a participação dos alunos em suas atividades?
- Como está sendo a interação entre professor e aluno?
- Como você está trabalhando o componente prático? E os esportes?

INFORMAR

- Como os alunos estão correspondendo às suas aulas?
- As TIC que você está usando estão adequadas aos seus objetivos de aprendizagem e à realidade dos seus alunos?

CONFRONTAR

- Como as suas aulas estão contemplando os objetivos da educação física previstos pela Base Nacional Comum Curricular?

RECONSTRUIR

- Compare sua prática educativa atual com a prática realizada no projeto piloto?
- O que você mudaria na sua prática educativa atual? O que você faria diferente?
- O que você está fazendo agora no período remoto que você fará quando as aulas presenciais retomarem?
- Você acredita que no decorrer do ensino remoto você conseguiu ressignificar sua prática? O que te faz crer nisso?

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ - E-mail: ppged@ufpi.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Prática educativa na Educação Física no contexto da pandemia Covid-19: ensino remoto mediado por tecnologias de informação e comunicação

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura

Instituição/Departamento: UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 994252-7535

Pesquisadora: Erika Galvão Figuerêdo

E-mail: erikagalvao_ef@hotmail.com

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido(a)** sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável pela pesquisa. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação/Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI, cujo tema a ser desenvolvido é: **Prática educativa na Educação Física no contexto da pandemia Covid-19: ensino remoto mediado por tecnologias de informação e comunicação.**

OBJETIVOS DA PESQUISA

- **GERAL:** Analisar o ensino remoto da educação física permeado pelo uso de tecnologias de informação e comunicação visando a reconstrução da prática educativa no contexto da pandemia Covid-19”.

- **ESPECÍFICOS:** a) Caracterizar a prática pedagógica do professor de Educação Física no contexto da pandemia Covid-19; b) Descrever o processo de aplicação das tecnologias de informação e comunicação utilizadas pelos professores nas atividades pedagógicas não presenciais; c) Verificar como o ensino remoto favorece a reconstrução da prática educativa na educação física, em tempos de pandemia.

JUSTIFICATIVA

Considerando que o contexto é de reinvenção, fomentar discussões em um ambiente de respeito entre pares, representa uma circunstância rica para construção e reconstrução de situações de aprendizagem, sendo benéfico e edificador para instituição, professores e alunos.

Sendo assim, a pesquisa aliada ao acompanhamento, registro e construção coletiva desse processo, no sentido de reinventar as aulas de educação física, mantendo seus objetivos e propósitos para promover o ensino desse componente curricular utilizando as TICs, além de beneficiar todos os atores envolvidos, representará uma situação inédita, com respaldo para as próximas gerações, pois irá gerar uma produção acadêmica de rigor científico, com o registro de como as atividades ocorreram durante um período de pandemia, e o consequente impacto na sociedade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: Este estudo segue os princípios da pesquisa ação colaborativa do tipo qualitativa. Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de questionário online, participação em fórum e entrevista. Os dados serão organizados e analisados à luz da análise argumentativa de discurso.

RISCOS: Os riscos existentes em decorrência da realização desta pesquisa são mínimos, no entanto, caso você sinta algum tipo de constrangimento, em algum momento da pesquisa, esta será interrompida, até que você possa se reconstituir. Nesse caso, a pesquisadora responsável explicará novamente os objetivos da pesquisa, no sentido de minimizar qualquer impacto. A retomada só acontecerá caso a situação tenha sido resolvida e você se sinta à vontade para continuar. Esclarecemos ainda que se por algum motivo você sentir desconforto ou ansiedade que ponha em risco seu bem estar físico e mental você será encaminhado para um serviço médico e/ou psicológico especializado, sem qualquer custo, sendo assim, você será ressarcido e/ou indenizado por qualquer dano sofrido em decorrência desta pesquisa, inclusive quando esta for encerrada e/ou interrompida. Desta forma, estaremos adotando procedimentos éticos conforme a Resolução CNS n. 510/16 e Resolução CNS n. 466/2012. Reiteramos ainda que qualquer custo

BENEFÍCIOS: espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a reconstrução da prática educativa de professores de educação física, diante de um cenário de incertezas e inovações, favorecendo a partilha de saberes e experiências entre professores de uma mesma área, promovendo uma reflexão a respeito da própria prática e buscando novos caminhos para o fazer docente. Acredita-se que os benefícios, por serem de ordem pessoal e coletiva superam os prováveis riscos que poderão ocorrer no desenvolvimento da pesquisa (RESOLUÇÃO CNS n. 466/12; RESOLUÇÃO CNS n. 510/16).

GARANTIA DE SIGILO: Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente os pesquisadores e o Comitê de Ética terão acesso a suas informações.

Todo o custo com despesas de qualquer natureza, quando houver, serão assumidos pela doutoranda/pesquisadora (Resolução 510/2016, art. 17-VII). Contudo, por se tratar de uma pesquisa que analisa o ensino remoto da educação física permeado pelo uso de tecnologias de informação e comunicação visando a reconstrução da prática educativa no

contexto da pandemia Covid-19, os resultados decorrentes do estudo serão revertidos em benefícios para participantes e instituição.

GARANTIA DE ACESSO: Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Você é livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ao final do estudo, quando os resultados forem publicados, resguardaremos a identidade dos participantes, pois serão utilizados pseudônimos para identificação dos mesmos.

Garantimos ainda o acesso dos participantes da pesquisa aos resultados obtidos, bem como à análise dos mesmos.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG nº _____ li o texto acima e compreendi a natureza, objetivo e benefícios do estudo do qual fui convidado a participar. Entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Concordo voluntariamente em participar deste estudo. Assinatura do interlocutor da pesquisa:

Teresina, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga –CEP: 64.049-550 - Teresina – PI - Tel.: (86) 3237 2332, Atendimento ao público de segunda à sexta, das 08:00 às 12:00 e 14:00 às 18:00 e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br